

La didattica dell'educazione musicale oggi in Italia: alcuni importanti punti di riferimento

Francesco Gatta

Se gli educatori più ancorati alla tradizione non hanno ancora del tutto vinto le resistenze all'adozione di metodologie dell'educazione musicale più vicine allo sviluppo cognitivo-affettivo del bambino, se ancora permangono, in taluni, tendenze alla rimozione di un secolo di esperienze didattico-musicali che hanno mostrato, in buona parte del mondo non solo occidentale¹, la loro validità di propedeutica allo studio strumentale-vocale e di preparazione musicale di base, sembrano viceversa del tutto messi da parte gli strali adorniani² e marxiani in genere³ volti a smascherare e denunciare reconditi interessi - più o meno borghesi o piccolo-borghesi - dei "padri storici" della *moderna didattica dell'educazione musicale occidentale*⁴. Oggi, a quanto pare, nessun educatore vive più alcun senso di colpa nel rifarsi esplicitamente a Jaques-Dalcroze, Willems, Kodály e Orff. Anzi, mi pare ci si trovi di fronte, nel nostro Paese, ad una loro riscoperta; addirittura, il rischio sembra essere, ora, di segno opposto: si assiste, cioè, ad adesioni entusiastiche, quanto acritiche, ai credo pedagogici dell'uno o dell'altro di questi padri storici, se non a tutti e quattro insieme, da parte degli educatori più sensibili agli stimoli della pedagogia musicale attiva.

Ma vediamoli da vicino, in estrema sintesi, gli elementi portanti della pedagogia musicale dei quattro grandi maestri.

Jaques-Dalcroze e Willems, Kodály, Orff

Per **Émile Jaques-Dalcroze** (Vienna 1865 - Ginevra 1950) il ritmo è movimento: l'esperienza fisica forma la coscienza musicale, il perfezionamento dei mezzi fisici determina la chiarezza della percezione; il perfezionamento dei movimenti nel *tempo* consolida la coscienza del ritmo musicale, il perfezionamento dei movimenti nello *spazio* consolida la coscienza del ritmo plastico, il perfezionamento dei movimenti nel tempo e nello spazio può essere acquisito soltanto mediante esercizi di ginnastica definita ritmica.

E ancora: la musica è composta di suoni in movimento. Il *suono* è una forma di movimento di natura secondaria, il *ritmo* è una forma di movimento di natura primaria; gli studi musicali devono, di conseguenza, iniziare con esperienze motorie. Tutte le membra - prima separatamente, poi simultaneamente ed infine il corpo intero - devono essere messe ritmicamente in movimento, impegnandosi ad osservare e a regolare le forme del movimento e cioè i rapporti tra energia, spazio e tempo⁵.

1 Si pensi, per fare un esempio, all'esistenza - da tempo - di un metodo Orff africano, oltre che di un Orff brasiliano ed uno latino-americano, di un Orff giapponese, un Orff greco e uno cecoslovacco (che vanno ad aggiungersi alle versioni del metodo Orff inglese, francese, spagnola, eccetera). Cfr. Fassone 1994, p. 152.

2 Si veda, per es.: Adorno 1959, pagg. 144-145.

3 Si veda, per es.: Stenzl 1980.

4 Per parafrasare il titolo di un noto libello: Allorto - D'Agostino Schnirlin 1967.

5 Cfr.: Jaques-Dalcroze 1986.

È dunque attraverso il movimento che l'individuo può formare la propria competenza musicale: dal movimento fisico al ritmo alla *memoria muscolare* del suono... La marcia, per esempio, è - non a caso - una delle forme più utilizzate dagli educatori dalcroziani: attraverso l'alternanza dei passi, a tempo con la musica improvvisata al pianoforte dal maestro, con andature che, a comando, vengono variate quanto a cellule ritmiche, metrica e agogica, il giovane in crescita viene addestrato ad una sintonia con il musicale, interiorizzando attraverso il coordinamento psicomotorio tensioni e distensioni del linguaggio dei suoni.

Per **Edgar Willems** (Lanaken 1890 - Ginevra 1978), allievo di Jaques-Dalcroze, bisogna far sperimentare al fanciullo il suono, allenarlo ad ascoltare bene; giocattoli musicali e materiale sonoro, creati e raccolti a questo scopo, sono indispensabili. Egli punta a risvegliare nel fanciullo l'amore per il suono, il desiderio di riprodurre ciò che ha sentito, rendendogli famigliare la melodia mediante il canto di canzoni, popolari o altre, sviluppando così la memoria uditiva, facendo appello alla sua immaginazione uditiva e risvegliando in lui il desiderio di creare, di improvvisare. È necessario far nascere in lui la coscienza sensoriale, affettiva e mentale del mondo sonoro. La scrittura e la lettura si sommano a poco a poco all'esperienza sonora sensoriale e affettiva. Il bambino viene poi introdotto nel mondo dell'armonia per mezzo dell'intervallo e degli accordi di tre e anche quattro suoni (ascoltati sensorialmente e non elaborati razionalmente)⁶. L'accento, in Willems, è allora spostato più sulla percezione: pur facendo ricorso a quanto appreso dal suo maestro (ritmo e movimento), egli enfatizza la discriminazione dei suoni prodotti da oggetti di vario tipo e da strumenti mono e polifonici, facendo leva sul gioco e sul canto; anche con minuziose esplorazioni e classificazioni di sonorità del mondo circostante, e costruendo strumenti con materiali occasionali. Non ultimo, indagando e spingendo il giovane a riflettere sui legami fra sentimenti e materiali sonori.

Per **Zoltan Kodály** (Kecskemét 1882 - Budapest 1967) solo l'esecuzione attiva permette la conoscenza e l'apprezzamento della musica, e il canto ne è mezzo ideale. I brani che si utilizzano per formare il bambino dovrebbero essere tutti tali che egli li possa agevolmente leggere e cantare; l'uso del canto popolare tradizionale infantile è la forma, semplice, genuina e in sé perfetta, che è ideale patrimonio culturale di cui ogni popolo dispone per educare le nuove generazioni. Quali sussidi essenziali per il suo procedere didattico, Kodály propone il Do mobile o solmizzazione, la chironomia, la scrittura abbreviata, la scala pentatonica anemitonica⁷. Come si vede; Kodály punta soprattutto sul canto corale, con tutti i risvolti socializzanti e addestrativo-musicali che - se ben condotto - esso può comprendere.

Per **Carl Orff** (Monaco 1895 - 1982), infine, i riferimenti portanti sono due. Elementare, che significa *elementarius*, appartenente agli elementi, alle sostanze primarie, primordiale, affine alle origini. La musica elementare è collegata a movimenti, danza e parola, una musica che ciascuno si fa da sé, nella quale si è implicati non come ascoltatori, ma come co-esecutori; essa è pre-intellettuale, non conosce grandi forme, produce ostinati, piccole forme ripetitive e di rondo; è musica terrestre, innata, corporea, che chiunque può apprendere e insegnare, è adeguata al bambino. Sperimentale: musica sempre motivo di stimolo ad un proseguimento creativo autonomo: mai definitiva e conclusa, sempre in evoluzione e in divenire⁸.

Insomma, prevale il fare musica con materiali essenziali, con strutture che egli giudica originarie (ostinati, scale pentatoniche, pattern ritmici ed armonici molto semplici, ma capaci di eufonie che anche i bambini possono interiorizzare e gradire); e l'opera in divenire: come il canto popolare, che è soggetto a continui rimaneggiamenti, variazioni ed ampliamenti o adattamenti. Il tutto con impliciti rimandi a concezioni greco-classiche (non disgiungibili, d'altronde, dal Carl Orff compositore), in cui la musica è arte delle muse, è suonare-cantare-danzare. Fondamentali, poi, gli strumenti che lo stesso Orff ha fatto costruire a misura di bambino e universalmente adottabili, che tutt'oggi riscuotono ampio successo didattico: il cosiddetto strumentario Orff, a base soprattutto - ma non solo - di percussioni a suono indeterminato e determinato.

Tratti comuni, influenze, sviluppi

Da questa sia pur brevissima esposizione delle linee portanti delle "metodologie storiche", è possibile evidenziare alcune vie che, dopo questi quattro grandi maestri della didattica musicale occidentale, si sono, anche nel nostro Paese, aperte. Ma, prima, può essere opportuno sottolineare un generale tratto comune, che ha stimolato tendenze pedagogico-musicali oggi rinvenibili anche a casa nostra.

Si tratta dei debiti dalcroziani con il contemporaneo e conterraneo Claparède e con la nuova pedagogia europea di inizio Novecento (Ferrière, Montessori, Decroly...), a sua volta in buona parte riconducibile agli influssi provenienti dalla scuola attiva e dal pragmatismo deweyano, e che via via sono passati anche a Willems (egli stesso studioso di psicologia), Kodály e Orff: permeati di rimandi alla psicologia (ultima nata, allora, fra le scienze sperimentali), puerocentrici (con il bambino, cioè, al centro delle attenzioni didattiche, in sostituzione - copernicana, è stato detto - di un più accademico magistrocentrismo), attivi e induttivi (si parte dalle esperienze concrete e si giunge, dal basso verso l'alto, alla teoria), aperti alla sperimentazione e molto critici nei confronti delle concezioni: *bambino = bottiglia vuota da riempire e età infantile = età adulta in miniatura*.

Come non scorgere, in tutto ciò, uno dei vessilli sbandierati dalla maggior parte degli studiosi di didattica dell'educazione musicale italiani? Basta sfogliare una qualche rivista di pedagogia musicale o leggere qualche articolo che l'una o l'altra pubblicazione musicologica a questa disciplina ha dedicato, che subito balzano all'occhio gli slogan anti-nozionismo, i "No!" al solfeggio parlato, giudicato perversamente astratto e anti-musicale; l'ampio spazio dedicato alla creatività, alla sperimentazione e al fare musica prima di tutto. E poi, l'accento sul corpo (in Kodály e nei kodályani, invero, piuttosto attenuato, semmai sostituito dall'enfasi sulla voce), che deve precedere il mentale; l'importanza del ludico...

Ed ecco le vie dai quattro pedagoghi della musica tracciate, e attualmente tutt'altro che esaurite, quanto meno in Italia.

Musica e discriminazione sensoriale

Una prima via potremmo chiamarla musica e discriminazione sensoriale. Più che una *via*, questa, si può considerarla *l'avvio*, la base di partenza da cui, oggi, nessuno studioso della didattica musicale se la sente di prescindere (per lo meno rivolgendosi ai più picci-

6 Cfr.: Willems 1972, 1975-1977.

7 Cfr.: Frizza 1991.

8 Cfr.: Fassone 1994.

ni); entro la quale, dunque, dovremmo ascrivere la stragrande maggioranza di tutti coloro i quali si occupano oggi, in Italia, di educazione sonoro-musicale. Certamente **Giordano Bianchi**, maestro elementare appassionato musicofilo, tanto creativo nella prassi con i bambini, quanto naïf nei riferimenti epistemici (studiosi di altre discipline hanno provveduto a giustificare, saltuariamente e a posteriori - diciamo così - le scelte del maestro milanese), di cui parleremo ancora più sotto, a proposito della seconda via, dove, pure, è stato inserito; egli ai più piccoli propone, per esempio, attivi parallelismi fra ciascuna delle cinque campane tubolari pentatonicamente messe in serie e figure famigliari o personaggi fiabeschi di dimensione, movenza e timbro diversi. In questa via rientrano anche Goitre e Piazza; e, con riferimenti più o meno impliciti, anche Delfrati, Della Casa, ed altri ancora⁹. Nell'educazione musicale, come si diceva prima, la discriminazione uditiva è considerata base irrinunciabile, materia prima su cui costruire l'edificio pedagogico più complesso; ma a ciò, per comprendere meglio l'ufficio ch'essa svolge, bisogna aggiungere quest'altra considerazione: in Italia, dopo tanti anni di solfeggio parlato sostitutivo quasi del tutto di un più efficace e concreto training uditivo, chi opera in campo didattico-musicale non può che reclamare con forza il primato della psicosensorialità del suono, di un suono da "toccare" con quel "tatto a distanza" che è l'orecchio.

Musica e movimento

La seconda via possiamo denominarla musica e movimento: si tratta di didattiche centrate sull'uso del corpo come principale veicolo di apprendimento della musica, in particolare a partire dal ritmo. È naturale che, questa, sia, fra le quattro vie evidenziabili e a fianco della precedente, particolarmente vicina alle attese di chi si occupa di educazione sonoro-musicale soprattutto nelle scuole materna ed elementare. Un nome da tenere presente è, ancora, quello di Giordano Bianchi: a lui dobbiamo (oltre che il CEMB: Centro Educazione Musicale di Base, con sede a Milano) notevoli spunti educativo-musicali in direzione cine- e sinestesica. Né sono assenti riferimenti e ampliamenti in chiave coreutica della chironomia kodályana, con i bambini che, a partire dall'indicazione gestuale delle note da intonare, elaborano una mimica isomorficamente abbinata a tensioni e distensioni che le funzioni tonali dei gradi della scala provocano; nonché intelligenti usi del linguaggio verbale parlato, da cui prende il via la discriminazione metrico-accentuativa e, più in generale, ritmica. Ma anche lo strumentario Orff occupa uno spazio non indifferente, nella didattica di Bianchi, soprattutto per la ricerca di sonorità drammatizzanti e per improvvisazioni guidate. Il suo contributo inerisce, in massima parte, ma non esclusivamente, al materiale tonale¹⁰.

Recentemente nel nostro Paese è stato pubblicato un testo di Susanne Martinet, tutto improntato a riflessioni e proposte didattiche esplicitamente dalcroziane¹¹. Per il resto, dobbiamo all'ormai pluridecennale impegno formativo e divulgativo di Louisa Di Segni-Jaffé la diffusione, in Italia, delle tematiche dalcroziane. Naturalmente vi sono altri personaggi che, da più o meno tempo, si rifanno in qualche misura al didatta ginevrino; né mancano veri e propri centri didattici alla sua pedagogia improntati. Ma, in queste pagine, ci si vuol limitare ad una panoramica di superficie, più a grandi cenni esplicativa che minuziosamente storico-cronachistica.

Educazione musicale corale

Un'altra via, la terza, la denominiamo educazione musicale corale. Non si può non fare subito, qui, il nome di **Roberto Goitre** (1927-1980), che per anni ha diffuso, adattato, rivisitato e reinventato il metodo corale di Kodály. Dall'uso del Do mobile, all'enfasi sul canto popolare, alla ritmica sostitutiva dell'italico solfeggio parlato, i contributi sono stati notevoli, anche se - pure in questo caso - più con taglio empirico che basandosi su fondamenti psicopedagogici saldamente documentati. Resta da discutere quanto dell'efficacia didattica mostrata si debba agli spunti metodologici adottati (il Do mobile in particolare) e quanto, invece, alla carica di vitalità e di entusiasmo trascinanti che lo stesso Goitre sapeva infondere un po' a tutti quelli che, con lui, venivano a contatto. Il mio parere, dopo averlo conosciuto di persona, è che, nelle sue mani, avrebbe dato buoni risultati persino il *metodo Bona*; invece, non ritengo l'uso del Do mobile il meglio degli accorgimenti didattico-musicali adottabili nel nostro Paese, quanto meno in riferimento a tutta la musica, e non soltanto a quella tonale e modale; nei confronti di quest'ultima, per contro, la solmisazione può addirittura divenire ineguagliabile griglia di comprensione ed interiorizzazione. Sono, in ogni caso, tuttora vive e funzionanti le porte che il maestro torinese ci ha aperto: prima di tutto la rivista "La Cartellina"¹², soprattutto preziosa a coristi, direttori di coro e cultori della vocalità corale in genere; poi vari centri che si ispirano a Roberto Goitre e, anche in Italia, a Kodály stesso¹³.

Musica con lo strumentario

Infine, una quarta via che chiamiamo musica con lo strumentario. Potremmo dire che Roberto Goitre sta a Kodály come **Giovanni Piazza** sta a Orff. Nel senso che dobbiamo a Piazza la riproposta, secondo indicazioni care allo stesso Orff, di una versione tutta italiana degli spunti metodologici del maestro tedesco, adattando e reinventando, lui pure, le indicazioni originarie. I suoi testi, per lo meno quelli esplicitamente coniugabili secondo le idee Orff (quasi tutti quelli che ha pubblicato), risultano, così, ricchi di spunti strumentali, giocosi e creativi, da realizzarsi con metallofoni e xilofoni, con tamburelli, piatti e sonagli...; il tutto all'insegna dell'elementarietà e della produzione estemporanea; rifacendosi a filastrocche, conte e canti popolari della tradizione italiana¹⁴. Come si sarà potuto notare, il termine *metodo*, qui e altrove, pare davvero fuori luogo: si tratta, quasi sempre, di una serie di espedienti didattici, spesso utilissimi, ma mai proposti come sistematicamente e rigorosamente organizzati nel tempo e nello spazio; tutt'al più, c'è una metodologia (*meta* = per, *odos* = cammino, via), quasi del tutto implicita, inferibile non immediatamente dalla serie di suggerimenti pratici ed esercizi giochi canti brani... che lo studioso in questione propone.

Altre vie

C'è qualche altra importante strada, oggi in Italia, che qualcuno ha percorso, a prescindere dai quattro padri storici dell'educazione musicale occidentale che qui abbiamo considerato? Una qualche altra possibilità metodologica certamente è stata messa a punto, ma, tra queste,

9 Non posso non ricordare, tra i divulgatori più appassionati e attivi di questo tipo di metodologia in Italia, il veronese Cesare Galli, scomparso non molti anni or sono, cui si devono numerosi corsi di formazione musicale gioiosamente impostati su principi di Edgar Willemis.

10 V.: Bianchi 1973-1976, 1985 ?; Bianchi G. e F. 1996; Bianchi, Clerici Bagozzi s.d.

11 V.: Martinet 1992.

12 Edizioni Swini Zerboni, il cui n. 1 reca la data Aprile 1977, e attualmente giunta oltre il n. 120.

13 V.: Acciai 1996; Goitre 1972, 1977, 1984, 1986, 1992; Goitre, Seritti 1980.

14 V.: Piazza 1978, 1979, 1983, 1991, 1995.

pochissime paiono essere agevolmente isolabili da quelle sino ad ora qui evidenziate. Piuttosto, pare frequente la sintesi dei contributi dei quattro maestri europei (lo si è già visto per Bianchi e, in parte, lo si può notare anche in Goitre e Piazza); anzi, talvolta v'è qualcosa di più: un fare i conti col movimento e l'attenzione al sensoriale, con la coralità e lo strumentario quali mediazioni didattiche privilegiate per l'apprendimento musicale, dando però luogo a piattaforme per l'elaborazione di strutture più complesse e complete, in molti casi con l'intento di fornire risposta più adeguata alle domande educative, musicali, culturali e sociali attuali.

Antropologia e pragmatismo

Intanto, altri didatti "europei" si sono recentemente affacciati al di qua delle Alpi, in particolare dalla Francia (François Delalande¹⁵) e dall'Inghilterra (John Paynter¹⁶).

Il primo, "beaubourghiano", ispirandosi alle ricerche di psicologia evolutiva di Jean Piaget, e lasciando sullo sfondo, piuttosto in lontananza, debiti in particolare dalcroziani e orffiani, propone il risveglio di *condotte musicali* (comportamenti sonoro-musicali finalizzati) riconducibili alla ludicità umana (musica come *gioco d'esercizio*, sensoriale, ripetitivo e piacevolmente addestrante; musica come *gioco simbolico*, ricco di simbolizzazioni e proiezioni immaginarie, fucina di poiesi estetica; musica come *gioco di regole*, occasione per misurarsi con combinazioni, regole e distribuzione di ruoli), sorta di universali non solo infantili su cui fare leva per un avvicinamento all'opera musicale - spesso contemporanea - del tutto attiva e consapevole. L'analisi musicale, una sensibilità debitrice a Pierre Schaeffer e vicina all'IRCAM (musica concreta e *dispositivi* didattici anche a base di materiali e mezzi elettronici) e marcati interessi antropologici, fanno da sfondo a proposte che, per divenire azione didattica "consumabile", devono passare piuttosto nelle mani di chi, da anni, collabora o segue in qualche modo lo studioso francese (in particolare, conosciute anche in Italia, Claire Renard e Monique Frapat¹⁷).

Il secondo, insularmente lontano da ogni sorta di preoccupazione teorica, propone un "buon senso" artigianal-compositivo, ancora su materiali contemporanei, che ad Orff può essere debitore nella misura in cui sono l'improvvisazione e certa elementarietà i motori principali di ogni sua proposta educativa con la musica; inoltre, il prendere volentieri idee a prestito dall'arte e dalla scienza del nostro secolo, lo colloca in un'ottica parallela al travaglio poetico dell'artista odierno. Domande-stimolo ed un procedere attraverso dialogo collettivo tipo *brainstorming* (talvolta corredato da scalette di suggerimenti e spunti per la riflessione), risultano, infine, i più importanti procedimenti di conduzione dell'azione didattica.

Poli per una lettura

I due studiosi testé citati ci offrono occasione per ipotizzare due poli per la lettura: l'uno *empirista*, oggi come ieri riconducibile in buona parte al pensiero inglese (ma anche influenzato da psicologi e pedagogisti belgi e ginevrini fautori, a cavallo tra Otto e Novecento, dell'attivismo pedagogico), basato sul primato del fare, sull'esperienza come fonte principale di conoscenza; l'altro

15 V.: Delalande 1978, 1982, 1987, 1993.

16 V.: Paynter 1978, 1986, 1996, 1997; Paynter, Aston 1980; Delli Pizzi 1995; Villa 1996; Gatta 1998.

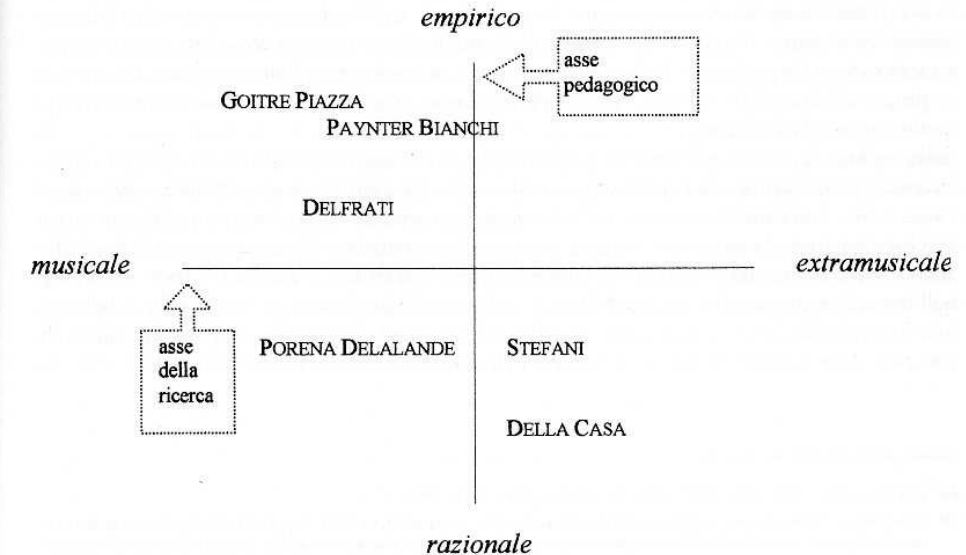
17 V.: Renard 1978, 1982, 1987, Frapat 1994.

razionalista, un po' cartesianamente e un po' germanicamente inteso (continentale, insomma), bisogno di giustificazioni epistemologiche, comunque attento agli esiti della riflessione scientifica. È l'asse della pedagogia, fra i cui poli possiamo collocare, idealmente, alcuni importanti didatti della musica italiani o che in Italia operano (intesi, qui, come riferimenti di un più o meno contenuto movimento educativo-musicale locale).

Ma, prima, è possibile fornire altri strumenti di lettura della situazione didattico-musicale nostrana, altri poli estremi, ideali di un continuum di possibilità. Si può proporre un polo di ispirazione *extramusicale*, caratterizzato dal riferimento abituale (o nella fase di avvio della ricerca) a paradigmi, appunto, elaborati in ambiti diversi da quello musicale (spesso si tratta di ottiche linguistiche o semiotiche); ed un polo di ispirazione *specificamente musicale*, i cui riferimenti sono invece ricavati dal lavoro di indagine a partire dall'interno delle strutture musicali (asse della ricerca).

Naturalmente, l'inserimento in una o in un'altra delle zone ricavabili dal grafico che segue, ancorché approssimativamente concepito, non vuole indicare positiva o negativa collocazione, positiva o negativa influenza sulla vita educativo-musicale del nostro Paese. Si tratta, per lo più, di fornire indicazioni che vogliono essere utili ad un orientamento di massima nella lettura delle proposte degli studiosi che, chi scrive, ritiene maggiormente influenti nella vita didattico-musicale del nostro Paese.

Incrociando questi assi, questi poli diversi, possiamo ora costruire una griglia di lettura dei didatti della musica che ci interessano; più o meno così:



Maestri della didattica dell'educazione musicale operanti oggi in Italia

Due parole sui nomi e la loro collocazione.

Di Paynter, Goitre, Bianchi e Piazza s'è già detto. Precisando meglio, si può aggiungere che, in Bianchi, lo stimolo è anche extramusicale, nel senso che, elaborando egli una didattica con

velleità olisticheggianti, non può non emergere, nel suo contributo, un ampio debito al linguaggio verbale - oltre che al movimento - insieme a non gratuiti prestiti dalle strutture logico-matematiche e grafico-pittoriche. Il tutto alla ricerca di una globalità che, a partire da Decroly e sino a più recenti prese di posizione cognitivistiche, mira all'integrazione tra discipline, alla formazione della persona per vie non disarmoniche e non specializzanti. Anche Goitre (e i suoi continuatori) e Piazza, del resto, non chiudono il loro operare nel comparto del sonoro-musicale, ma volentieri aprono all'incontro-contaminazione con generi e forme letterarie (Piazza) e alla trasferibilità linguistica (Goitre), sia pure più con ottiche parallele che con interdisciplinarietà profonda. Notiamo, inoltre, che in Paynter l'apparato dei riferimenti è, più che altro, nel registro tecnico-didattico, più che teorico-epistemologico; mentre per quel che riguarda Bianchi, s'è già detto, si tratta di intuizioni in buona parte post-fondate - se così posso dire - a cura di psico-pedagogisti ed altri studiosi a lui vicini.

Per quanto riguarda **Carlo Delfrati**¹⁸, fondatore della SIEM (Società Italiana per l'Educazione Musicale)¹⁹, è da ritenersi fra i pionieri dell'ultima importante fase della didattica dell'educazione musicale italiana. A partire da riletture e rielaborazioni sia delle proposte di Willems, Orff e Jaques-Dalcroze, sia di materiali di provenienza anglofona e francese²⁰ un po' più recenti; facendo i conti e con una tradizione musicologica aggiornata, e con gli impulsi che la pedagogia nordamericana e la psicologia anche di area francofona degli anni '60-'70 hanno fornito un po' a tutto il mondo occidentale, Delfrati ha costruito, più con i suoi pratici libri scolastici che con la sistematica divulgazione della sua riflessione metodologica, una didattica quasi a tutto campo: dalla Scuola elementare al conservatoriale corso di Teoria e solfeggio, dall'educazione all'orecchio a didattiche d'ascolto. Il tutto con proposte stimolanti, spesso coerentemente concatenate in una più ampia - in buona parte implicita - struttura pedagogica di riferimento; il più delle volte in ben confezionati libri di testo, raramente esplicitando e diffondendo teorie riproducibili, fondamentali fecondanti. Negli ultimi anni ha dedicato gli sforzi maggiori in ambiti storici, sia pur sempre inerenti la pedagogia della musica; ma non sono mancate neppure occasioni di aggiornate proposte educative, come sempre facendo i conti con l'analisi musicale, e in un'ottica socioculturale tra le più ampie.

Gino Stefani²¹ è, invece, pioniere sul versante della semiotica della musica: a lui si devono applicazioni, spesso originali, di concetti tipici delle teorie dei segni in campo musicale; a lui si deve l'attenzione, nell'educazione musicale, alla *competenza comune*: tutti sanno, sanno fare, sanno comunicare di/con/su la musica, pertanto è possibile fare emergere tali saperi con mediazioni adeguate. Qua e là, poi, nelle sue proposte, emerge la griglia di lettura di Molino-Nattiez²² (o simili): nell'opera d'arte musicale - ma non soltanto - è da considerarsi orientamento fondamentale non solo l'intento del compositore, bensì la relazione fra aspetti *poietici* (il compositore) *neutri* (la partitura, l'opera presa "di per sé") ed *estetici* (le attese, le letture dell'ascoltatore); ma Stefani

enfattizza l'importanza degli aspetti fruitivi, considerati più democratici, strategicamente più urgenti. Tra questi, poi, le reazioni emozionali vengono valorizzate alquanto, nel rifiuto di una contrapposizione *razionalità versus affettività* che la Società occidentale colta proporrebbe sin dalla scuola di base.

L'ispirazione è palesemente ideologica; ma dalle sue proposte si possono felicemente ricavare, in determinati ambiti (primi fra tutti quelli dell'ascolto e dell'animazione), proficui e personalizzati trasferimenti.

Altrettanto ideologicamente caratterizzata è la didattica musicale di base di **Boris Porena**²³, compositore delle avanguardie storiche, alla ricerca - come tanti, prima di lui, in ambito teatrale - di mediazioni pedagogiche con le masse sempre più lontane dal prodotto artistico sperimentale. Qui siamo più sul versante della composizione, che Porena attiva secondo una ben graduata concezione *musico-logica*, più che secondo una *psico-logica*. Egli, comunque, a differenza di Paynter, giustifica spesso il proprio procedere. Solitamente, poi, conduce a percorrere due possibili canali: uno che privilegia materiali informali (il suono, dal *suono puro* al *rumore puro*: tutto ciò che è udibile e appartenente, dunque, alla tavolozza del contemporaneo compositore), l'altro che si confronta con sistemi musicali di tradizioni diverse (la modalità in particolare). Il *Musik für Kinder* di Orff e il Bartók del *Mikrokosmos* fanno, qua e là, capolino.

Infine, **Maurizio Della Casa**²⁴: dapprima impegnato nell'elaborazione di testi per l'educazione linguistica, poi anche di educazione musicale; per anni frequentatore della pedagogia a livelli nazionali ed europei, superando anche i confini della disciplina unica per partecipare, a tutto campo, al confronto fra le scienze dell'educazione e la musica. Molto del suo lavoro teorico-pratico è improntato a paradigmi linguistici; ma tutto - sempre - giustificato teoricamente, dando modo a chiunque, anche a chi non ne condivide il forse eccessivo minuzioso "prendere per mano" per condurre agli obiettivi diligentemente esplicitati ad inizio di unità didattica, di criticarne aspetti e di proporre personali varianti. Anche Della Casa è stato, con Delfrati e De Natale (e dopo gli Schinelli, gli Zecchi, i Colarizi ed altri²⁵, di una o più generazioni precedenti, giocoforza segregati in ambiti di ricostruzione da vero e proprio dopoguerra culturale), fra i promotori italiani, sin dagli anni '70, di una didattica musicale di base non sganciata dal resto della cultura: anzi, dignitosamente parte integrante ed interagente con essa.

Altri nomi si potrebbero aggiungere, soprattutto mirando a descrivere proposte cronologicamente più recenti. Ma, qui, si preferisce limitare il campo ai referenti più importanti e originali, sorta di veri e propri capiscuola (anche se non sempre una "scuola" si è, di fatto, conseguentemente - già - formata).

18 V.: Delfrati 1973, 1978, 1983, 1987, 1989, 1997; Delfrati, Ferri 1983a, 1983b.

19 La sua rivista, "Musica domani", pubblicata dalla Ricordi, ha visto il n. 1 uscire nel Marzo 1971, ed oggi conta oltre 110 numeri pubblicati. Il suo primo direttore è stato Marco De Natale, studioso di analisi e teoria musicale, non direttamente inseribile, dunque, fra i didatti dell'educazione musicale cui qui si fa riferimento. Ma, indubbiamente, da prendere in considerazione ogni qual volta si intenda valutare quanto la nostrana didattica musicale debba alla riflessione musicologica più approfondita e completa, confortata inoltre da avalli provenienti da più ambiti scientifici (non ultimo dalla psicologia genetica di Jean Piaget).

Oggi la rivista risulta molto cambiata, anche perché, a differenza de "La Cartellina", ha cambiato spesso e direzione e impostazione di fondo. Del resto, è proprio la SIEM che ha seguito strade alquanto diverse nel tempo.

20 V. in particolare: Martenot 1970.

21 V.: Stefani 1977, 1979, 1982, 1985, 1987; Stefani, Marconi 1992; Zucchini, Stefani 1980.

22 V.: Nattiez 1989.

23 V.: Porena 1973, 1975, 1978, 1979, 1981a, 1981b, 1983, 1985, 1988.

24 V.: Della Casa 1973, 1974, 1977, 1981, 1985, 1992.

25 E tra questi "altri" bisogna citare almeno Riccardo Allorto, solo apparentemente scisso fra la biografia di Ettore Pozzoli (Allorto 1997) e la collaborazione con Boris Porena (per la serie di audiocassette: Allorto R. e Porena B. (cur), La musica, ascoltare per comprendere, Ricordi-Fonit Cetra, Milano 1985). Di fatto - mi pare - ponte di collegamento fra il periodo delle preoccupazioni ricostruttive nei confronti di una misconosciuta educazione musicale timidamente aggirantesi nei meandri curricolari della scuola italiana del dopoguerra, e l'attivismo musical-pedagogico lievitato da fermenti d'oltralpe e d'oltreoceano.

Le conclusioni

Ne risulta - approssimativamente, ben inteso - un quadro che ci fornisce indicazioni forse utili all'orientamento: prima di tutto, emerge un parallelo fra extramusicale ed esigenza di fondamenti teorici di riferimento; mentre, al contrario, lo specifico musicale come punto di partenza della ricerca va in coppia con l'empirismo.

E ciò si può leggere almeno in due modi: 1) i riferimenti a fondamenti epistemologici possono portare all'extramusicale, alla ricerca in ambiti linguistici o d'altro tipo; ovvero: 2) chi lavora a partire da campi extramusicali è più facilmente portato a fondare i propri discorsi didattici; mentre il contrario si può dire per chi, abitualmente, opera strettamente in campo musicale²⁶.

Come dire: in Italia la musica sta da una parte (dove c'è essa sola, un po' arroccata, persino emarginata dal punto di vista della mappa dei saperi), e il resto della cultura da un'altra (dove si può anche, agevolmente, conseguire abitudini alla giustificazione teorica di ciò che si fa). L'abitudine, la frequentazione della cultura in genere, con tanto di scambi e contaminazioni con la riflessione teorica generale, produce strutture disciplinari ben compaginate e coerenti, giustificate e credibili, ancorché legittimamente criticabili. Invece l'isolamento, la torre eburnea entro cui un'Italia troppo indaffarata a conseguire più o meno vistosi boom economici e pesantemente condizionata da un passato tutto *acuti da loggione* ha segregato la musica, non ha potuto produrre altro che buone intuizioni artigianali, e persino concezioni pedagogico-musicali ottime, ma spesso incapaci di riprodursi, di comunicarsi al mondo circostante. Col rischio di consegnare a flauti dolci spifferanti e a "pianole" con pulsante per trasporto tonale automatico il futuro musicale dei cittadini del 2000.

Al di là, però, di pensieri di sintesi un po' di massima, utili più per l'orientamento e la discussione che per dettagliate valutazioni, sarebbe interessante approfondire anche quanto quel prendere il via, per la ricerca didattica, da ambiti extramusicali, abbia prodotto quadri di riferimento talvolta artificiosi: in bilico fra *ideologie sostitutive di epistemologie* (sorta di precostituiti moduli da riempire a mezzo di attività didattiche) e *strutture disciplinari prese a prestito*. Che siano questi prestiti disciplinari - per altro utili e stimolanti se colti dialetticamente in secondo piano rispetto al musicale, se disponibili al ricercatore che scava in profondità e ne scopre legami autentici - a soffocare, in taluni casi, tratti squisitamente musicali? I quali finiscono, qua e là, per essere sacrificati all'ombra vuoi di enfasi acustico-paesaggistiche, vuoi di sonorizzazioni puramente "denotative" (colonne sonore come serie di "nomi sonori" a parole ed azioni, diegetico verso, "rumore" di ciò che accade), vuoi, ancora, di griglie analitiche e filtri di lettura dell'opera d'arte musicale un po' riduttivamente letterarie e un po' "giornalisticamente" sociologiche (verboosità spontanee proiettive, magari sacralmente considerate emozionalità genuina e alternativa; marche stilistiche e strutture di significato ricavabili da sondaggi d'opinione). Caratteri, questi, per altro, rinvenibili, più ancora che negli studiosi qui confrontati, in loro epigoni: possibile indizio che, a ricevere tanti e così robusti semi, vi sia un terreno pedagogicamente e musicalmente non abbastanza maturo.

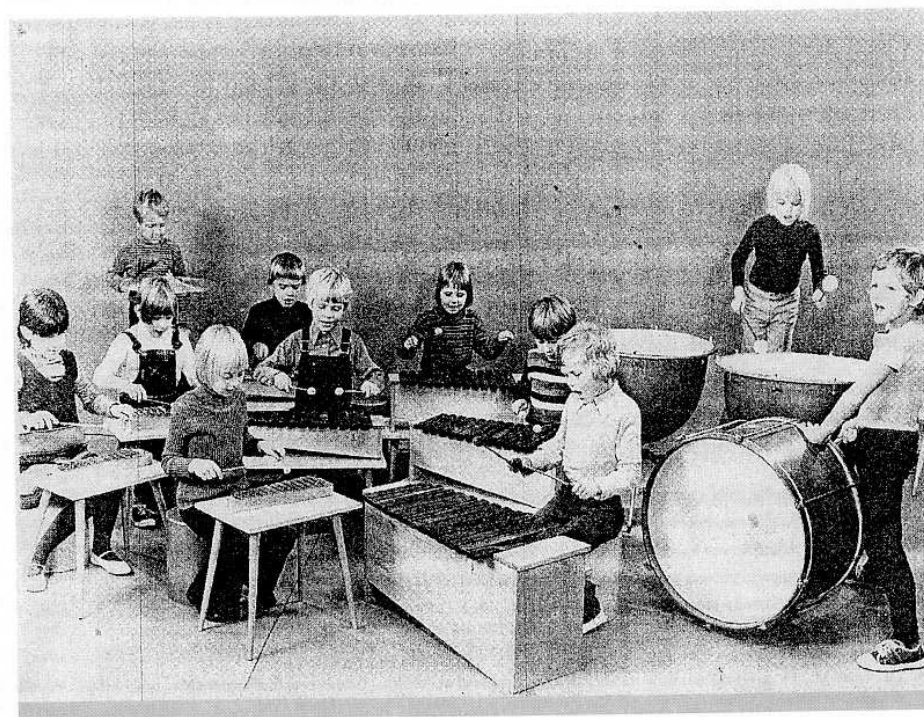
E in questo non infrequente soffocamento del musicale più autentico sta, forse, uno dei motivi della riscoperta delle metodologie storiche di cui s'è detto all'inizio di questo scritto: ingenue e datate quanto si vuole, ma pur sempre impregnate di musica; addirittura, con la musica stessa che la fa da padrona, talvolta persino con la mitica pretesa di porsi a monte di strutturazioni curriculari più ampie.

²⁶ A dire il vero, Cristina Cano, pochi anni or sono, ha considerato, quale unico didatta della musica nostrano esplicitante correttamente i fondamenti epistemologici, Maurizio Della Casa, collocandone molti altri in una zona avulsa da preoccupazioni teoriche e fondative. V.: Cano 1990.

Gli anni prossimi di questo inizio di millennio ci diranno, verosimilmente, se nel nostro Paese *musica e resto-della-cultura* sono riuscite finalmente a rinvigorirsi a vicenda, a ritrovare antiche armonie distrattamente perdute; o se, invece, continuerà il caparbio ignorarsi, quasi uno snobbarsi a vicenda: con Istituzioni d'alta cultura magari non lontane sulla carta, ma - nella realtà - pronte, più che a rivendicare legittime diversità, a sottolineare gerarchicamente chi dev'essere, anche oggi, *ancilla* dell'altra.

Francesco Gatta

(Docente di Pedagogia della Musica)



Bibliografia

1. Aa. Vv., In memoriam (R. Goitre) in "La Cartellina" n. 16, Suvini Zerboni, Milano 1980
2. Acciai G., Solmizzazione e didattica musicale in Italia: da Guido D'Arezzo a Roberto Goitre in "La Cartellina" n. 103, Suvini Zerboni, Milano 1996
3. Adorno T. W., Dissonanze, Feltrinelli, Milano 1959
4. Allorto R. (cur), Ettore Pozzoli musicista e didatta, Ricordi, Milano 1997
5. Allorto R. - D'Agostino Schirrin V., La moderna didattica dell'educazione musicale in Europa, Ricordi, Milano 1967
6. Bianchi G. - Clerici Bagozzi A., Crescere con la musica, Angeli, Milano s.d.
7. Bianchi G., Educazione col suono e con la musica, Essegimmo, Milano 1985?
8. Bianchi G. e F., "Gru gatto topo e il paradiso degli animali", Angeli - Essegimmo, Milano 1996
9. Bianchi G., Invito alla creatività Voll. I, 2 e 3, Bérbén, Ancona 1973-1976
10. Cano C., Semiologia e pedagogia della musica: prospettive nel dibattito pedagogico italiano in "Rivista italiana di musicologia" XXV/2, Olschki, Firenze 1990
11. Cremaschi Trovesi G., Dalla sensorialità alla percezione a partire dall'esperienza di Edgar Willems in "MusicaScuola" n. 26, N. Milano, Bologna 1991
12. Delalande F., Dalle condotte all'oggetto in Marconi L. - Stefani G. (cur), Il senso in musica, Clueb, Bologna 1987
13. Delalande F., Le condotte musicali, Clueb, Bologna 1993
14. Delalande F., L'invention sonore enfantine in Aa. Vv., "L'oreille oubliée", Centre G. Pompidou/CCI, Paris 1982
15. Delalande F., Tre idee-chiave per un risveglio della pedagogia musicale in Dalmonste R. - Jacoboni M. P. (cur), Proposte di musica creativa nella scuola, Zanichelli, Bologna 1978
16. Delfrati C. - Ferri R., Il libro della teoria, Curci, Milano 1983a
17. Delfrati C. - Ferri R., Il libro delle letture Voll. I e II, Curci, Milano 1983b
18. Delfrati C., Introduzione a "sul passo degli eroi" in Delfrati C. (cur), Esperienze d'ascolto nella scuola dell'obbligo, Ricordi, Milano 1987
19. Delfrati C., Interrogare il passato (Quaderni di beQuadro 7), Centro di Ricerca e di Sperimentazione per la Didattica Musicale, Fiesole 1997
20. Delfrati C., La creatività nel rinnovamento dell'istruzione musicale: un'ipotesi in Delfrati C. (cur), Didattica musicale e creatività - Atti del convegno, Conservatorio "A. Boito", Parma 1973
21. Delfrati C., La formazione musicale generale del musicista in "Musica domani" n. 29/30, Siem, S. Donato Milanese 1978
22. Delfrati C., La musica nella riflessione pedagogica: verso una teoria autonoma dell'educazione musicale in "Cultura e Scuola" n. 87-88, Le Monnier, Firenze 1983
23. Delfrati C., Orientamenti di pedagogia musicale, Ricordi, Milano 1989
24. Della Casa M., Educazione musicale e curriculum, Zanichelli, Bologna 1985
25. Della Casa M., La comunicazione musicale e l'educazione, La Scuola, Brescia 1974
26. Della Casa M., L'espressione sonora come atto "linguistico" funzionale in Aa. Vv., Il comporre musicale nello spazio educativo e nella dimensione artistica, Centro di Ricerca e di Sperimentazione per la Didattica Musicale, Fiesole 1981
27. Della Casa M., Musica, lingua e poesia, Zanichelli, Bologna 1992
28. Della Casa M., Relazioni fra musica e testo nelle opere vocali in "Analisi" n. 7 e 8, Ricordi, Milano 1992
29. Della Casa M., Storia della musica: da una prospettiva crono-storica a una prospettiva linguistico-funzionale in Delfrati C. (cur), Didattica musicale e creatività - Atti del convegno, Conservatorio "A. Boito", Parma 1973
30. Della Casa M., Strutture linguistiche della musica in Delfrati C. (cur), Didattica musicale e creatività - Atti del convegno, Conservatorio "A. Boito", Parma 1973
31. Della Casa M., Voci suoni rumori, La Scuola, Brescia 1977
32. Delli Pizzi F., John Paynter. Suono e struttura recensione in "Bequadro" n. 59-60, Centro per la sperimentazione e la didattica musicale, Fiesole 1995
33. De Natale M., Analisi della struttura melodica, Guerini, Milano 1988
34. De Natale M., Analisi musicale. Principi teorici - esercitazioni pratiche, Ricordi, Milano 1991
35. De Natale M., Animazione e linguaggio musicale in "Musica Domani" n. 33/34, Siem, S. Donato Milanese 1979
36. De Natale M., Appunti per una analisi delle strutture ritmiche in "Analisi" n. 2, Ricordi, Milano 1990
37. De Natale M., Creatività e linguaggio musicale in Delfrati C. (cur), Didattica musicale e creatività - Atti del convegno, Conservatorio "A. Boito", Parma 1973
38. De Natale M., Il linguaggio musicale e le sue forme simboliche in "Analisi" n. 21, Ricordi, Milano 1996
39. De Natale M., La creatività musicale tra educazione e istruzione in Aa. Vv., Il comporre musicale nello spazio educativo e nella dimensione artistica, Centro di Ricerca e di Sperimentazione per la Didattica Musicale, Fiesole 1981

40. De Natale M., L'analisi musicale: uno sbocco teorico e didattico in "Nuova Rivista Musicale Italiana" n. 6, Eri, Torino 1969
41. De Natale M., L'armonia classica e le sue funzioni compositive, Ricordi, Milano 1986
42. De Natale M., Sulla pedagogia musicale d'avanguardia in "Musica domani" n. 59, Ricordi, Milano 1986
43. De Natale M., Strutture e forme della musica come processi simbolici, Morano, Napoli 1978
44. De Natale M., Una struttura della ricezione musicale? in "Analisi" n. 8, Ricordi, Milano 1992
45. Fassone A., Carl Orff, Lim, Lucca 1994
46. Frapat M., L'invenzione musicale nella scuola dell'infanzia, Junior, Bergamo 1994
47. Frizza A., Il metodo Kodály, Vannini, Brescia 1991
48. Gabus S., Omaggio a Edgar Willems in "La Cartellina" n. 69, Suvini Zerboni, Milano 1990
49. Gatta F., J. Paynter, Sound & structure scheda critica in "Il Saggiatore Musicale" n. 2, Olschki, Firenze 1988
50. Goitre R., Cantar leggendo, Suvini Zerboni, Milano 1972
51. Goitre R., Educazione musicale, perché, quando, come in "La Cartellina" n. 1, Suvini Zerboni, Milano 1977
52. Goitre R., Far musica è..., Suvini Zerboni, Milano 1984
53. Goitre R., Oltre la musica in "La Cartellina" n. 79, Suvini Zerboni, Milano 1992
54. Goitre R., Validità del canto corale in "La Cartellina" n. 45, Suvini Zerboni, Milano 1986
55. Goitre R. - Seritti E., Canti per giocare, Suvini Zerboni, Milano 1980
56. Herczeg - Marcolin G., Il metodo Kodály in "MusicaScuola" n. 26, N. Milano, Bologna 1991
57. Jaques-Dalcroze É., Il ritmo la musica l'educazione, Eri, Torino 1986
58. József A. - Szmracsány M., Corso preparatorio di musica. Guida per l'insegnante, Carisch, Milano 1993
59. József A. - Szmracsány M., Corso preparatorio di musica. Libro dei compiti, Carisch, Milano 1971
60. József A. - Szmracsány M., Corso preparatorio di musica. Libro di lettura, Carisch, Milano 1971
61. Kodály Z., Metodo corale Kodály (traduzione di alcuni volumi), Carisch, Milano
62. Komi S., Lo strumentario didattico. Indicazioni per l'uso e primo repertorio, Amadeus, Villafranca (VR) 1989
63. Martenot M., Principes fondamentaux d'éducation musicale et leur application, Magnard, Parigi 1970
64. Martinet S., La musica del corpo, Erickson, Trento 1992
65. Montiglio I. (cur), Carl Orff. Verifica di un progetto pedagogico-didattico e dei suoi sviluppi. Atti del convegno 1995, Associazione Corale Goriziana "C. A. Seghizzi", Udine 1996
66. Nattiez J., Musicologia generale e semiologia, Edt, Torino 1989
67. Orff C. - Keetman G., Musik für Kinder I, II, III, IV, V, Schott, Mainz 1950-1954
68. Paynter J., Che cosa si può dire sulla musica? Un progetto di ricerca sull'educazione musicale creativa in "beQuadro" n. 66-67, Centro di Ricerca e di Sperimentazione per la Didattica Musicale, Fiesole 1997
69. Paynter J., "Colori" nei suoni intorno a noi in Dalmonste R. - Jacoboni M. P. (cur), Proposte di musica creativa nella scuola, Zanichelli, Bologna 1978
70. Paynter J., La musica nella media superiore, Unicopli, Milano 1986
71. Paynter J., Suono e struttura, Edt, Torino 1996
72. Paynter J. - Aston P., Suono e silenzio, Eri, Torino 1980
73. Piazza G., Musica a scuola con lo strumentario Orff Volume 1° Gli strumenti ritmici, Amadeus, Villafranca (VR) 1991b
74. Piazza G., Musica a scuola con lo strumentario Orff Volume 2° Gli strumenti a barre, Amadeus, Villafranca (VR) 1991c
75. Piazza G., Il "metodo Orff"? Un non-metodo in "Musica Domani" n. 97, Ricordi, Milano 1995
76. Piazza G., L'edizione italiana dell'Orff-Schulwerk in "Nuova Rivista Musicale Italiana" n. 4, Eri, Torino 1978
77. Piazza G., Orff-Schulwerk musica per bambini esercitazioni pratiche, Suvini Zerboni, Milano 1983
78. Piazza G., Orff-Schulwerk musica per bambini manuale, Suvini Zerboni, Milano 1979
79. Piazza G., Orff-schulwerk oggi in "MusicaScuola" n. 26, N. Milano, Bologna 1991a
80. Porena B., Kinder Musik, Suvini Zerboni, Milano 1973
81. Porena B., La composizione musicale come strumento didattico interdisciplinare in Aa. Vv., Il comporre musicale nello spazio educativo e nella dimensione artistica, Centro di Ricerca e di Sperimentazione per la Didattica Musicale, Fiesole 1981a
82. Porena B., La musica. Produzione distribuzione consumo, Editori riuniti, Roma 1988
83. Porena B., Musica da... fare ascoltare conoscere discutere, Ricordi, Milano 1985
84. Porena B., Musica prima, Altrarea, Treviso 1979
85. Porena B., Musica/società inquisizioni musicali II, Einaudi, Torino 1975
86. Porena B., N. 1 per pianoforte, Ricordi, Milano 1981b
87. Porena B., N. 2 per la composizione, Ricordi, Milano 1983
88. Porena B., Storia di Renato in cerca del re intonato in "Musica domani" n. 28, Siem, San Donato Milanese 1978

89. Renard C., Il gesto musicale, *Ricordi, Milano 1987*
90. Renard C., Propos sur l'éveil musical in *Ad. Vu.*, "L'oreille oubliée", *Centre G. Pompidou/CCI, Paris 1982*
91. Renard C., Ventisette esercizi-gioco per la scuola materna in *Dalmonte R. e Jacoboni M. P. (cur)*, *Proposte di musica creativa nella scuola, Zanichelli, Bologna 1978*
92. Stefani G., Capire la musica, *Bompiani, Milano 1985*
93. Stefani G., Il segno della musica, *Sellerio, Palermo 1987*
94. Stefani G., Insegnare la musica, *Guaraldi, Rimini-Firenze 1977*
95. Stefani G., La competenza musicale, *Clueb, Bologna 1982*
96. Stefani G., Perché la musica, *La Scuola, Brescia 1979*
97. Stefani G. - Marconi L., La melodia, *Bompiani, Milano 1992*
98. Stenzl J., Ideologia del conformismo nel metodo Orff in "Musica/Realtà" n. 1, *Dedalo, Bari 1980*
99. Szönyi E., Lettura e scrittura musicale volume I, *Carisch, Milano 1956 ?*
100. Szönyi E., Lettura e scrittura musicale. Guida per l'insegnante volume I, *Carisch, Milano 1954 ?*
101. Villa F., Nuovi progetti per l'educazione musicale recensione (J. Paynter, Suono e Struttura) in "Musica Domani" n. 101, *Ricordi, Milano 1996*
102. Willems E., Le diverse "coscienze" nell'educazione musicale in "Musica Domani" n. 7-8, *Ricordi, Milano 1972*
103. Willems E., Il ritmo musicale, *Sei, Torino 1966*
104. Willems E., L'orecchio musicale voll. I-II, *Zanibon, Padova 1975-1977*
105. Zucchini G. L. - Stefani G., Metodologia e didattica dell'educazione musicale, *Bruno Mondadori, Milano 1980*