



## Imparare la musica giocando al teatro

(un progetto pilota di educazione musicale per la scuola elementare)

### *1. Finalità e modi realizzativi della sperimentazione*

Il progetto intende delineare strategie didattiche per l'insegnamento dell'educazione musicale che attraverso lo sviluppo del pensiero creativo e delle potenzialità espressive del bambino giungano all'enucleazione dei principi fondanti della disciplina e alla comprensione dei suoi concetti-chiave. Prendendo le distanze da atteggiamenti ripetitivi e passivi di stampo addestrativo, la didattica del teatro musicale mira al coinvolgimento globale, alla produzione di senso e all'acquisizione di una cosciente autonomia progettuale, dove il corpo, la voce e gli strumenti musicali vengono posti al servizio di una visione interdisciplinare del far musica. A tal proposito sembra anche importante osservare che, nella tendenza generalizzata alla contrazione del tempo scolastico, solo la realizzazione di progetti segnati dalla più ampia integrazione disciplinare potrà garantire la sopravvivenza di tutti gli insegnamenti, e segnatamente di quelli cosiddetti "non verbali", già storicamente oggetto di colpevole incuria da parte della scuola italiana.<sup>1</sup>

Essendo realizzata con bambini di età compresa nella fascia della scuola primaria, la sperimentazione dovrà produrre un modello educativo realizzabile all'interno di quell'ordine scolastico. Le metodologie impiegate e i risultati ottenuti verranno quindi presentati e discussi in un'apposita sessione di lavoro che vedrà la partecipazione degli insegnanti impegnati nelle aree dei linguaggi cosiddetti espressivi. Per garantire la coerenza e l'organicità del lavoro verrà insediato un *Comitato tecnico-scientifico* che si occuperà non solo di elaborare le premesse pedagogiche e di definire i quadri metodologici di riferimento, ma anche di monitorare costantemente l'andamento della sperimentazione e di correggerne il tiro qualora si renda necessario.

Il progetto è diviso in quattro fasi, che copriranno circa due anni scolastici:

**Fase A:** Stesura del progetto.

**Fase B:** individuazione del gruppo-classe (o dei gruppi-classe) con cui condurre la sperimentazione nell'anno scolastico 2006-2007. Al lavoro del gruppo presenzieranno attivamente uno o due insegnanti della scuola che possiedano competenze musicali già operanti in ambito didattico. Tali insegnanti parteciperanno a due incontri preliminari di preparazione, nel mese di giugno 2006, durante i quali verrà loro illustrato il progetto nei suoi aspetti contenutistici, metodologici e logistici, definendo altresì le modalità di reclutamento degli alunni da coinvolgere (classe omogenea o insieme misto di volontari), gli spazi più idonei e gli strumenti necessari alla buona realizzazione della sperimentazione.

In termini generali, ogni lezione di circa due ore verrà strutturata come unità didattica chiusa, all'interno della quale l'apprendimento di tecniche e strutture musicali si realizzerà attraverso una performance vocale-motorio/gestuale-strumentale dotata di senso, in relazione ad un testo verbale di tipo poetico o narrativo o nei termini di una costruzione astratta.

Gli incontri saranno tenuti, *singolarmente o in compresenza*, da un esperto in educazione musicale, da un esperto in didattica della vocalità e della recitazione e da un esperto in didattica dell'espressione motoria e gestuale. Ogni incontro verrà documentato in video e attraverso un diario di bordo redatto dagli esperti e dagli insegnanti compresenti.

**Fase C:** individuazione di un gruppo d'insegnanti di musica provenienti da diverse scuole primarie intenzionati ad essere parte attiva di una serie di incontri d'aggiornamento, durante i quali verranno presentati i risultati della sperimentazione e fornite le strategie necessarie per un'elaborazione autonoma del progetto.

**Fase D:** organizzazione e realizzazione degli incontri di aggiornamento di cui sopra (presumibilmente uno al mese da gennaio a maggio 2008).

**Fase E:** avviamento del progetto, a partire dall'anno scolastico 2008-2009, in una o più classi di scuola primaria tra quelle rappresentate nella Fase C, a cura degli insegnanti assistiti e coordinati dagli esperti esterni.

## ***2. Perché e quale teatro musicale.***

L'accostamento dei termini *teatro* e *musica* rischia di creare prematuri malintesi. Quando si parla d'impiego didattico del teatro musicale non s'intende certo riferirsi al grande palcoscenico sul quale si avvicinano per grandi spettacoli di fine anno bambini e ragazzi con ruoli più meno imposti dagli adulti su testi e musiche imposti dagli adulti. Ma neppure s'intende dare alla parola *teatro* la sua accezione più specialistica. *Teatro* è concepito qui come spazio aperto dell'immaginazione e nello stesso tempo come luogo in cui il suono si carica di senso perché s'intreccia con la parola, il gesto, il movimento. *Teatralizzare* il suono vuol dire scardinarne l'autoreferenzialità, vestire di significato ogni pur minimo gesto strumentale e riappropriarsi delle radici comunicative del far musica superando ogni arido e sterile tecnicismo. Organizzato secondo principi costruttivi funzionali alla produzione di senso, il suono diventa allora musica, le cui "regole" e i cui apparati semiografici vengono 'vissuti' e non semplicemente 'acquisiti'.

Una simile impostazione richiede evidentemente la continua elaborazione di eventi dotati di una loro compiutezza e la partecipazione attiva e consapevole del discente ad ogni tappa del processo elaborativo. Si è perciò coniato il termine *microteatro musicale* per marcare la non continuità fra produzione di senso e lunghezza temporale degli eventi. Non si tratta solo del fatto che i bambini e gli adolescenti di questo inizio secolo si sono adeguati ai tempi brevi e concentrati dello spot pubblicitario, quando non addirittura dello *zapping*, indebolendo così la propria capacità di attenzione. Trenta secondi o trenta minuti? Oppure dai trenta secondi ai trenta minuti? Assemblaggio, trasformazione, dilatazione sono interventi che possono rendere il tempo, per dirla con M. Yourcenair, "grande scultore".

Sarebbe inoltre decisamente restrittivo e fuorviante limitare l'idea di teatro musicale al cosiddetto "melodramma" di origine occidentale, dal momento che assai diversificate si presentano le esperienze degli esseri umani di ogni tempo e latitudine rivolte a comunicare significati ed emozioni attraverso l'interazione di parola, suono e movimento. Il teatro *Nō* dei giapponesi o il Tjak balinese sono forse meno teatro musicale dell'*Orfeo* di Monteverdi? E che dire poi di tutte le esperienze di confine tra concerto strumentale e rappresentazione scenica che hanno caratterizzato l'opera di tanti compositori europei e americani cosiddetti "d'avanguardia" negli anni '50-'70?

L'idea di 'teatro' come luogo fisico e mentale della rappresentazione simbolica, piuttosto che come

forma codificata di linguaggio artistico, permette un'aperta ed elastica elaborazione di situazioni diversificate, che sviluppano la creatività consapevole e il gusto per il 'diverso', il 'dissimmetrico', innescando processi di decostruzione, rilettura, strutturazione ecc..., fino alla possibile fondazione di nuove grammatiche condivise.

Poniamo allora un primo paletto orientativo a questo progetto di sperimentazione affermando che *per teatro musicale finalizzato all'acquisizione dei concetti portanti della disciplina 'musica' si può intendere ogni forma di lavoro didattico imperniato sull'organizzazione di eventispettacolo,*

*che consenta al bambino la creazione guidata e autonoma di senso e la verifica esterna dell'efficacia comunicativa di tali creazioni (rappresentazione). Un gioco totale di regole ed affetti che assume proustianamente i tratti di un vero viaggio di scoperta, dove il fine non è fissare nuovi concetti, ma riguardare con occhio sempre nuovo quelli già interiorizzati.* A venir didatticamente chiamata in causa è dunque la dimensione del *fare divertendosi*, che, come ricorda M. Bricco<sup>2</sup>, "fissa nella memoria ciò che si sperimenta e crea forti motivazioni per proseguire l'esperienza. E questo è vero tanto sul piano cognitivo quanto su quello affettivo"<sup>3</sup>.

Il secondo, non meno importante, punto fermo va posto riflettendo sulla natura stessa della musica, che è processo simbolico con implicazioni comunicative ed estetiche prima ancora d'essere una disciplina, il cui statuto le è stato peraltro doverosamente riconosciuto dopo tempi infiniti di didattica a sfondo ricreativo, morale o patriottico, comunque sempre di contorno rispetto al nucleo centrale degli insegnamenti ritenuti più propriamente scolastici: quelli linguistici e matematici<sup>4</sup>. Ciò sta a significare che la produzione creativa e la partecipazione psico-affettiva, sottese al gioco collettivo del teatro musicale, non costituiscono solamente una strategia pedagogica in grado di favorire la concettualizzazione attraverso una metafora, ma sono *la cosa stessa*. In quell'ambito la musica si plasma, s'invera ed agisce contestualizzandosi, con notevole risparmio energetico rispetto al percorso che mira invece ad astrarre i concetti da situazioni quasi artificiali per poi restituirli al contesto vivo che gli è proprio. Lavorando sul corpo e sulla voce si riconosce implicitamente che il processo connotativo della musica "prende piega nell'incontro fra un sistema di segni sonori e una materia vivente, il corpo umano, e si definisce nell'aspetto di contiguità prima ancora che di analogia, con qualcosa che fa da supporto ad azioni segniche: che sono le mosse esibite, i comportamenti realizzati in mobilità psico-somatica."<sup>5</sup> Inserendo questo lavoro in una cornice relazionale temporalmente organizzata (drammaturgia dei gesti sonori) si ri-costruisce il concetto di Forma musicale, che da *processo cinetico* connesso a fondali antropologici di motricità primaria, si fa *architettura del tempo* per via di successive astrazioni, e lo si sottrae al vuoto nominalismo delle etichette e delle sigle troppo spesso superficialmente impiegate anche al livello della scuola dell'infanzia.<sup>6</sup>

Teatro musicale, dunque, come luogo della confluenza tra modalità di espressione e di comunicazione in grado di produrre *spettacolo*, qualcosa cioè che, etimologicamente, si "guarda" (si ascolta) e che concretizza in eventi significativi una rete concettuale estremamente complessa. In verità, "è facile dire a un bambino che la musica è un linguaggio; più problematico è fargli interiorizzare il concetto, farglielo toccare con mano"<sup>7</sup>. In più, la lezione di musica che si dipinge di spettacolo implica il continuo travaso dei concetti acquisiti in contesti sempre nuovi e interagenti, promuovendo quell'autonomia applicativa, progettuale e creativa, che costituisce la più attendibile carta tornasole per verificare ciò che del percorso formativo musicale sia effettivamente rimasto e, soprattutto, abbia buone possibilità di permanere nel tempo in ognuno dei bambini attori della sperimentazione<sup>8</sup>.

Né va naturalmente trascurata la sfera affettiva, che lavorare insieme producendo qualcosa di

condiviso e di comunicabile all'esterno inevitabilmente coinvolge, perché "se il sapere trova un punto di ancoraggio, rinvia un'eco, si lega a un aspetto che ha una forte valenza affettiva o simbolica, si è pronti a integrare –si è addirittura avidi di – questo nuovo sapere"<sup>9</sup>.

Gli aspetti legati all'integrazione disciplinare, alla comunicazione, alla concettualizzazione e allo sviluppo della creatività, che abbiamo finora visto legittimare l'impiego didattico del laboratorio teatrale-musicale, vengono rinforzati dalla sua quasi strutturale consentaneità col mondo infantile. In primo luogo, ciò "che rende affine la forma drammatica all'anima del bambino è il legame che corre tra qualsiasi azione drammatica e il gioco. Più strettamente di ogni altra forma artistica, il dramma è legato al gioco, a questa radice d'ogni creazione infantile: e, di conseguenza, è sincretistico al massimo, cioè racchiude in sé gli elementi delle più diverse forme d'arte. In questo, fra l'altro, consiste il grandissimo valore che ha per i bambini la rappresentazione teatrale."<sup>10</sup> Il ricorso al gioco dei ruoli e alla messa in scena del vissuto personale non solo stimola il coinvolgimento personale, innalzando il livello di partecipazione attiva al lavoro scolastico, ma crea un *feed-back* positivo che è condizione fondamentale per la proposizione e il raggiungimento di *performance* sempre più complesse. Secondo Rogers "quanto più un individuo vede riconosciuta ed apprezzata la tensione interna a realizzare se stesso e ad esprimere le proprie potenzialità, tanto più diventa intimamente soddisfatto, sostituisce alle motivazioni estrinseche quelle intrinseche, costituite dalla gratificazione connessa al fatto di vedere realizzati i personali bisogni di sperimentare, provare, scoprire, conoscere, e si apre così alle manifestazioni originali ed innovative."<sup>11</sup>

Va poi considerata la dimensione collettiva e socializzante del gioco drammaturgico, la cui consistenza didattica procede ben oltre il dato ovvio dell'imparare insieme (qualsiasi lezione scolastica è collettiva), riferendosi piuttosto all'*interazione dialettica* di idee e proposte nella fase creativa e alla *condivisione* finale degli eventi elaborati<sup>12</sup> Eventi, che, non dimentichiamolo, sono opere artistiche a tutti gli effetti, dal momento che, nel dominio appunto della produzione collettiva consapevole e cosciente di bambini di nove dieci anni, rimandano a quei tratti caratteristici dell'opera nella primissima infanzia così lucidamente delineati da F. Delalande come *finitezza* e *condivisione*<sup>13</sup>: "Il bambino che inizia a impilare tre cubi ha la sensazione, a un certo punto, che sia un'opera". Egli ha impilato i suoi cubi, è contento, stanno in piedi; non solo si arresta e non la butta giù, ma va pure a cercare la sua mamma per mostrargliela! Eccole lì le due caratteristiche: un risultato – c'è un momento in cui decide che è finita – e il bisogno d'una qualche considerazione sociale – cerca un pubblico per essere complimentato. Come tutti sanno, è una motivazione importante nell'evoluzione del bambino, è un fattore di progresso."

Infine, ma non per questo meno importante, l'aspetto piacevole e divertente dell'attività, che può mettere i bambini nella condizione di leggerla davvero *come gioco voluto da loro e non dall'adulto che li coordina*. Non è solo una questione di de-passivizzare l'apprendimento, riconoscendo agli allievi il giusto ruolo di protagonisti in questa sorta di teatro della conoscenza<sup>14</sup>; volendo perseguire l'autonomia nei processi d'apprendimento "compito dell'insegnante è di creare per i bambini situazioni stimolanti, che li spingano ad usare la loro capacità di muoversi e di parlare, in modo che essi imparino a conoscere le proprie emozioni e sensazioni e, più tardi, a controllarle deliberatamente. In altre parole, il bambino deve poter esprimere la propria personalità e non ricevere l'impronta della personalità del maestro"<sup>15</sup> Siamo tutti pronti a ricordare che i bambini apprendono divertendosi, anche quando vanno un po' sopra le righe e fanno un poco i ... pazzarielli. Purtroppo la disponibilità della scuola e degli insegnanti ad accettare questa condizione basilare della costruzione delle conoscenze è ancora ben lontana dal produrre modelli didattici centrati sul piacere d'imparare (cioè sul pieno godimento dei tempi educativi). "Nell'antichità, i Greci pensavano che non potesse esserci un insegnamento se non c'era piacere. L'insegnamento greco ha forse prodotto degli idioti? (...) Ciononostante (...) la nostra cultura (...) ci porta piuttosto

a ritenere che, nel lavoro, ogni azione che consente di provare piacere è *sospetta*.<sup>16</sup>  
Prima di passare all'esame dei contenuti delle unità didattiche e delle modalità del loro svolgimento, sembra opportuno introdurre alcuni paragrafi che chiariscano *che cosa si può intendere oggi per Educazione Musicale nella scuola primaria* alla luce di una rilettura del suo statuto disciplinare e delle ultime acquisizioni nell'ambito della Didattica per Concetti.

(.....)

Il comitato tecnico-scientifico del progetto  
"Imparare la musica giocando al teatro"  
M.° Antonio Giacometti  
Dott. Piergiorgio Todeschini

## NOTE

<sup>1</sup> Uno dei numerosi accenti sull'importanza formativa della musica come *sapere* è posto da Daniele Sabaino in due articoli apparsi sulla Rivista *Ricerche Educative* (Anno II, n. 1, pagg. 20-22 e 2., pagg. 8-10), edita dall'IRRE Lombardia, articoli nei quali viene inquadrato il pur delicato problema della formazione degli insegnanti di musica.

<sup>2</sup> In AA.VV. (a cura di C. Delfrati), *Musica in scena (il teatro musicale a scuola)*, EDT, Torino, 2003

<sup>3</sup> Edgar Morin auspica "scuole (...) della qualità poetica della vita, e quindi dell'emozione estetica e dello stupore" (in *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000)

<sup>4</sup> Non va dimenticato il dinamico e fruttuoso dibattito che ha preceduto e seguito la ... rivoluzione copernicana dell'introduzione dell'"Educazione al suono e alla musica" nei rinnovati programmi didattici della scuola elementare del 1985.

<sup>5</sup> M. De Natale, *La Musica come Gioco (il dentro e il fuori della Teoria)*, Peter Lang, Bern, 2004, pag. 107.

<sup>6</sup> Sulle tematiche connesse alla Forma musicale, cfr. lo stesso M. De Natale, *op. cit.*, pagg. 179-231.

<sup>7</sup> Così Carlo Delfrati nella sua introduzione al volume AA.VV. (a cura di C. Delfrati), *op. cit.*

<sup>8</sup> "Comprendere (da *cum* e *prehendere* = prendere insieme) (...) è dunque mettere in relazione degli elementi per elaborare dei nuovi legami, delle nuove strutture. Si tratta quindi di invenzioni, di creazioni." (Gérard de Vecchi - Nicole Carmona Magnaldi, *Aiutare a costruire le conoscenze*, La Nuova Italia, Firenze 1999).

<sup>9</sup> Gérard de Vecchi - Nicole Carmona Magnaldi, *op. cit.*

<sup>10</sup> Lev S. Vigotskij, *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori riuniti, Roma, 1972.

<sup>11</sup> C. R. Rogers, *Freedom to learn*, Merrill Publishing Company, Columbus, Ohio, 1969 (trad. it. *Libertà nell'apprendimento*, Giunti Barbera, Firenze, 1973).

<sup>12</sup> "[La drammatizzazione sviluppa] lo spirito di gruppo per mezzo della messa in comune delle idee per costruire la storia, per la ricerca degli accessori, e la messa in scena, per mezzo della rappresentazione in cui tutti si sentono solidali,

per mezzo delle relazioni che si stabiliscono tra spettatori e attori." (Paulette Lequeux, *Il bambino creatore di spettacolo*, La Nuova Italia, Firenze, 1980).

<sup>13</sup> In F. Delalande, *La musica è un gioco da bambini*, Franco Angeli, Milano, 2001.

<sup>14</sup> È ancora Gerard De Vecchi (*op. cit.*) a ricordarci come "(...) il verbo *apprendere* è un composto di prendere, il che rinvia ad un discente visto non tanto come *consumatore*, quanto piuttosto come *attore*"

<sup>15</sup> Tudor Powell Jones, *L'apprendimento creativo*, Giunti-Barbera, Firenze, 1974

<sup>16</sup> Gérard de Vecchi - Nicole Carmona Magnaldi, *op. cit.* Quasi di rincalzo, Edgar Morin (*op. cit.*) afferma che "La trasmissione richiede certamente competenze, ma richiede anche, oltre alla tecnica, un'arte. Essa richiede ciò che nessun manuale spiega, ma che Platone aveva già indicato come condizione indispensabile di ogni insegnamento: l'Eros, che è allo stesso tempo desiderio, piacere e amore, desiderio e piacere di trasmettere amore per la conoscenza e amore per gli allievi. L'Eros permette di tenere a bada il piacere legato al potere, a vantaggio del piacere legato al dono"

Il testo completo del progetto può essere scaricato al sito  
<http://www.a-giacometti.it/riflessioni/riflessioni.htm>

Info e chiarimenti: Prof. Antonio Giacometti: [antonio@a-giacometti.it](mailto:antonio@a-giacometti.it)