

# **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

---

<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.

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 avvicendano 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 eventi-spettacolo, 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

---

<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.*

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

<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

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.

### 3. Oltre la disciplina.

“Rispetto ai precedenti programmi del 1955, L'Educazione al suono e alla musica si presenta con i caratteri di una vera e propria disciplina d'insegnamento, definita attraverso l'individuazione di specifici *oggetti* d'apprendimento, nonché di *obiettivi* e *attività* ad essi funzionalmente correlati.” Così Franco Vaccaroni<sup>17</sup> sottolinea la novità qualificante dei Nuovi Programmi del 1985, che hanno avuto l'indubbio merito di affrancare l'insegnamento della musica nella scuola elementare dal ruolo umiliante di comparsa occasionale e dal limbo didattico della materia ricreativa e/o spiritualmente rigenerante, per riconoscergli le valenze educative che gli spettano ed uno statuto disciplinare articolato nelle aree d'apprendimento intorno ed entro le quali si svolge ormai da un ventennio l'attività d'insegnamento: *discriminazione auditiva, coordinamento ritmo-motorio, creatività, multi/interdisciplinarietà, pratica strumentale e vocale*. La riflessione su questo ventennio di esperienze, tuttavia, solleva pure qualche motivato interrogativo circa il rischio dell'eccesso di autonomia disciplinare che l'educazione musicale in tal modo concepita può esibire se non costantemente relazionata col contesto artistico ed estetico dal quale è stata ricavata. D'altra parte, è la disciplina stessa che “tende naturalmente all'autonomia”, come ricorda Edgar Morin: “L'istituzione disciplinare comporta nel contempo un rischio di iper-specializzazione del ricercatore e un rischio di “cosificazione” dell'oggetto studiato, del quale si rischia di dimenticare che è estratto dal contesto e costruito. L'oggetto della disciplina sarà allora percepito come una cosa autosufficiente, i legami e le solidarietà di questo oggetto con altri oggetti, trattati da altre discipline, saranno trascurati, così come lo saranno i legami e le solidarietà con l'universo di cui l'oggetto fa parte.”<sup>18</sup> Di analogo contenuto, l'osservazione critica di Elio Damiano: “Le discipline, discutibili come tutti i criteri di ordinamento, da tempo hanno denunciato il limite intrinseco di settorializzare inopportuno il sapere in comparti fini a se stessi”.<sup>19</sup> Ridurre la disciplina ‘musica’ ai contenuti e agli obiettivi esibiti dai programmi ministeriali ed ingessarne l'insegnamento attenendosi in modo pedissequo a discutibili tassonomie equivale esattamente a *cosificarla*, a renderla cioè oggetto passivo di apprendimento passivo, e ciò indipendentemente dal valore didattico e dalla preparazione specifica dei docenti.<sup>20</sup> Se, come ancora

---

<sup>16</sup> Gérard de Vecchi - Nicole Carmona Magnaldi, *op.cit.* Quasi di ricalzo, 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”

<sup>17</sup> In Franco Vaccaroni – Antonio Giacometti, *L'educazione al suono e alla musica nella scuola elementare*, La Scuola Editrice, Brescia, 1988.

<sup>18</sup> Edgar Morin, *op. cit.*

<sup>19</sup> Elio Damiano, *Insegnare i concetti*, Armando, Roma, 2004

<sup>20</sup> Ricorda M. De Natale che “Una disciplina, in senso moderno, è costituita da canoni formalmente definiti sulla scorta di un'esperienza storicamente acquisita e resa disponibile in sede formativa. In tale classico senso la musica, più di altre arti, ha avuto difficoltà a farsi disciplina, per via di oscillazioni negli aspetti riferibili non tanto e non solo a concezioni speculative o disposizioni affettive, quanto per ciò che è riportabile a canoni e regole le quali, tramandate con iniziatiche modalità artigianali, meno facilmente si schiudono a processi conoscitivi. In effetti la musica è per tradizione legata a condotte e competenze di un *saper fare*; vi s'intrecciano aspetti pertinenti a una ‘sostanza’, che nella fattispecie si configura come fenomenologia sonora, e quindi a ‘meccanismi’ manipolativi e profitanti di essa. Il complesso assume conformazione di genere particolare, e come tale implica in sovrapposizione conoscenze e pratiche funzionali

Morin afferma, “la disciplina ha a che fare (...) non solo con una conoscenza e con una riflessione interna su se stessa, ma anche con una conoscenza esterna” e se quindi “non è sufficiente (...) essere all’interno di una disciplina per conoscere tutti i problemi che la concernono”<sup>21</sup>, la disciplina ‘musica’ è forse la sola per la quale questo sguardo dall’esterno si rivela parte integrante della struttura interna. Non va infatti dimenticato che le radici della musica come sistema simbolico connotativo<sup>22</sup> (*astrazione riflettente*, per dirla alla Piaget) risiedono nei canti e nelle danze dei riti religiosi e delle feste sociali, che sfoceranno nella sublimazione etica ed estetica della tragedia greca e che nella cultura occidentale andranno definendosi come *generi e forme*, con oscillazioni continue tra i ben noti poli della “musica assoluta” e della musica “contaminata” dall’extramusicale<sup>23</sup>.

Collocare l’esperienza musicale in un contesto estetico che le è proprio, ricorrendo al medio dell’esperienza integrata voce-gesto-strumento, cioè al teatro, significa dunque sottrarla a quell’eccesso di disciplinarietà che rischia d’ingabbiarla nel regno degli specialisti, “il regno delle idee generali più fruste”, dove “la più frusta in assoluto è che non ci sia bisogno di idee generali”<sup>24</sup>.

In altre parole, riconoscendo alla musica uno statuto disciplinare le si deve implicitamente riconoscere anche la peculiarità *di essere finalizzata ad una produzione estetica che non può darsi se non attraverso una conoscenza dinamica e creativa, in grado di proiettare il particolare nel globale e di saperne controllare gli effetti in funzione comunicativo-espressiva*. E ciò vale anche, e forse soprattutto, in sede di verifica delle competenze e dei concetti acquisiti dall’allievo, laddove il lavoro di stesura di un apparato docimologico credibile dovrà necessariamente confrontarsi con i tratti globali della *performance*.

Lavoro non facile, se si considera la tuttora lacunosa formazione degli insegnanti sia nel campo disciplinare specifico, sia soprattutto riguardo ad una più ampia prospettiva d’integrazione fra discipline diverse<sup>25</sup>, ma certamente in grado di offrire una stimolante opportunità per misurarsi con nuovi scenari didattici, osservandone ‘sul campo’ la portata educativa e formativa.

#### **4. Curricolo, concetti e metodologie per un’Educazione Musicale nella scuola primaria.**

##### **4.1. Quale curriculum?**

È ormai assodato che la musica a scuola entra come *linguaggio*, che fa parte del settore dei *linguaggi non verbali*, che costituisce l’*ambito dei linguaggi* insieme al linguaggio verbale e alle altre forme di linguaggio e infine che si colloca nel campo di esperienza – *Messaggi, forme e media*<sup>26</sup> – di tutte le attività inerenti la comunicazione-espressione, con distinto riguardo al loro

---

agli obiettivi” (M. De Natale, *Le insufficienze teoriche della pedagogia musicale*, sta in “Spectrum”, Curci, Milano, n. 10, Gennaio 2005).

<sup>21</sup> Edgar Morin, *op. cit.*

<sup>22</sup> Cfr. a tal proposito M. de Natale, *Strutture e forme della musica come processi simbolici*, Morano Editore, Napoli, 1978

<sup>23</sup> Sull’origine e l’evoluzione del concetto estetico di musica assoluta cfr. il testo del musicologo tedesco Carl Dahlhaus, *L’idea di musica assoluta*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze), 1988.

<sup>24</sup> Ancora E. Morin, *op. cit.*

<sup>25</sup> Sulla formazione degli insegnanti nel settore specifico dell’Educazione Musicale cfr. l’articolo di D. Sabaino, già citato in nota 1.

<sup>26</sup> Questa dicitura si ritrova alla lettera e) del secondo paragrafo delle “Indicazioni curriculari” degli ancora pedagogicamente avanzati *Orientamenti per la Scuola Materna* del 1991: “Questo campo di esperienza considera tutte le attività inerenti alla comunicazione ed espressione manipolativo-visiva, sonoro-musicale, drammatico-teatrale, audio-visuale e mass-mediale e il loro continuo intreccio. Esso comprende contenuti ed attività verso i quali i bambini dimostrano una particolare propensione, hanno da sempre caratterizzato i progetti educativi della scuola dell’infanzia e sono venuti ad assumere una particolare rilevanza in relazione alle caratteristiche proprie della civiltà dell’informazione. È infatti essenziale rendersi conto dell’importanza, nell’era della multimedialità, della capacità di produrre e comprendere messaggi, tradurli e rielaborarli in un codice diverso

La scuola si adopera affinché i linguaggi corporei, sonori e visuali più accessibili ai bambini vengano accolti ed usati il più consapevolmente e correttamente possibile, al fine di avviarli tempestivamente ad una fruizione attivamente critica dei messaggi diretti ed indiretti dai quali sono continuamente investiti, e di conseguenza, di attrezzarli ad una efficace

intreccio, anche mass-mediale. Lo scopo dell'insegnamento musicale s'intende dunque di tipo formativo generale, non addestrativo, e di conseguenza l'approccio alla musica risulta di tipo "linguistico", ma con connotazioni diversificate quanto alla concezione di quale linguaggio si tratti, cioè di quali siano le condizioni secondo le quali la musica non solo ha senso, ma significa qualcosa e cosa.

Porre l'accento sulla natura *linguistica* o *artistica* della musica, per esempio, comporta sensibili differenze dal punto di vista didattico. La musica va considerata prevalentemente come un *linguaggio*, come un'arte o indifferentemente come *linguaggio/arte*? L'aspetto critico è costituito dallo (storico) problema del *significato* nella musica e dall'approfondimento che è necessario effettuare dei modi con cui la musica crea significati, perché questo incide sulla organizzazione dei processi di comprensione della musica stessa, cuore della didattica. È la risposta al problema della significazione che orienta l'insegnamento a concentrarsi diversamente sul *fare artistico*, sulla *riflessione in azione* o sul *fare e riflettere sul fare*.<sup>27</sup>

Il diverso accento posto sulla *linguisticità* piuttosto che sull'*artisticità* denota diversamente anche gli scopi del *far musica* a scuola. Un conto è infatti puntare all'espressione creativa dell'individuo mediante la musica e un altro puntare all'elaborazione di una padronanza critica di una forma di comunicazione-espressione socialmente rilevante e un altro ancora mediare tra le due finalità. Ma criticità e creatività vanno poste in alternativa tra loro o sono piuttosto intrecciate anche se volessimo tenerle separate?

Così se si pensa alla musica prevalentemente come ad uno *specifico modo di conoscere* si è indotti a mettere in chiaro i contenuti da insegnare e i modi per insegnarli, mentre se si fa enfasi sulla dimensione *estetica*, ci si affida alla fecondità di *processi virtuosi* dell'incontro tra persone che fanno musica insieme. È necessario che le due dimensioni siano messe in opposizione tra loro o che l'una sia fatta prevaricare sull'altra?

In definitiva un conto è sottolineare gli aspetti *affettivi* ed emotivi e un altro quelli *cognitivi*, reciprocamente a scapito degli uni o degli altri, messi rispettivamente in sordina.

L'esperienza del teatro musicale integrato può essere il luogo privilegiato in cui risolvere queste che sono in fondo dicotomie, a patto di chiarire cosa si può intendere oggi per quel *linguaggio artistico* che è la musica, come si pensa che essa costruisca significati e quali, e pertanto quali siano le 'cose' da insegnare a scuola di musica in modi tali che tengano conto della reciproca solidarietà di 'cognitivo' e 'affettivo' nella misura in cui li salda, tra loro, la musica.

Vediamo innanzitutto in che tipo di ottica si pongono i documenti elaborati dal Ministero per la riforma dei curricoli scolastici, coi quali qualsiasi proposta didattica dovrà comunque confrontarsi.

Al momento in cui scriviamo (estate 2006) non si può considerare concluso il processo che giungerà a sancire l'elaborazione definitiva dei *programmi* nazionali. Li chiamo così perché i nomi che questo tipo di testi vanno assumendo sono variabili. Il 28 febbraio 2001 sono stati fatti conoscere gli "*Indirizzi*" da parte dell'allora ministro De Mauro, ufficialmente accantonati dal successore ministro Moratti, che nel luglio 2002 ci ha fornito le "*Indicazioni*", prima in bozza, poi in successive edizioni e utilizzazioni variamente rimaneggiate e il loro iter non è pienamente

---

difesa nei confronti dei rischi di omologazione immaginativa ed ideativa che la comunicazione mass-mediale comporta, in modo da porre le basi per lo sviluppo di una creatività ordinata e produttiva."

<sup>27</sup> Queste tre diverse concezioni della musica, che comportano tre diverse proposte didattiche e, di conseguenza, altrettanti diversi orientamenti nel campo dell'educazione musicale di base, si evincono rispettivamente dal documento *L'Educazione musicale nella scuola di base*, del Gruppo Musica del Movimento di Cooperazione educativa (Disoteco, Piatti, Spaccazzocchi, Strobino et al.), pubblicato anche sul n. 1/98 di "*Cooperazione educativa*", dal libro di E. Bottero e A. Padovani (in particolare il cap. nono) *Pedagogia della musica. Orientamenti e proposte didattiche per la formazione di base*, Guerini Studio, Milano 2000, e dall'articolo *Riflessioni e proposte per un curriculum musicale* di Maurizio Della Casa, in "*Musica Domani*" (organo della SIEM), n. 108 del settembre 1998, pp. 5-13 e successivamente, in forma ridotta, col titolo *Per un curriculum di educazione musicale* in "*Annali della Pubblica Istruzione*", n. 3-4 del 1999, pp. 162-167, espressamente come contributo della SIEM all'interno del *Dossier : Il laboratorio della riforma*.

concluso, anche se dal 2004 disponiamo di testi dotati di ufficialità,<sup>28</sup> poiché essi hanno carattere provvisorio. Cosa ne farà il ministro Fioroni, lo saprà il lettore.

Tormentatissima, forse come per nessun'altra disciplina (nemmeno la storia), l'elaborazione di musica sotto De Mauro. Si sa che il ministro fece predisporre *in extremis* una revisione del 'suo' stesso testo prima dell'approvazione definitiva che, com'è noto, non è avvenuta. Anche se apparentemente 'defunto', presentiamo ugualmente questo testo perché ci sembra che rappresenti il punto più alto della riflessione sulla disciplina scolastica *Musica* effettuata da organismi ministeriali. Le "Indicazioni" morattiane paiono ricalcare quell'elaborato, con tutt'altra struttura e, decisamente, in tono minore. Possiamo perciò rammentarne le caratteristiche di fondo per saggiare la sostanziale continuità, pur nel passaggio di mano della compagine governativa.

Esplicitamente tra le finalità del *far musica* spicca negli "Indirizzi-De Mauro" il compito di "appropriarsi di un fondamentale mezzo di espressione e comunicazione". Non ci sono dubbi sulla concezione 'linguistica' della musica, dentro com'è nell'ambito linguistico-espressivo per tutto l'arco della scuola di base. Essa ha pertanto un compito formativo e non addestrativo.

Sempre esplicitamente, tra le finalità, compare l'opportunità di "avviarsi a conoscere la grande tradizione dei secoli passati e di meglio interpretare la complessa realtà odierna della musica, anche nei suoi aspetti multiculturali". Perciò non di un insegnamento tecnico si tratta.

Gli "Indirizzi" tutti sono fortemente caratterizzati da un disciplinarismo 'forte' e anche nel nostro caso è evidente lo sforzo di scontornare con la maggior precisione possibile il profilo disciplinare della musica, ancora bisognosa di pieno accreditamento scolastico. Essa, a scuola, è disciplina, non semplice esperienza.

Malgrado la dichiarazione iniziale che l'attività in questo campo permette alle bambine e ai bambini "di ritrovare nella musica le proprie emozioni", gli aspetti dell'affettività non denotano la proposta curricolare in maniera emergente. Forse è scattato il meccanismo tipico per cui, andando alla ricerca della cittadinanza scolastica piena, l'insistenza cade sugli aspetti cognitivi dell'apprendimento. Più cognitività che affettività.

E allora non è difficile trovare nel testo un'articolata proposta di concetti da insegnare per quanto 'nascosti' sotto l'etichetta di *obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni* e distribuiti, per i primi due anni, tra le due categorie (grandi settori di competenza) dell'*ascoltare* e del *produrre*, e, dal terzo al settimo anno, in settori più articolati di competenza (cinque) che comprendono ancora l'*ascoltare*, e poi il *riprodurre*, l'*inventare*, l'*interpretare* e l'*analizzare*.

C'è un primo blocco di contenuti concettuali che non manca mai, quello che riguarda gli *elementi fondamentali (costitutivi) del suono* e le *regole compositive della musica*, ossia quegli aspetti che – per analogia col linguaggio verbale – potremmo chiamare la 'grammatica' e la 'sintassi' musicali. Si rintraccia quindi un secondo blocco, che riguarda le *fonti sonore* (dalla voce, agli oggetti sonori, agli strumenti musicali) e il *paesaggio sonoro* inteso come punto di vista sulla realtà acustica in cui ciascuno è concretamente inserito. Infine, ma non per ultimo, quel blocco di concetti che per una lingua considereremmo relativi all'analisi testuale e che riguardano la *forma-struttura* della musica, i *generi* e gli *stili* connessi con le *funzioni* che essa svolge nella società e per l'individuo.

Le "Indicazioni-Moratti", si diceva, si presentano sotto altro formato rispetto agli "Indirizzi-De Mauro". Nella scuola primaria le abilità da conseguire sono raccolte sotto le due categorie di *produzione* e *percezione* (e si fa fatica a capire le ragioni della scelta di quest'ultima espressione).<sup>29</sup> Diamo uno sguardo anche alla scuola secondaria di primo grado, per la quale esse si articolano in una nuova struttura a quattro voci: *pratica strumentale*; *pratica vocale*; *produzione musicale*;

---

<sup>28</sup> Si tratta delle *Indicazioni nazionali per i "Piani di studio personalizzati" nella Scuola Primaria* allegata al D.L. 19 febbraio 2004, n. 59. Il testo (allegato B) è da adottarsi in via transitoria, in attesa dell'emanazione dei relativi regolamenti governativi (C.M. n. 29/2004).

<sup>29</sup> La SIEM (Società italiana per l'Educazione Musicale) negli emendamenti motivati alle *Indicazioni*, del 1 dicembre '03, ha proposto al MIUR di sostituire la categoria della *Percezione* con quella assai più pertinente di *Ascolto*.



*ascolto, interpretazione e analisi*. Se non ci si lascia abbagliare dal diverso impianto - che come il precedente non è immediatamente funzionale alla progettazione didattica degli insegnanti - ci si può accorgere che le 'cose da insegnare' non cambiano molto nella riforma della riforma, compreso l'introduzione 'ritardata' della scrittura (tradizionale o no) che appare appena accennata a partire dalle classi seconda/terza così com'era ritardata negli "Indirizzi" poiché avveniva non prima della terza e senza una posizione rilevante anche dopo.<sup>30</sup> E pensare che forme grafiche di rappresentazione degli eventi sonoro-musicali si praticano con utilità e soddisfazione fin dalla scuola dell'infanzia. Confrontando i due documenti ministeriali sembra proprio che gli "Indirizzi" (De Mauro) siano la fonte primaria delle "Indicazioni" (Moratti).

Abbiamo insistito molto sull'importanza della individuazione dei contenuti di insegnamento ed allora crediamo sia anche opportuno richiamare l'attenzione sul problema che sembra emergere al momento della definizione del curriculum di scuola su *tempi e spazi attrezzati* per l'attuazione di questa disciplina. Essa infatti possiede un'indubbia vocazione ai collegamenti multidisciplinari e interdisciplinari con le altre discipline scolastiche, una vocazione che si vorrebbe attualizzare proprio con la proposta sperimentazione di teatro/musica. Ciò non significa tuttavia relegare a mero comprimario l'evento musicale in sé, spogliandolo dei pur minimi attributi qualitativi. Si rendono quindi necessari spazi adeguati e attrezzati, dove i bambini possano muoversi con agio, strumenti musicali possano abitare in permanenza, impianti sonori funzionare adeguatamente e la resa acustica essere progressivamente curata fino a renderla ottimale.

#### 4.2. Musica per concetti.

Molto sintetizzando, adottare una didattica per concetti in *Educazione Musicale* significa (1) considerare importanti i *contenuti* da insegnare, che sono *concetti*; (2) fare i conti con la *musicalità degli alunni*, ovvero con la loro *identità musicale*, il loro grado di sviluppo della concettualizzazione attorno alla musica, per individuare il compito ulteriore di crescita sul quale impegnarli e (3) mettere a punto uno schema di azioni di insegnamento, una *sequenza metodologica*, che suggerisca i passaggi essenziali del far musica a scuola, quali che siano i contenuti che s'insegnano.

##### 4.2.1. I contenuti

La scelta di che cosa insegnare della musica a scuola va fondata sulla natura della disciplina, sulle sue caratteristiche peculiari e sulle finalità della scuola: essa va esplicitata e argomentata, non lasciata tra le righe.

Se diciamo che la musica entra a scuola come *linguaggio*, i concetti della musica che proponiamo di insegnare saranno quelli che ne esplicitano le qualità interne, le modalità d'uso e le regole di costruzione: come dire che tipo di linguaggio è la musica, come è fatto, come funziona e, in modo particolare, quali significati elabora e come.

Se è utile, per motivi didattici, focalizzare gli aspetti che i diversi linguaggi hanno in comune, serve anche mettere in rilievo quelle caratteristiche specifiche di ciascuno che ne indicano le potenzialità peculiari. Per la musica ci sembra opportuno mettere in risalto alcuni aspetti, sui quali oggi c'è abbastanza accordo tra gli studiosi delle varie discipline musicologiche.

Un aspetto riguarda la *percezione*, o meglio quel tipo di percezione che chiameremo *estetica*. Esso ci consente di metter a tema il rapporto tra cognitività e affettività in termini adeguati.

Un altro aspetto concerne il *simbolo artistico*, dotato di caratteri differenziali rispetto ad altri tipi di simboli. Esso ci permette di affrontare il problema del significato superando la nota soluzione che insiste sulla differenza tra il processo di denotazione (quasi assente in musica) e il processo di connotazione (innescato, invece, tipicamente dal simbolo musicale).

---

<sup>30</sup> Anche in questo caso la SIEM ha proposto – negli emendamenti citati – di inserire la discriminazione degli eventi sonori "utilizzando anche modalità di rappresentazione grafica" fin dalla prima classe.

Un terzo aspetto prende in esame un carattere rilevante delle *strutture musicali* riguardante la loro interna costituzione. Esso facilita la comprensione della loro costruzione evolutiva da parte del soggetto in sviluppo.

#### 4.2.2. Gli alunni

L'insegnamento sarà più mirato ed efficiente se l'insegnante avrà compreso com'è musicalmente-fonicamente la classe, ossia quali sono i compiti di sviluppo della *musicalità* che l'insegnante può proporre agli alunni sulla base delle competenze già acquisite. Poiché il concetto di musicalità è un po' vago, e a volte viene fatto collimare con l'attitudine o il talento, cerchiamo di precisarne qui il significato in modo molto affine a quello di *competenza musicale comune* che comprende "il sapere e il saper fare e il saper comunicare: in sintesi, come la capacità di produzione di senso mediante e/o intorno alla musica" (Stefani 1985, p.78). All'inizio della scuola di base il bambino ha già elaborato la sua esperienza del mondo sonoro-musicale in conoscenze più o meno estese, più o meno articolate, più o meno collegate tra loro. Gli aspetti da indagare comprendono anzitutto le sonorità e le musiche che fanno parte del vissuto dei bambini (il loro *repertorio*), di queste essi sanno più o meno discriminare *generi e funzioni* e riconoscono, più o meno approfonditamente, alcune *qualità musicali* (gli strumenti che le suonano, le diverse dimensioni del suono, linee melodiche, ritmi, timbri...), oltre ad associare loro significati emotivo-affettivi e senso-motori talvolta personalissimi.

Come è già stato osservato, l'esperienza teatrale risponde con equilibrata competenza alle spontanee tendenze comunicative e creative dell'infanzia, per cui si tratterà di non lasciarsi sfuggire mai l'occasione di stimolare i bambini a far emergere i loro 'vissuti' sonori e gestuali, ponendoli alla base delle costruzioni di senso attraverso le quali s'intende raggiungere l'interiorizzazione di un contenuto specifico.

#### 4.2.3. La Sequenza Metodologica

Qualsiasi contenuto concettuale di musica si decida di insegnare per qualsivoglia motivo, è possibile trovare una successione di operazioni didattiche che rendano 'visibile' il modo peculiare con cui insegnarlo, una *sequenza metodologica* tipica della disciplina.<sup>31</sup> Essa è custode, in azione, dell'idea che l'insegnante ha del far musica a scuola. Non si tratta, quindi, di uno schema generale d'insegnamento che valga indifferentemente per l'una o per l'altra disciplina, e nemmeno una procedura troppo specifica che finisce per risultare legata, e comprensibile, solo in relazione ad una concreta unità di insegnamento in una situazione data. Una sequenza può servire, perciò, nella fase di progettazione dell'insegnamento, quando si pensa alle tappe in cui scandire metodologicamente l'itinerario didattico in classe.

Se la musica entra a scuola come linguaggio e come tale va insegnata, ne consegue che l'approccio, l'atto primo di un itinerario didattico, consiste – come per gli altri insegnamenti linguistici – nel partire da una situazione comunicativa, resa presente come tale o evocata da un *testo*. Nella nostra disciplina i *testi* sono le *musiche*, senza confini di varietà, e le operazioni da compiere sui testi quelle fondamentali: l'*ascolto* o la *produzione*. Saranno operazioni 'ingenue', poste come sono all'inizio di una unità di insegnamento, ovvero compiute con le capacità disponibili presso gli alunni prima che se ne faccia oggetto di trattazione specifica. Un ascolto che può anche consistere nel semplice 'contatto' con un canto o un brano strumentale e una produzione che, al limite estremo, può consistere nell'esplorazione delle sonorità degli strumenti (compresa la voce e i più svariati oggetti sonori), provandoli. Diciamo subito che non intendiamo, con la sottolineatura della centralità del *testo*, escludere che l'ascolto e/o produzione iniziali possano riguardare *suoni* e non musiche. Ma se anche di suoni si trattasse, la prospettiva deve essere quella

---

<sup>31</sup> Quella che presentiamo è una rielaborazione della proposta formulata da G.Biraghi in: *Il tempo per insegnare*, IRSSAE Lombardia, Milano 1993, a cura di E. Damiano, pp. 246-250.

espressivo-comunicativa; li si affronta per quel che ‘dicono’, altrimenti potremmo inconsapevolmente star insegnando un altro tipo di sapere scolastico (per esempio la *fisica acustica*) e non la *Musica*.

Il secondo passaggio consiste nel ‘guardar dentro’ alle musiche o nello smontarle per ‘vedere come sono fatte’, per trovare le regole che hanno consentito di costruirle, allo scopo di capirle meglio, di comprenderne meglio il senso. Chiameremo *analisi* questa attività e vi possiamo comprendere una serie di operazioni specifiche molto diverse tra loro, dalle più semplici alle più complesse. Dal riconoscimento dell’organizzazione di *timbri* e *intensità* alla individuazione di *generi e stili* impressi in *micro e macro strutture formali*.

Le scoperte effettuate mediante l’analisi richiedono di essere ‘fissate’, di volta in volta, con la ‘scrittura’. Chiameremo pertanto *registrazione* il terzo passaggio della sequenza metodologica, consistente nel tradurre in linguaggio grafico le regole musicali perché sulle musiche analizzate sia facilitata la riflessione, ne sia favorita la memoria e resa possibile la trasmissione. La registrazione diventa *notazione* quando adotta quello che ancor oggi possiamo ritenere il codice corrente convenzionale della scrittura musicale.

L’ultimo tappa metodologica consiste nella *produzione (e/o ascolto) vocale e strumentale* che, a differenza di quella iniziale, riguarda un uso consapevole e mirato delle conoscenze specifiche acquisite dall’alunno e pertanto manifesta competenze. Si tratti di esecuzione o improvvisazione, interpretazione o fruizione, essa è connotata dalla *consapevolezza*, ossia dalla messa in gioco delle conoscenze acquisite.

Schematizzando, la *Sequenza Metodologica* di insegnamento della musica potrebbe essere così rappresentata:



Se immaginassimo di dover scoprire, osservando un insegnante in azione, quale disciplina sta insegnando, dovremmo poter riscontrare nella sua azione didattica i due momenti irrinunciabili dell’*analisi* e della *registrazione*, cioè dell’esaminare e dell’annotare, per qualificare come *Musica* quell’insegnamento. Ciò non significa rinunciare a considerare che il punto di partenza di un itinerario didattico musicale deve consistere nel rapporto diretto con le *musiche*, sia ascoltandole che suonando. Significa che a scuola non ci si può ritenere soddisfatti del semplice ‘fare musica’ (primo passaggio), così come non ci si potrebbe accontentare nemmeno di uno sviluppo delle capacità tecniche di suonare e di ascoltare (ultimo passaggio), senza aver fatto oggetto di riflessione ‘sistematica’ (secondo passaggio) l’oggetto-evento musicale con il supporto essenziale della scrittura (terzo passaggio). Questo è il compito specifico della scuola, in cui anche le emozioni passano per la testa e il sapere può essere fonte di gioia.

Secondo questo modo di vedere, il rispetto dei passaggi della Sequenza Metodologica *custodisce* le caratteristiche peculiari della disciplina scolastica, vale a dire che è garante del perseguimento dei suoi scopi, che vanno al di là tanto del mero intrattenimento emozionale quanto dell’abilitazione professionale, per situarsi nell’area del padroneggiamento critico di un linguaggio di così grande rilievo nella storia dell’umanizzazione.

Questo schema di massima non consente di rendere conto nel dettaglio dell'insegnamento, ossia di quelle azioni che chiamiamo *didattiche* perché sono ordinate a far compiere all'alunno azioni di apprendimento. Esse sono assai variabili e dipendono in prima istanza da 'cosa' si vuol insegnare (dove una certa priorità da accordare alla scelta dell'Oggetto Culturale, i contenuti), ma dipendono anche dalla considerazione di che cosa sa già l'alunno di quel che gli vogliamo insegnare e poi ancora dal tempo a disposizione, dagli strumenti, dagli spazi, dalle attrezzature disponibili. Per quanto variabili, esse possono essere studiate e codificate in un sistema che consente non solo di 'pensarle' e 'vederle', ma anche di prevederle progettualmente.<sup>32</sup> E se la musica a scuola non deve essere insegnata se non 'facendola e rifacendola' (intendendo sempre con ciò sia l'ascolto sia la produzione), scontando una dominanza della mediazione 'attiva' (esperienza diretta) e 'analogica' (impersonificazione – gioco di simulazione) di questa disciplina, si deve insegnare anche, e non opzionalmente, scrivendola e parlandone in termini riflessivi, adottando forme pertinenti di mediazione 'iconica' (immagini) e 'simbolica' (concetti).

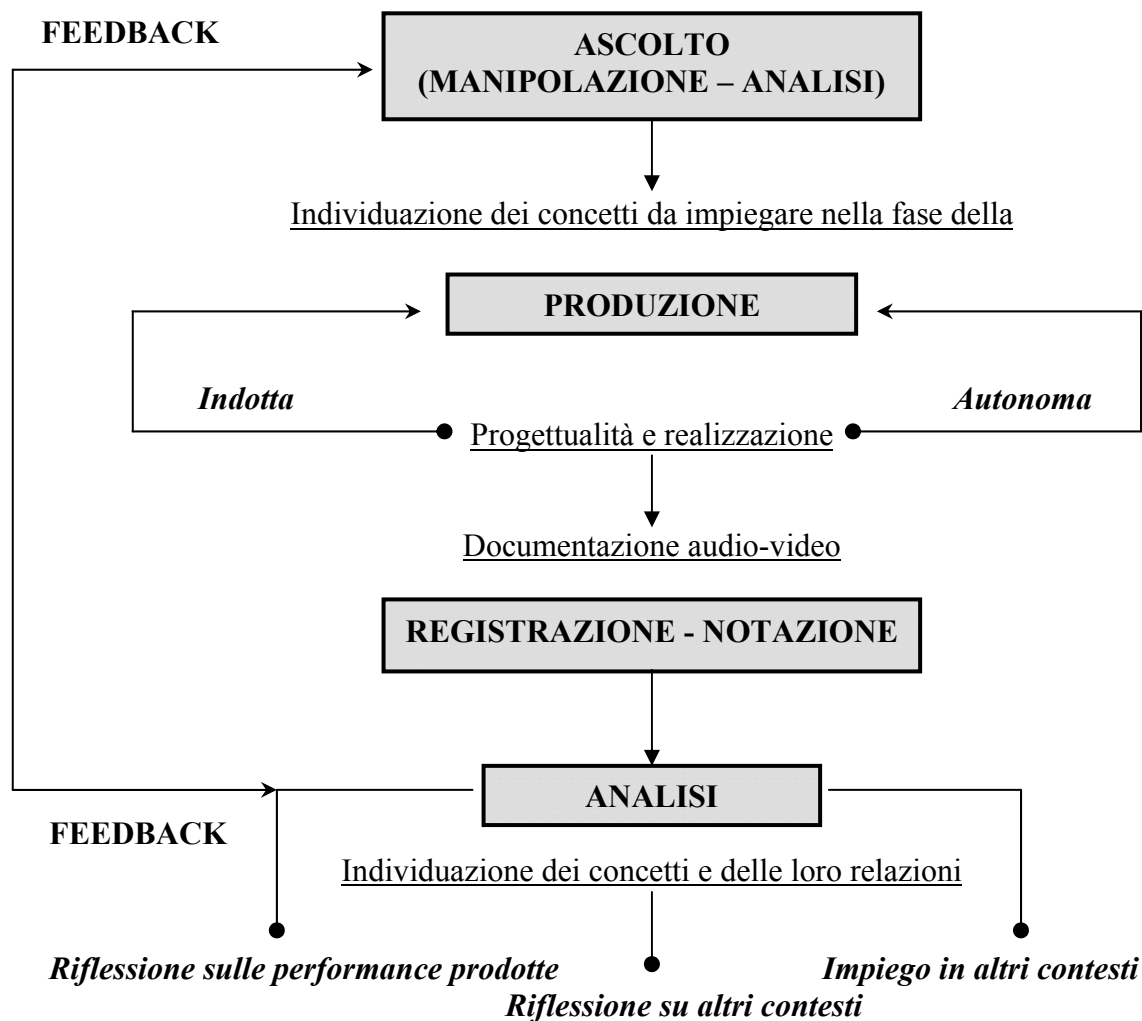
Naturalmente, all'interno di un percorso didattico incentrato sulla produzione e sulla performance, com'è il caso del *microteatro musicale*, la Sequenza Metodologica dovrà essere calibrata in modo tale da permettere l'immediata conversione dei singoli passaggi in altrettanti "oggetti" estetici, interdisciplinarmente concepiti e realizzati, ma in grado di far emergere con chiarezza i contenuti musicali, che s'intende offrire al bambino per una comprensione e rielaborazione cosciente. In tale prospettiva, la Sequenza Metodologica potrà dunque riformularsi come *sequenza procedurale* nei termini, che sembrano adeguati all'insegnamento della musica *come linguaggio*, di:

- *ascolto*: si tratta di una fase iniziale finalizzata all'approccio attivo coi contenuti (concetti), posti alla base della successiva produzione performativa. A questo livello, l'ascolto diventa un primo livello di *analisi* (che cos'è, come funziona) non di rado supportato da esperienze di *manipolazione* di oggetti sonori.
- *produzione*: con questo termine s'intende il lavoro di realizzazione della *performance microteatrale*, nella quale i concetti individuati nella precedente fase d'ascolto/analisi convergono per dare origine ad un oggetto musicale integrato dotato di senso. Il livello e l'ambito dell'integrazione variano dal piano *infradisciplinare* (lavoro esclusivo con mezzi e strutture puramente musicali) a quello *extradisciplinare*, dove la musica s'incontra con gli ambiti disciplinari più direttamente connessi con la performance di teatro-musica (motorio, linguistico, grafico-iconico). Le Unità Didattiche di produzione seguono un modello *a spirale*, nel senso che gli stessi concetti tendono a ripresentarsi a livelli diversi di centralità e in settori diversi di applicazione, mentre si concede al gruppo-classe un tasso di autonomia creativa e decisionale progressivamente crescente.
- *registrazione-notazione*: la produzione ottenuta nella seconda fase della sequenza metodologica perderebbe gran parte della propria efficacia educativa se i bambini potessero vederla solo *dall'interno*, dove l'impegno del proprio ruolo nell'insieme rischia di distrarre i singoli dall'osservazione delle strutture e della costruzione formale complessiva. Risulta quindi di fondamentale importanza la *documentazione audio-video del lavoro*, che permetta al gruppo di coglierne i contenuti e di codificarlo attraverso un sistema di notazione misto (iconico-rappresentativo e simbolico).
- *analisi*: a prescindere dal livello di analisi implicito che sottende la precedente fase di *registrazione-notazione*, l'acquisizione progressiva dei contenuti linguistici di volta in volta concretizzati nelle performance microteatrali necessita di un opportuno *feedback*, che rimandi a modalità e a contesti simili o diversi rispetto a

<sup>32</sup> Per approfondire, si vedano: E. Damiano (a cura di), *I mediatori didattici. Un sistema d'analisi dell'insegnamento*, IRRSAE Lombardia, Milano 1989 e Idem, *Guida alla didattica per concetti nella scuola elementare*, Juvenilia, Milano 1995.

quelli d'origine. L'attività di analisi potrà quindi realizzarsi sia in termini *performativi* (costruzione cosciente e completamente autonoma di un lavoro microteatrale o di semplici brani strumentali e/o vocali), sia come *ascolto* (consapevole individuazione delle strutture assimilate in testi musicali diversi),

Schematicamente, la Sequenza Metodologica è rappresentabile come segue, sempre tuttavia considerando che all'interno di un percorso tanto complesso, può sempre insorgere la necessità di inversioni, modificazioni e aggiunte:



### 5. Quali concetti per un microteatro musicale?

Dopo aver chiarito il quadro didattico-metodologico d'insieme, è giunto il momento di stabilire quali concetti musicali porre alla base del progetto sperimentale, avendo consapevolezza del fatto che la loro scelta dipende da almeno due fattori caratterizzanti il progetto medesimo:

a) la fascia d'età individuata è quella del secondo ciclo della scuola primaria, che consente il riferimento a contenuti più astrattivi ed una comunicazione didattica ampiamente fondata sulla verbalizzazione di concetti ed esperienze (oltre al fatto che i bambini di quella età hanno già in diversa misura stabilito con la musica un approccio scolastico o autonomo, del quale si può e si deve tener conto);

b) la natura creativo-produttiva, performativa e integrata (multidisciplinare) del lavoro didattico suggerisce l'individuazione di quei concetti che costituiscono il fondamento della musica

come *oggetto-evento sonoro organizzato nel tempo e nello spazio* in tutte le sue implicazioni *infra* ed *extra* musicali.

La tavola qui sotto riportata raggruppa quindi i concetti secondo le aree di apprendimento verosimilmente pertinenti l'educazione Musicale nel secondo biennio della scuola primaria e li pone in relazione con le produzioni di senso che ne rappresentano l'applicazione contestuale (nel nostro caso la performance "microteatrale" basata sull'integrazione tra gesto strumentale, voce e movimento).

<b>1. IL TEMPO MUSICALE</b>	
1.1. Suono e silenzio.	Improvvisazioni strum., vocali, motorie
1.2. La pulsazione isocrona. 1.2.1. Accelerazione e rallentamento proporzionale. 1.2.2. Il raggruppamento metrico. 1.2.3. Poliritmia e polimetria.	Performance integrate vocali, strum. e motorie a partire da un'azione o da un testo parlato ritmicamente organizzato (il "teatro del ritmo").
<b>2. LO SPAZIO DIASTEMATICO</b>	
2.1. Altezza. 2.1.1. Alto e basso. 2.1.2. Salita e discesa (azione). 2.1.3. Ribattimento (inerzia).	Improvvisazioni vocali e gestuali sui tratti simbolici delle altezze sonore (intonazioni espressive). Performance integrate su punti, linee e silenzio.
2.2. Il profilo melodico organizzato. 2.2.1. Movimento e stasi. 2.2.2. Tensione e distensione: il punto culminante.	Costruzioni di continuità lineare con il corpo, la voce, gli strum. (canzoni che raccontano, melodie che commentano).
2.3. La riserva sonora. 2.3.1. I sistemi scalari. 2.3.2. La serie. 2.3.3. Suoni congruenti e suoni di contrasto.	Ambientazioni sonore a sfondo etnico e culturale: improvvisazioni e costruz. logiche. Coreografie e narrazioni affini o contrastanti.
<b>3. REGOLE COMPOSITIVE</b>	
3.1. I principi costruttivi generali. 3.1.1. Ripetizione. 3.1.2. Omogeneità. 3.1.3. Contrasto. 3.1.4. Condensazione. 3.1.5. Rarefazione. 3.1.6. Figura e sfondo.	Performance integrate sul singolo principio o sull'interazione tra principi differenti (costruzioni di senso a partire da testi, ambientazioni sonore, strutture logiche).
3.2. Trame articolative. 3.2.1. Omofonia. 3.2.2. Omoritmia. 3.2.3. Contrappunto. 3.2.4. Imitazione e canone.	Performance vocali, strum., motorie o integrate. Ricerca dell'affiatamento e dell'ascolto collettivo: improvvisazioni e trame organizzate come prodotti autonomi o <i>texture</i> di sottofondo.
3.3. Processi macroformali. 3.3.1. Forma strofica. 3.3.2. Forma binaria. 3.3.3. Forma ternaria. 3.3.3.1. Forma ternaria a contrasto. 3.3.3.2. Forma ternaria a sviluppo. 3.3.4. Forma ciclica ( <i>Rondò</i> )	Narrazioni e coreografie formalizzate (traslazione del processo formale dalla musica al gesto/movimento, al testo verbale, alla performance integrata). "Microdramma" completo e organizz. di tipo astratto o narrativo-evocativo.
<b>4. NOTAZIONE</b>	
4.1. Notazione rappresentativa. 4.1.1. Di appunto. 4.1.2. Di stesura. 4.2. Notazione simbolica	Creazione di "brogliacci" o di "canovacci" scritti, con notazione mista. Stesura di una "partitura" di riferimento per la riesecuzione.

Va da sé, come vedremo nella stesura delle Unità Didattiche, che non può esistere evento musicale in cui i concetti individuati non interagiscano a vario titolo e con diversi gradi di enfaticizzazione. Sarà quindi cura degli insegnanti svelare quelle interazioni preservando la globalità di senso degli eventi collettivamente costruiti e realizzati.

## **6. Organizzazione delle Unità Didattiche e loro tipologia**

I tempi didattici del progetto sperimentale si distribuiscono sull'intero anno scolastico, occupando le due ore settimanali dedicate all'Educazione Musicale secondo la seguente scansione:

2 incontri nel mese di Settembre 2006.

4 incontri nel mese di Ottobre 2006.

4 incontri nel mese di Novembre 2006.

2 incontri nel mese di Dicembre 2006.

3 incontri nel mese di Gennaio 2007.

4 incontri nel mese di Febbraio 2007.

4 incontri nel mese di Marzo 2007.

3 incontri nel mese di Aprile 2007.

1 incontro nel mese di Maggio 2007 destinato alla realizzazione "pubblica" della performance conclusiva di verifica.

Si tratta dunque di 26 incontri, che coprono un totale di 52 ore, più la rappresentazione finale.

Le Unità Didattiche sono organizzate in modo da occupare un *numero crescente di incontri*, a misura che la rete concettuale di riferimento si fa più complessa ed ai bambini viene concesso un tempo maggiore per la progettazione autonoma.

Per ragioni economiche e di opportunità, non tutte le Unità Didattiche prevedono la completa compresenza dei tre esperti, rimanendo di fatto fissa la figura dell'esperto musicale, intorno alla quale ruotano in modo sistematico le altre due. Costante invece l'assistenza dell'insegnante (o degli insegnanti) di classe, i cui compiti vengono precisati nel paragrafo conclusivo della relazione.

Ogni incontro viene documentato con una videocamera digitale e attraverso osservazioni e riflessioni didattiche tenute in un "diario di bordo".

Sebbene sia impossibile stabilire con precisione le proporzioni temporali di ogni Unità Didattica e le modalità di attuazione delle stesse (che saranno certamente condizionate dalle caratteristiche cognitive e comportamentali del gruppo-classe), si ritiene in ogni caso necessario stabilire una griglia generale di riferimento. Tale griglia non solo pone in relazione le Unità Didattiche con i contenuti (concetti) da insegnare precedentemente individuati, ma traccia il campo d'azione della performance, il livello d'integrazione disciplinare richiesto, il tipo di compresenza previsto tra gli esperti e il grado d'autonomia richiesto agli alunni nelle diverse fasi, senza dimenticare il riferimento alla già tracciata *Sequenza Metodologica*.

Naturalmente, l'efficacia 'sul campo' di questa griglia è tutta da verificare, per cui si danno quasi per scontati mutamenti di rotta, semplificazioni, aggiunte e sostituzioni, anche se in ogni caso si dovrà preservare l'identità "teatrale" delle Unità Didattiche, che costituisce il *proprium* della sperimentazione.

Oltre i 27 incontri programmati, ne è previsto uno in cui il responsabile pedagogico del progetto ha il compito di dialogare con i bambini del gruppo prescelto per chiarire loro la natura e i termini della sperimentazione e per verificare il livello di conoscenze musicali già acquisite, ivi compresa qualche competenza strumentale specifica da valorizzare all'interno del percorso didattico. Come si vede dalla griglia, vanno poi aggiunti altri due incontri di lavoro autonomo del gruppo assistito dagli insegnanti di classe per l'elaborazione dello spettacolo conclusivo.

U.D. n°	Incontro n°	Tipologia della performance	Contenuti/concetti	Compresenza esperti	Integrazione pluridisciplinare	Partecipaz. del gruppo
1	1	Improvvisaz. finalizzate allo sviluppo dell' affiatamento e dell' ascolto reciproco.	Impiego di concetti musicali elementari già noti al gruppo.	Solo esperto musicale	Solo musica strumentale e/o preincisa (eventualmente per costruzione ambienti o situazioni)	Quasi totalmente libera (lavoro su consegne aperte)
2	2	Improvvisaz. vocali e motorie finalizzate alla presa di coscienza delle potenz. espressive di voce e movim.	Impiego di concetti musicali orientati sulla voce e il movim.	Esperto vocale, motorio e musicale.	Testi poetici e narrativi eventualmente ridotti a fonemi, musica strumentale e/o preincisa.	Quasi totalmente libera (lavoro su consegne aperte)
3	3	Improvvisaz. strumentale, vocale e mot. finalizzata allo sviluppo dell' autonomia progettuale e organizzativa.	- <i>Suono e silenzio.</i>	Solo esperto musicale	Musica vocale e strument. (anche oggetti) Testi poetici.	Lavoro autonomo per sottogruppi sorvegliati su consegna specifica.
4	4	Il teatro del ritmo (I).	- <i>Pulsaz. semplice.</i> - <i>Inerzia melodica.</i> - <i>Cresc. e dimin.</i> - <i>Principi costruttivi:</i> 1. Ripetiz. 2. Cond./ rarefaz.		Musica strum. (Orff a lamine e percussioni) per l' evocazione di un ambiente sonoro: <i>maremoto.</i>	Lavoro assistito su consegne specifiche.
5	5	Il teatro del ritmo (II).	- <i>Pulsaz. semplice.</i> - <i>Raggr. metrico.</i> - <i>Poliritm. polimetr.</i> - <i>Ripetiz.</i> - <i>Contr.</i>	Esperto musicale e motorio.	Branco poliritmico/ polimetrico coreografato (strumenti a percussione e grida con movimenti nello spazio).	Lavoro assistito su consegne specifiche.



6	6	Cantiamo una poesia	- <i>Alto/bas.</i> - <i>Sal./disc.</i> - <i>Costruz. melodica.</i> - <i>Figura/sfondo</i> - <i>Riserva sonora.</i>	Solo esperto musicale.	Breve componimento poetico musicato per voci cantate con accompagnam. strumentale.	Lavoro assistito su consegne specifiche con richiesta di collaboraz. propositiva.
7	7 + 8	Sussurri e grida.	- <i>F.te/P.no</i> - <i>Vel./Lent</i> - <i>Pulsaz. e raggrupp.</i> - <i>Riserva sonora.</i> - <i>Omogen. (ripetiz.)</i> - <i>Contrast</i>	Esperto musicale e vocale (7). + Esperto musicale e motorio (8)	Performance su studio fonemat. (valore sonoro, affettivo-emot. di vocali e consonanti) in due versioni: a) vocale-strum. b) vocale-mot.	Lavoro assistito su consegne specifiche con piccole finestre aperte all'iniziat. autonoma.
8	9 + 10	Strumenti e voci nello spazio.	- <i>Pulsaz. e suddiv./multipl.</i> - <i>Suono e silenzio.</i> - <i>Salita, discesa, inerzia melodica.</i> - <i>Riserva sonora.</i> - <i>Omogen./contrasto.</i> - <i>Condens./rarefaz.</i>	Solo esperto musicale.	Performance esclusivamente strumentale sulla teatralità della musica 'pura' attraverso il dislocamento delle fonti sonore. Due versioni: a) Elaborata con l'insegnante; b) Elaborata autonom. dal gruppo. Possibile inserimento di un elemento scenografico = LUCI	Lavoro assistito su consegne specifiche e lettura con indicazioni metodolog. per il lavoro autonomo su modello.
9	11 + 12	Oggi vi suoniamo una storia corta corta ...	- <i>Pulsaz. e suddiv./multipl.</i> - <i>Costruz. melodica.</i> - <i>Figura/sfondo</i> - <i>Riserva sonora.</i> - <i>Omogen. (ripetiz.)</i> - <i>Contrast</i>	Esperto musicale e vocale (11). + Esperto musicale, vocale e motorio (12)	Costruzione creativa di tipo strumentale, vocale e motorio appoggiata a contesto extramusicale (pittorico). Il quadro utilizzato si trasforma in elemento scenografico.	Lavoro creativo di gruppo, stimolato e guidato con domande e osservazioni

<b>10</b>	13 + 14	Per voci e tamburi	- <i>Pulsaz. e suddiv./ multipl.</i> - <i>Poliritm.</i> - <i>Suono e silenzio.</i> - <i>Condens. /rarefaz.</i> - <i>Figura/ sfondo.</i>	Esperto musicale e vocale (13 e 14)	Branco percussivo con interventi vocali di forte pregnanza espressiva, appoggiati a combinazioni casuali di stralci di testo verbale. Possibile inserimento di elementi scenografici.	Lavoro assistito su consegne specifiche e lettura, con piccole finestre aperte all'improvvisazione.
<b>11</b>	15 + 16	Suono, gesto, passo.	- <i>Pulsaz. e suddiv./ multipl.</i> - <i>Acceler./ rallent. e stasi.</i> - <i>Ripetiz.</i> - <i>Variatz.</i>	Esperto musicale e motorio (15 e 16)	Coreografia integrata con la performance strumentale e vocale. Possibile inserimento di elementi scenografici fissi e/o mobili.	Lavoro assistito su consegne specifiche.
<b>12</b>	17 + 18 + 19	Musica d'altri, storia nostra.	<i>Tutti i concetti introdotti.</i>	Solo esperto musicale.	Performance strumentale, vocale e motoria su testo inventato a partire da un brano musicale d'autore. Possibile inserimento di elementi scenografici.	Lavoro autonomo assistito di analisi musicale, di costruzione testuale e di integrazione strumentale, vocale e motoria
<b>13</b>	20 + 21 + 22	Storia d'altri, musica nostra.	<i>Tutti i concetti introdotti.</i>	Solo esperto musicale (20). Esperto musicale e motorio (21) Esperto musicale, vocale e motorio (22).	Performance vocale, strumentale e motoria finalizzata alla rappresentazione di un testo narrativo o poetico elaborato sulla base di un testo d'autore. Inserimento di elementi scenografici.	Lavoro autonomo assistito di analisi dei tratti sonori, gestuali e scenografici di un testo da rielaborare e teatralizzare.

DUE	SETT.	DI LAVORO	PRELIM.	CON GLI	INSEGNAN. DI	CLASSE.
14	23 + 24 + 25 + 26	Questo l'abbiamo fatto tutto noi.	<i>Tutti i concetti introdotti.</i>	Solo esperto musicale (23). Esperto musicale e vocale (24) Esperto musicale e motorio (25). Esperto musicale, vocale e motorio (26).	Spettacolo teatrale globale su testi e musiche realizz. dagli allievi.	Lavoro autonomo assistito tramite la discussione e il miglioram. delle proposte già strutturate provenienti dal gruppo.

All'interno delle singole Unità Didattiche si dovranno destinare alcuni momenti alla *verifica*, che, come si evince dalla Sequenza Metodologica (cfr. par. 4.2.3.), consiste nel valutare il raggiunto livello di consapevolezza analitica dei concetti esperiti, attraverso attività di tipo *attivo-produttivo* (i già previsti momenti di autonomia progettuale, compresa la performance conclusiva) e *passivo-ricettivo* (ascolto di brevi stralci d'autore, mirati all'identificazione dei concetti che stanno alla base della costruzione compositiva).

### **7. Ruolo e funzione degli insegnanti di classe.**

Nonostante la sperimentazione venga di fatto condotta dagli esperti di settore, preposti alla migliore definizione del modello da sottoporre alle scuole durante le giornate di studio, l'insegnante (o gli insegnanti) di educazione musicale coinvolto nel progetto riveste un ruolo fondamentale nel garantirne il funzionamento e nel coglierne criticamente gli aspetti didattici 'in atto'.

In particolare, le sue funzioni possono venire così schematizzate:

- 1) Informare gli esperti sulle caratteristiche psicodinamiche del gruppo-classe, segnalando casi individuali di difficoltà o disagio scolastico;
- 2) Garantire la propria presenza attiva e partecipativa durante tutti gli incontri, fungendo da tramite affettivo tra gli esperti e il gruppo, soprattutto durante le prime fasi;
- 3) Rielaborare i contenuti e le metodologie dei singoli incontri, riproponendoli in forma personale e sintetica alle altre classi a lei affidate, facendosi carico di tenere un "diario di bordo", eventualmente confrontabile con quello degli esperti anche in sede di giornate di studio.
- 4) Assicurare il collegamento con gli insegnanti delle altre aree disciplinari di volta in volta coinvolte (educazione motoria, educazione all'immagine, lingua italiana, lingua straniera), affinché durante le ore di lezione vengano ritagliati spazi adeguati alla realizzazione dei materiali e degli elaborati necessari alla sperimentazione.

### **8. Alcune osservazioni conclusive.**

Il progetto didattico sperimentale "Insegnare la musica attraverso il teatro" nasce da un'idea di educazione musicale globale ed esteticamente finalizzata, attraverso la quale il bambino riesca a comprendere gli strumenti concettuali del linguaggio e a godere appieno dei risultati spettacolari ed integrati cui attraverso quegli strumenti si può pervenire.

La scelta di proporre la sperimentazione nel secondo biennio anziché nelle classi precedenti non implica alcuna difficoltà oggettiva di un inizio precoce. Anzi. Il "bambino creatore di

spettacolo” è forse più spontaneo e motivato a cinque-sei anni che non a dieci o a undici. La ragione risiede semmai nel fatto di voler osservare al lavoro un gruppo di bambini più maturi, che verosimilmente avranno alle spalle un percorso di educazione musicale e che altrettanto verosimilmente lasceranno emergere, forse senza rendersene neppure conto. Ciò consente peraltro d'introdurre un'ampia gamma di concetti, simulando il raggiungimento di uno stadio finale d'apprendimento. Inoltre, la maggiore consapevolezza verbale di un bambino del secondo ciclo rende certo più leggibili, anche nelle sfumature, le risposte ai quesiti, le descrizioni delle opere, le analisi di strutture e forme, oltre a permettere agli insegnanti una comunicazione delle consegne più precisa e complessa.

Si tratterà eventualmente di formulare, in sede di presentazione e discussione dei risultati dell'esperienza, le strategie didattiche e le articolazioni di percorso più idonee all'approccio dei bambini col microteatro musicale fin dal loro ingresso nella scuola primaria.

Un'ultima questione riguarda le Unità Didattiche, la cui apparente ridondanza in termini di contenuti e di stratificazioni disciplinari può legittimamente indurre dubbi sulla realizzabilità in tempi così stretti di performance spettacolistiche adeguate. Va allora ricordato che la dizione “microteatro” si riferisce proprio alla necessità di contenere in estensione i prodotti estetici senza rinunciare alla complessità delle operazioni concettuali che ad essi sottendono. In fondo, quanta conoscenza tecnico-musicale si annida tra i segni sonori di un semplice e squadrato *Minuetto* settecentesco?

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