

Emanuele Pappalardo, *Composizione, analisi musicale e tecnologia nella scuola primaria. I bambini compongono, raccontano, analizzano, riflettono*, Pisa, ETS, 2019, 176 pp.

La composizione come mezzo per l'apprendimento musicale è ancora poco diffusa nella scuola. La didattica musicale e il dibattito su di essa sono incentrati su un'accezione riduttiva di 'musica pratica', identificata con attività che riuniscono fattispecie diverse quali l'esecuzione – strumentale, solistica, d'insieme, corale – e con attività di produzione creativa che sovente consistono nella manipolazione e nell'assemblaggio di materiali sonori e musicali più che nella composizione propriamente detta. Nondimeno esistono nel campo esperienze coraggiose e innovative, non sempre note agli studiosi del settore. Sarebbe perciò utile un'operazione di monitoraggio dell'esistente, almeno a livello nazionale, per innescare un circuito virtuoso tra insegnanti e studiosi, al fine di riflettere sui principii teorici, metodologici e procedurali che hanno accompagnato le singole buone esperienze e addivenire a eventuali modellizzazioni. Ciò anche per progettare percorsi formativi specifici, e scientificamente verificati, per i docenti. Manca, infatti, una formazione degli insegnanti alla didattica della composizione e dell'improvvisazione musicale, anche (ma non esclusivamente) mediante l'uso della tecnologia; sebbene queste pratiche didattiche, compresa la formazione alle cosiddette ICT (*Information and Communication Technologies*), siano previste dai principali curricula europei (si vedano nella UE la *Raccomandazione* del Parlamento e del Consiglio europeo, 2006, e in Italia le *Indicazioni per il curriculum*, 2012).

In questo panorama, il saggio di Emanuele Pappalardo riaccende la riflessione accademica sulla didattica della composizione a scuola. Alla composizione lo studioso accosta l'analisi musicale, che di norma a scuola non si affronta, tanto più nei livelli base della formazione, là dove si è svolta l'attività educativa documentata in questo libro.

L'autore è titolare di materie compositive nel dipartimento di Didattica della musica del Conservatorio "Ottorino Respighi" di Latina. Il volume è edito nella collana "Musica & Didattica" delle edizioni ETS diretta da Mario Piatti, che ne stila la Prefazione, ed è rivolto agli insegnanti. L'esperienza che il libro riferisce è stata realizzata nel 2017 in rete tra l'Istituto comprensivo "Giuseppe Giuliano" di Latina e il Conservatorio "Respighi"; ma essa è il risultato di un lungo percorso dell'autore, cominciato nel 2001. L'attività educativa è stata sostenuta da un protocollo d'intesa fra le due istituzioni, i dirigenti delle quali

---

Questa recensione ha per retroterra un dibattito sui concetti di 'composizione' e 'analisi', e sulla pratica didattica incentrata su queste attività, che sto conducendo da tempo con compositori e studiosi di diversi ambiti disciplinari, che ringrazio: Paolo Cecchi, Federico Favali, Berta Martini, Paolo Marzocchi, Mauro Mastropasqua, Angelo Pinto. A Favali e a Pinto debbo gratitudine anche per la rilettura di parti del testo e per taluni suggerimenti.

firmano due capitoli introduttivi al volume. La classe di studenti coinvolta ha compreso 15 bambini di quinta elementare, e le lezioni si sono svolte in un'aula attrezzata del Conservatorio. I bambini sono stati divisi in due gruppi (otto e sette), i quali hanno lavorato in due giorni diversi per dieci settimane. L'esperienza didattica ha avuto la struttura di un laboratorio e l'impostazione di una ricerca, come dichiara l'autore. Un *team* di sette persone ha condotto questa ricerca: oltre a Pappalardo, due docenti di Scuola primaria che lo hanno coadiuvato nella docenza, Elisa Alessandrini e Maria Mennillo, entrambe provenienti da studi musicali e di didattica della musica; un operatore video per le riprese, Roberto Di Donato; una maestra curriculare dei bambini, Annalisa D'Amico; un elaboratore dei dati, Luca Marrucci; e un supervisore dell'intero progetto, François Delalande.

Il volume, scritto a più mani, è organizzato in quattro parti. Esse sono precedute dalla Prefazione di Piatti, dalle note di premessa dei due dirigenti delle istituzioni formative, dall'Introduzione di Delalande e da avvertenze e indicazioni di lettura che spiegano il rinvio agli esempi audio e video sul *web*. Delle quattro parti, la prima e la seconda sono di Pappalardo e vertono sulla storia della ricerca svolta e le sue premesse, e sulla sua impostazione e organizzazione. Nella terza parte Luca Marrucci considera le competenze musicali maturate dai giovani studenti nel laboratorio. La quarta parte raccoglie diversi documenti: le testimonianze degli altri esperti del *team*; un'appendice contenente un modello di "scheda di feedback" distribuita ai bambini a fine laboratorio, la griglia di osservazione utilizzata dai docenti, cinque esempi di questionari di restituzione del parere dei genitori sull'esperienza condotta, con le loro risposte; infine, dopo la Bibliografia e la Sitografia, un indice delle tracce audio e video che documentano vari momenti e restituiscono i brani musicali composti nel laboratorio, tutti materiali disponibili *online* tramite *QR-code*.

L'esperienza condotta presenta molti aspetti positivi, a cominciare dal rapporto interistituzionale che l'ha promossa, il quale ha espresso un modello virtuoso di collaborazione sinergica tra due agenzie musicali che pure hanno finalità formative diverse. L'aspetto virtuoso si è riverberato sulla qualificata professionalità messa in campo nel *team*, espressione di saperi complementari e tutti necessari per una ricerca ben fondata. Entrando nel merito dell'idea didattica realizzata, un suo punto d'eccellenza è stato il rapporto tra composizione, analisi e ascolto musicale, che ha favorito la circuitazione tra l'esperienza creativa degli studenti e la loro riflessione sulla propria e altrui produzione, consentendo di sviluppare competenze musicali ad ampio raggio. Per esempio, operando con suoni di strumenti musicali tradizionali sebbene sintetizzati al computer, e partendo da un approccio esplorativo, i bambini hanno via via imparato a dare ordine ai materiali musicali prescelti, a segmentare i brani in parti di senso unitario, a costruire una forma, a usare un lessico musicale specifico. Nell'accostare i brani propri e altrui – sia dei loro compagni sia di compositori (p. es. Pierre Henry, Aldo Clementi, Luca Marenzio: cfr. pp. 93-96) – sulla base

di disposizioni organizzative simili o differenti delle strutture sonore, sono stati indotti a riflettere: hanno imparato a descrivere un brano o un evento musicale nei suoi caratteri timbrici, dinamici, sonori, strutturali, formali. Il rapporto tra composizione, analisi e ascolto ha favorito negli studenti le attitudini alla critica, alla discussione, alla verifica e alla valutazione, che promuovono competenze di tipo cognitivo ed emotivo-affettivo, a loro volta propizie alle competenze di cittadinanza. Grazie all'integrazione della didattica della composizione con il computer, i bambini hanno anche maturato significative competenze tecnologiche nell'uso del programma informatico adottato (Audition 3.0), che consente di comporre con i suoni. Non si possono inoltre non rilevare due aspetti importanti dell'esperienza didattica svolta. Il primo consiste nel clima di collaborazione e condivisione tra gli studenti che il *team* ha saputo creare, come emerge dal ricco corredo di registrazioni, scritte, audio e video delle lezioni. Il secondo è dato dall'attenzione pedagogica dei docenti che hanno condotto il laboratorio, sempre alta e sostenuta da un atteggiamento accorto nel curare la relazione umana. Tutto ciò emerge sia nel libro sia nelle registrazioni e nei materiali messi a disposizione, liberamente utilizzabili dai docenti e perciò di concreto supporto all'uso del volume come corso di autoformazione per insegnanti. La parte terza, infine, dovuta a Luca Marrucci, è ben fondata teoricamente e metodologicamente, pur se incentrata solo sugli studenti e non anche sui docenti (come del resto è dichiarato).

Il taglio del libro, e quel che in esso viene enunciato, fa capire che è nato con un duplice intento: documentare la ricerca e l'esperienza didattica condotta, e offrire al contempo ai formatori e agli insegnanti una metodologia per la pratica della composizione e dell'analisi musicale mediante la tecnologia. Questa metodologia è formalizzata in quello che l'autore sostiene essere un modello operativo (p. 32). La metodologia è denominata 'I.C.A.M.S.' (Informatica Composizione Analisi Musicale per la Scuola) ed è frutto di una lunga esperienza di Pappalardo come didatta in corsi di formazione per insegnanti. L'argomentazione rivela un ricco *côté* formativo e professionale dell'autore, che spazia da percorsi musicali a percorsi culturali anche molto particolari. Nei primi rientra la prospettiva metaculturale di Boris Porena, declinata sul terreno della pratica didattica della composizione, così come le esperienze di John Paynter e Peter Aston. Ma vi rientrano anche il pensiero di Jean-Jacques Nattiez e di Gino Stefani sull'educazione musicale. Sul piano culturale, il libro evoca molti insegnamenti di Giulio Flaminio Brunelli (cfr. ad es. la differenza tra analogico e digitale in nota 2, pp. 36-37), fondatore di un modello fisiopatologico – la Fisiopatologia Bio-Transazionale – che guarda all'essere vivente come un sistema complesso e integrato di messaggi. (Il libro è appunto dedicato a Brunelli e a Porena). Vengono altresì richiamati alcuni principi pedagogici di Maria Montessori e altri di Bruno Munari riguardanti le attività creative. L'ampiezza degli orizzonti di vedute risultante dall'*iter* formativo dell'autore, alimentata da riferimenti psico-pedagogici generali e alla filosofia della cono-

scienza, agli studi sulla creatività, nonché ad altri settori del sapere umanistico, emerge soprattutto nella *Premessa alla ricerca* (pp. 35-58). Essa presenta la storia della ricerca e fornisce i riferimenti teorici e metodologici del progetto svolto. Il quale viene poi illustrato nel capitolo *La ricerca* (pp. 61-127), descritta in dettaglio nei suoi fondamenti e risultati.

Osservati i pregi e la struttura del volume, conviene ponderare alcuni punti esposti nei due capitoli appena menzionati, giacché esplicitano l'impianto teorico dell'intero progetto educativo esposto nel libro.

Consideriamo ad esempio, nella *Premessa*, il paragrafo "Saper comporre e saper analizzare" (pp. 36-39), dove, fra altre questioni, si affronta l'argomento degli aspetti comunicativi del linguaggio musicale. Esso parte da un'affermazione (p. 36):

La caratteristica più significativa della musica è di avere la forma di un discorso senza avere nulla di specifico. Sembra un linguaggio, nel senso comune del termine, ma è un linguaggio che non significa nulla di specifico. [...] Tuttavia musica e linguaggio condividono la linearità del discorso e hanno in comune il fatto di essere costituiti da *oggetti sonori*. Nel linguaggio, come in musica, sono presenti ritmi e accenti, lunghezze di note e di sillabe. La musica è in grado di imitare la curva intonativa di un racconto anche se, privata del supporto linguistico, l'opera musicale non è un racconto, ma può essere, come la definisce J.-J. Nattiez, una *proto-narrazione*, che è cosa molto diversa.

In realtà, la posizione espressa da Nattiez fin dal 1990,<sup>1</sup> del tutto scettica circa l'assimilabilità tra musica e narrazione, è stata messa in discussione da sviluppi teorici successivi, relativi a una più aggiornata prospettiva circa la narratività trans-mediale<sup>2</sup> e di pragmatica.<sup>3</sup> Questi studi fondano l'analogia tra musica e narrazione non tanto sulla presenza in musica della denotazione ed eteroreferenzialità della narratività verbale, quanto su un 'impulso narrativo' a monte

<sup>1</sup> Cfr. J.-J. NATTIEZ, *Can One Speak of Narrativity in Music?*, in «Journal of the Royal Musical Association», 115/2, 1990, pp. 240-257.

<sup>2</sup> Si vedano R. SAMUELS, *Mahler's Sixth Symphony: A Study in Musical Semiotics*, Cambridge, Cambridge University Press, 1995, in part. pp. 135-136; V. MICZNIK, *Music and Narrative Revisited: Degrees of Narrativity in Beethoven and Mahler*, in «Journal of the Royal Musical Association», 126/2, 2001, pp. 193-249; A. BYRON, *A Theory of Musical Narrative*, Bloomington, Indiana University Press, 2008: pp. 30-31; A. PINTO, *On this Side of the Composing Hut. Narrativity and Compositional Process in the Fifth Movement of Mahler's Tenth Symphony*, in «De Musica», XXXIII/1, 2019, pp. 52-125: <https://doi.org/10.13130/2465-0137/12090>, pp. 62-63.

<sup>3</sup> Col termine 'pragmatica' intendo quel ramo della semiotica, fondato tra i primi da J. L. Austin (*How to Do Things with Words: The William James Lectures Delivered at Harvard University in 1955*, Oxford, Clarendon, 1962) e da J. Searle (*Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge, Cambridge University Press, 1969), che studia i processi di significazione nel contesto comunicativo, cioè i rapporti tra i segni e gli utenti di una determinata lingua.

di entrambi i *media*, letteratura e musica. Questo ‘impulso’ informa anche la narratività musicale, caratterizzata da prevalenti modalità semiotiche connotative.<sup>4</sup> Il linguaggio musicale ha, pertanto, un significato che va ricostruito sul piano storico e culturale. La ‘linearità del discorso’ che musica e linguaggio (verbale) condividerebbero meriterebbe pertanto una definizione che non la riduca a un mero parallelismo. Si può forse proficuamente riflettere anche sul ricorso al concetto di ‘oggetto sonoro’, che, introdotto da Pierre Schaffer ma da lui non necessariamente riferito a un’espressione culturale prodotta da un essere umano, qui viene adottato in senso estensivo. In riferimento alla nozione di ‘discorso’ sulla quale si regge il parallelismo tra musica e linguaggio, sarebbe fruttuoso forse considerare che, se il discorso in genere (verbale o musicale) si basa su una grammatica coordinata all’espressione, ivi compresa l’espressione corporea, esso comunque si organizza in base a una logica che, per la musica, è una logica musicale.<sup>5</sup> Quest’ultimo concetto va peraltro inteso «come specchio delle fluttuazioni storiche del pensiero musicale, anche in prospettiva didattica»,<sup>6</sup> e dunque va interpretato senza prescindere dalla storia. Attenta notazione merita il richiamo alla difficile *Teoria dei Sistemi Complessi Articolari Chiusi-SCAC* di Brunelli, dalla quale l’autore riprende, fra altri contenuti, la differenza tra Io e Sé al fine di affermare che «la musica permette di aggirare le difese dell’Io per favorire un contatto con aspetti autentici di Sé» (p. 37). Nel distinguere tra Io e Sé, senso di identità e senso di analogia (cfr. nota 4, p. 37), lo scopo è d’invitare a un approccio fenomenologico nel valutare l’esperienza musicale. Nondimeno il rischio, duplice in una pubblicazione rivolta agli insegnanti, è di avvalorare una volta ancora l’idea che la musica sia “ineffabile” e di non distinguere tra l’esperienza in sé dal discorso su tale esperienza.

Assai positivo è il binomio che, nel progetto, Pappalardo instaura tra composizione e analisi a scuola: ambo le attività, com’egli scrive, motivano l’ascolto, l’interpretazione e l’apprendimento (p. 43). Egli precisa che il concetto di ‘composizione’ di cui parla (p. 44 sgg.) è la «composizione musicale di base» quale ambito specifico dell’«esperienza musicale di base», quella pre-specialistica, in cui non occorrono particolari competenze per “mettere insieme” oggetti o eventi sonori. Il percorso ch’egli traccia procede dalla composizione informale, senza codici costituiti (ossia con semplici suoni), a quella ch’egli definisce «codificata» (con le note). La metodologia ICAMS da lui ideata avrebbe però potuto trovare qui un punto di condensazione concettuale: lo stile argomentativo procede per riflessioni a tratti un po’ rapsodiche, date le fre-

<sup>4</sup> Sul rapporto connotazione-denotazione cfr. R. BARTHES, *Elementi di semiologia*, Torino, Einaudi, 1992 (cap. IV).

<sup>5</sup> M. MASTROPASQUA, *Logica musicale. Storia di un’idea*, Bologna, Bononia University Press, 2011.

<sup>6</sup> ID., *Coscienza delle relazioni sonore e linguaggi musicali*, in *Musicologia e Pedagogia musicale. Resoconti delle ricerche in corso (2014)*, a cura di G. La Face, C. Cuomo, E. Pasquini, Bologna, Bononia University Press, 2018, pp. 57-60: 59.

quenti digressioni, che non si coagulano attorno a indicazioni razionali circa i principi didattici e procedurali sui quali tale metodologia si fonda.

Anche l'interessante paragrafo *Quale analisi?* (pp. 47-51) è degno di discussione. Qui l'autore riprende da Porena la metafora della rete, nella quale, a seconda che le maglie della rete siano larghe o strette, si pesca una certa taglia di pesci, grande o piccola. La metafora è utile per sostenere che

ogni analisi musicale (ma ciò è valido per qualunque attività analitica) non può che darci una immagine parziale, l'essenziale è che si abbia la consapevolezza di dichiarare entro quale progetto analitico ci stiamo muovendo per evitare quella fissazione ideologica, a cui facevo cenno, e accettare l'idea che più immagini, più punti di vista, concorrono a darci un'idea più completa, anche se necessariamente più complessa, dell'oggetto indagato (p. 47).

Il discorso meriterebbe di essere precisato proprio per rifuggire dai dogmatismi, giacché sostenere che ogni punto di vista sia valido equivale a dire che ogni punto di vista sia quasi falso. Traspare che l'autore è ispirato da un relativismo etico – il riferimento è alla “cultura della pace” di Stefani (1985) – che inesorabilmente relativizza il giudizio di valore. Come principio pedagogico che mira a promuovere tolleranza e flessibilità quali atteggiamenti interiori negli studenti, e come principio metodologico che induce un approccio all'oggetto di studio scevro di preconcetti, esso è condivisibile. Nondimeno, a scuola è fondamentale formare gli studenti alla critica, ossia alla capacità di effettuare scelte ragionate: chi fa analisi musicale non può evitare di compiere alcune scelte, necessariamente rigorose. L'analisi è critica, nella forma di un'indagine intellettuale che studia le strutture di una composizione contestualizzandole in un ambito più ampio: infatti essa deve anche dimostrare le relazioni tra una composizione e i fattori esterni che l'hanno determinata. Così intesa, l'analisi musicale apre le interpretazioni all'intertestualità, e in ciò risiede la sua ricchezza e il suo valore. Solo in questo senso l'analisi musicale sarà utile a scuola: per leggere come una composizione parli della vita. Da questo punto di vista, il paragrafo, pur ricco nei contenuti e ben strutturato, sembrerebbe quasi evocare un certo timore nei confronti della dialettica, alla quale tuttavia gli studenti andrebbero educati sin da bambini, proprio magari (perché no?) attraverso l'analisi musicale.

Ragioni di spazio non consentono di dilungarci su parti interessanti del paragrafo, riguardanti l'autoanalisi come parte essenziale dell'analisi (pp. 50-51), ossia l'importanza che il processo analitico assume nella pratica didattica della composizione, al fine di stimolare la curiosità degli studenti per la realtà; oppure l'analisi e la conflittualità in classe (pp. 51-53), che si riferisce ai potenziali conflitti i quali potrebbero insorgere in una classe dove diversi studenti proponessero analisi musicali diverse; e infine l'analisi come riprogrammazione (pp. 53-55), nel senso di insegnare agli studenti a rendersi consapevoli delle proprie scelte in determinati progetti analitici. In tutti questi casi, una più pun-

tuale definizione del concetto di ‘analisi musicale’ in didattica, rispetto al suo significato nella teoria musicale o nella storia della musica, avrebbe più chiaramente condotto a quanto l’autore in fondo desidera sostenere: la valorizzazione della pluralità dei punti di vista, fondamentale sul piano pedagogico, che non può però coincidere, nell’analisi musicale, con la validità di ciascuno di essi (e dunque con la loro indifferenza).

Vale la pena soffermarsi su alcuni punti del capitolo intitolato *La ricerca* (pp. 61-127), nel quale *in primis* l’autore chiarisce di essersi riferito alla ricerca-azione (da qui in poi: r-a). I riferimenti bibliografici, al di là di Kurt Lewin (1946) e del sintetico rinvio a un sito internet (Tesi on line: n. 2; cfr. p. 61 sgg.), andrebbero corroborati. In pedagogia la r-a è un modello forte, che ha conosciuto approfondimenti: sono fondamentali, tra altri, i contributi di Jean-Pierre Portois (1986), Franco Frabboni (1990), John Elliot, André Giordan, Cesare Scurati (1993), Maria Lucia Giovannini (1988), Massimo Baldacci (2001; 2012). La r-a, come spiega Baldacci,<sup>7</sup> è un modello di ricerca empirica che mira a risolvere un problema della pratica educativa in uno specifico contesto formativo ricorrendo a tecniche qualitative (p. es. tecniche di descrizione delle situazioni e/o di narrazione degli eventi). La letteratura attesta che il modello procedurale di r-a non è univoco, sebbene in tutte le prospettive esso presenti sempre almeno tre passaggi: l’individuazione del problema educativo, la sperimentazione di un progetto formativo atto a risolverlo, la riflessione sugli effetti. Sua caratteristica principale in ogni prospettiva è la circolarità della riflessione tra gli esiti in cui si producono le azioni educative e gli elementi di contesto, utile a ripensare l’intervento formativo: questo è l’aspetto che la rende forte. Tuttavia, proprio il fatto che la r-a non abbia, a tutt’oggi, un paradigma metodologicamente definito ne determina al contempo la debolezza: si rischia d’incorrere nell’errore di intendere qualsiasi azione educativa come r-a.<sup>8</sup> È quanto sembra affiorare nel libro di Pappalardo. Si apprezza che nell’esperienza qui riferita tutti i componenti del *team* abbiano provato a introdurre questi dispositivi didattici, supportati da tecnologie: e in ciò è consistito il loro progetto educativo. Tuttavia, l’adozione del modello procedurale della r-a imporrebbe di collegarsi a criteri educativi, a schemi di riferimento, alla riflessione critica sulla ricerca svolta, a un lessico più meditato. Nel dire che «la *ricerca azione* è concepita come una procedura sperimentale (dato che prevede esperimenti sul campo, cioè condotti su gruppi reali in contesti sperimentali) finalizzata da un lato a produrre dei cambiamenti controllati (cioè pianificati) in

<sup>7</sup> M. BALDACCINI, *La pedagogia come attività razionale*, Roma, Editori Riuniti, 2007, pp. 81-89.

<sup>8</sup> Cfr. ID., *Questioni di rigore nella ricerca-azione educativa*, in «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies» (ECPS Journal), n. 6, 2012, pp. 97-106; cfr. anche, dello stesso autore, *La realtà educativa e la ricerca-azione in pedagogia*, stessa rivista, n. 9, 2014, pp. 387-396 nonché *La ricerca empirica in pedagogia*, in «Studi sulla formazione», XII, 1/2, 2019, pp. 15-21: 17.

campo sociale (*Planned change*), dall'altro ad acquisire conoscenze generalizzabili in rapporto all'oggetto di indagine» (p. 61), l'autore usa il termine 'sperimentale' nel senso di ricerca controllata, come si evince dal contesto argomentativo. Tuttavia, il termine e il concetto che esso veicola vengono identificati, *sic et simpliciter*, con lo 'sperimentalismo' in senso stretto, il quale, invece, usa procedure di campionamento o gruppi di controllo. Ne scaturisce l'ambizione a una 'generalizzabilità' dei risultati, la quale confligge del tutto con la r-a, perché questo tipo di ricerca ammette al più la 'trasferibilità' dei risultati a contesti analoghi: è proprio quest'ultima a porre la differenza nella r-a rispetto alla ricerca sperimentale.<sup>9</sup> Questa trasferibilità si definisce in base alla comparazione di più esperienze didattiche condotte durante la medesima r-a. In definitiva, il lavoro qui pubblicato parrebbe ergere a modello una singola esperienza, avendone appunto generalizzato i risultati.

Un'ultima osservazione va rivolta all'impostazione del laboratorio didattico. Così come descritto fedelmente nel capitolo *La ricerca*, nel suo stile da *report*, sembra che sul piano educativo il laboratorio si sia incentrato sulle motivazioni e i bisogni che hanno mosso i bambini nel pervenire a determinati risultati compositivi – che abbia cioè considerato le componenti delle varie “condotte musicali” e gli aspetti relazionali e comunicativi – più che non sulla costruzione del sapere musicale (almeno quel sapere musicale che si riferisce alla musica elettroacustica su cui si è per lo più insistito). L'impianto di fondo è di «pensare la musica in termini di condotte e non di sapere» (Delalande).<sup>10</sup> Ma l'educazione musicale deve elaborare un sapere pedagogico e didattico-musicale che, anche a livello di base, sia “forte”, cioè scientifico, razionale, ben formalizzato, e che tenga l'equilibrio tra cultura e educazione, dunque che integri in modo dialettico i due poli: il che è possibile mediante il modello dell'“arricchimento culturale”.<sup>11</sup> Da questo punto di vista, la pratica didattica della composizione e dell'analisi parrebbe qui indulgere a un certo qual spontaneismo, mentre non risulta altrettanto chiaramente finalizzata a una “formazione ai saperi” della musica.<sup>12</sup>

Questi spunti di discussione non inficiano certo il valore della ricerca e l'utilità di questo volume; anzi, ne evidenziano le potenzialità, anche per stimolare la riflessione su un aspetto tanto importante quanto sinora trascurato nell'educazione musicale. Come il lettore può cogliere, il lavoro di Pappalardo propone un'interessante prospettiva per promuovere negli studenti competenze ragguardevoli, non solo musicali. Offre proficui esempi operativi per gli in-

<sup>9</sup> Cfr. ID., *La ricerca empirica in pedagogia* cit., p. 17.

<sup>10</sup> F. DELALANDE, *Le condotte musicali. Comportamenti e motivazioni del fare e ascoltare musica*, a cura di G. Guardabasso e L. Marconi, Bologna, CLUEB, 1993, p. 52.

<sup>11</sup> B. MARTINI, *Il modello dell'arricchimento culturale*, in M. BALDACCI, *I modelli della didattica*, Carocci, Roma, 2004, pp. 155-180.

<sup>12</sup> EAD., *Formare ai saperi. Per una pedagogia della conoscenza*, Milano, FrancoAngeli, 2005.



segnanti e un utile corredo web. Infine, presenta diversi stimolanti spunti di riflessione per chi lavora sia nello specifico sulla didattica della composizione e dell'analisi musicale sia sul piano pedagogico e didattico generale.

CARLA CUOMO  
(Bologna)  
*carla.cuomo@unibo.it*