



Antonio Giacometti

DRAMMATURGIE SONORE

Per un teatro musicale dentro e fuori la scuola

in collaborazione con Paola Brani

**CENTRO STUDI
MAURIZIO DI BENEDETTO**
Idee e materiali musicali



FrancoAngeli

Idee e materiali musicali

A cura del Centro Studi Maurizio Di Benedetto

“La produzione musicale potrebbe aiutarci a provare che gli uomini sono delle creature potenzialmente più capaci di quanto la maggior parte delle società permetta loro di essere.”

John Blacking

Il Centro Studi Musicali e Sociali Maurizio Di Benedetto opera dal 1995 con l'intento di promuovere e diffondere la conoscenza in campo musicale e socio-educativo, le stesse strade che ha percorso Maurizio con tanta passione prima della sua prematura scomparsa.

Il Centro organizza la sua attività di ricerca e formazione attraverso la progettazione di corsi, convegni, seminari, servizi on-line e pubblicazioni. L'attenzione è posta principalmente alle relazioni persona-musica e musica-società nella infinita ricerca di collegamenti e integrazioni che la pratica e la conoscenza musicale sviluppano con le scienze sociali e della formazione, con l'ambito dei servizi alla persona, della solidarietà, del lavoro educativo e sociale.

Anche la collana editoriale *Idee e materiali musicali* è nata in questa prospettiva e si pone l'obiettivo di proporre modelli di educazione, animazione e formazione musicale utili nel lavoro educativo nella scuola, nel territorio e nei servizi sociali. La direzione della collana è affidata a Maurizio Disoteco e Maurizio Vitali.

Gaetano Di Benedetto
Fondatore del Centro Studi

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: *www.francoangeli.it* e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Antonio Giacometti

DRAMMATURGIE SONORE

Per un teatro musicale dentro e fuori la scuola

in collaborazione con Paola Brani

**CENTRO STUDI
MAURIZIO DI BENEDETTO**

FrancoAngeli

Istruzioni per accedere al materiale in video

Il volume è corredato da 63 video-esempi realizzati da Paola Brani, visibili e/o scaricabili al link seguente https://1drv.ms/u/s!AsvpN6fwHI_Qj1tUOrU60mtFgupL?e=szNKg6.

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

Guai se un testo dicesse tutto quello che il suo destinatario dovrebbe capire: non finirebbe più.

Umberto Eco, *Sei passeggiate nei boschi narrativi*

A tutte le signore e i signori cinquantenni che allora ci hanno creduto, quando ancora nessuno ci credeva.

Alla memoria di Marco De Natale e Franco Vaccaroni, maestri di sempre.

In ricordo di Sergio Liberovici, trent'anni dopo.

Indice

Prefazione , di <i>Enrico Strobino</i>	pag.	9
Introduzione	»	13
1. Perché la musica in scena?	»	23
1.1. Il bambino creatore di spettacolo	»	23
1.2. Gesto, mente, affetti: la cooperazione espressiva	»	25
1.3. Di che teatro si parla? La scena come luogo di apprendimento e comunicazione	»	28
1.4. Il ruolo delle tecnologie musicali	»	31
2. “Teatro musicale” o “musica teatrale”? Declinazioni diverse per un unico fine	»	33
2.1. Il palcoscenico dei suoni: frammenti e architetture	»	33
2.2. Parole, testi e pretesti	»	37
2.3. Musica imparata, musica inventata	»	40
2.4. Tre modelli per tre contesti	»	44
3. Imparare la musica giocando al teatro	»	46
3.1. Un progetto premiato	»	46
3.2. I presupposti: pedagogia attiva e didattica per concetti	»	49
3.3. Finalità e modi realizzativi della sperimentazione	»	54
3.4. Organizzazione e tipologia delle unità didattiche	»	58
3.5. Contenuti delle attività e conduzione dei gruppi	»	65
3.6. Qualità e verifica	»	75
3.7. Un progetto esportabile?	»	77

4. Il teatro dei gesti sonori per strumentisti in erba	pag.	79
4.1. Dal gioco quotidiano allo spettacolo integrato	»	79
4.2. Playing with signs: il senso del suonare	»	83
4.3. Modalità di approccio: voce, corpo, strumento	»	93
4.4. L'autonomia come obiettivo primario	»	97
4.5. Io, gli altri, lo strumento: gestire il lavoro dei gruppi	»	99
4.6. Tre performance lunghe e complesse	»	104
5. Quando livelli ed età si mescolano lontano dalla scuola	»	120
5.1. Il “dentro” e il “fuori” dell'esperienza educativa	»	120
5.2. Antecedente X: <i>Il tappeto delle idee</i> (1980)	»	122
5.3. L'estraneo in casa: <i>La fabbrica del cioccolato</i> (2000)	»	124
5.4. Ensemble narrativo: <i>Letizia</i> (2004)	»	125
5.5. Tutti coinvolti: <i>Streghe!</i> (2008)	»	127
5.6. L'espansione del palcoscenico: <i>Priragioniera di un mostro ventoso</i> (2010)	»	129
5.7. Salti di qualità: <i>I care, l'eredità ignorata</i> (2012-17)	»	131
5.8. Un progetto sostenibile	»	135
6. Restiamo a casa! Teatro musicale in rete	»	136
6.1. Non solo Covid 19: qualche riflessione preliminare su teatro, educazione e ipermedia	»	136
6.2. Dalla necessità al progetto: forma aperta in tempo chiuso	»	137
Il teatro delle relazioni, di Paola Brani	»	139
Bibliografia	»	147

Prefazione

di *Enrico Strobino*

Mi accingo qui a introdurre, con estremo piacere, il lavoro prezioso di Antonio Giacometti. Si tratta di un libro complesso, che tesse una trama polifonica profonda, a testimonianza del caso più unico che raro di un compositore “contemporaneo” che al tempo stesso ha militato all’interno delle varie vicende della pedagogia musicale italiana degli ultimi quarant’anni, occupandosene in modo competente, abitandone le forme più sperimentali e d’avanguardia. In questo senso Antonio rappresenta una figura straordinaria.

E fuori dall’ordinario è anche il tema affrontato: *drammaturgie sonore* rimanda all’arte di comporre situazioni, contesti, occasioni e opere di *teatro musicale*, ponendo al centro dell’attenzione le modalità di apprendimento della musica di bambine e bambini, ragazze e ragazzi, tenendo conto delle metodologie didattiche più vicine alle pratiche dell’invenzione e della creatività.

Credo che la prima cosa da chiarire, a chi stia leggendo queste righe introduttive, è il senso da dare alla locuzione *teatro musicale*: si tratta di un dispositivo molto ampio, che vede la sua specificità nell’interazione dei vari linguaggi espressivi (gesto, parola, suono, musica, movimento, spazio), che trova fondamento nella potenza della gestualità, e soprattutto della *relazione* all’interno di un gruppo.

Finalità generale diventa quella di offrire contesti in cui si possa esprimere il senso e l’emozione estetici, il senso sociale, lo stupore e la meraviglia della scoperta.

Pensare a *drammaturgie sonore* significa immaginare e progettare contesti che sconfinano dai recinti delle discipline rinchiusi all’interno dei loro territori, sia dentro che fuori dalla Scuola. Il teatro diventa allora una *radura*, una *non-disciplina* trasversale da esplorare, da sperimentare, da indagare, da immaginare. Fare teatro richiede ad una comunità, per piccola che sia, di *farsi luogo*, di *mettersi in gioco, in scena, in vita*. Ecco allora che qualsiasi spazio quotidiano (una classe, un atrio, un corridoio, un cortile, una piazza),

qualsiasi *luogo comune*, diventa *luogo in comune*¹, che viene abitato mettendo in opera prima di tutto l'ascolto e il dialogo fra i/le partecipanti.

In questa prospettiva il gioco del teatro trasforma un *luogo comune* in *luogo speciale*, separato dal quotidiano, cambiandogli il senso, trasformandolo in occasione di incontro, nel gioco delle differenze, delle convivenze, nel gioco della tessitura dei linguaggi, dell'invenzione, della confusione, della composizione. Un *luogo separato*, un *laboratorio del possibile*, che va a disegnare qualcosa di stra-ordinario, che segue una logica diversa da quella della quotidianità. Un luogo in cui lo spazio e il tempo portano a modi diversi di guardare e di ascoltare, in cui ciò che è familiare si trasforma nel suo contrario. È il luogo dello *spaesamento*, del *cosa succederebbe se...*, occasioni che nascono dal cercare i lati nascosti delle cose (delle parole, dei suoni, degli strumenti...), angolazioni inconsuete, come se fosse la prima volta, inseguendo piccoli scarti, visioni inattese, eccedenze e divergenze rispetto a tutto ciò che è la *normalità* del mondo fuori.

Sicuramente questa visione dell'apprendimento non è tranquillizzante, al contrario può condurre verso l'insicurezza, verso l'imprevisto, e quindi anche verso il rischio dell'irriconoscibile, del lontano, del diverso, che può anche significare spiazzamento, difficoltà, fatica.

Quest'idea di *luogo separato* potrebbe essere estesa alla Scuola in generale, vista come luogo della sperimentazione gratuita, dell'eresia: un'idea che mi pare vada difesa e sostenuta, non in opposizione alle varie proposte di *educazione diffusa* e di *comunità educante*, ma che, accanto ad esse, continui a poter prevedere luoghi *immaginarsi* e *immaginati*, liberi dalle costrizioni della vita vera, dai tempi e spazi della realtà.

Il teatro può essere cerchio, scena, coro, festa, danza, o ancora meglio, *spirale* che avanza e coinvolge territori successivi, in cui i confini mutano, evolvono, toccano nuove terre. Ecco allora la parola che si fa puro suono, o che incontra la visibilità, il movimento, i corpi, gli oggetti, gli strumenti, gli spazi. Ecco che allora il teatro si fa *paesaggio educativo, dispositivo pedagogico*.

Il viaggio che ci propone Giacometti è attento sia ai processi che ai prodotti, ispirato soprattutto alle vicende delle musiche novecentesche, da Cage in avanti, assunte come modelli importanti per la costruzione di esperienze didattiche mirate al superamento innanzitutto del *bambino strumentista*. Il teatro è uno dei dispositivi più potenti se si punta ad oltrepassare il dominio delle tecniche, così forte ancora in tutti i livelli dell'educazione musicale, a

¹ Martinelli M., 2015, *Farsi Luogo. Varco al teatro in 101 movimenti*, Bologna, Cue Press, p. 12.

favore di altre finalità: quelle comunicative, espressive, ruotanti attorno al senso di un gesto, di un suono, di una musica, di uno sforzo tecnico, scardinandone la centralità, l'autoreferenzialità.

In questa prospettiva diventa centrale il tema dell'invenzione come sinonimo di pensiero divergente, che spinge verso le avventure dell'imprevisto, dell'inatteso, del non-codificato.

Il libro non dà facili ricette da riproporre, ma documenta viaggi, idee, tecniche, metodologie, esperienze, come orizzonti di una didattica musicale attiva, che *si mette in scena* a partire dall'idea di un *micro-teatro musicale* fatto di piccole e povere cose, un teatro povero di mezzi ma ricco di immaginazione, centrato sul corpo che gioca e che conquista la sua veste pubblica, che esce allo scoperto, che si fa educazione nel confronto con i pari e con il mondo degli adulti. Il tutto ampiamente documentato con rimandi ad un ricchissimo apparato video, curato e commentato dalla collega Paola Brani, che permette di assistere a moltissime esperienze.

Il lavoro di Antonio indica una direzione importante e, direi, *rivoluzionaria*, se pensiamo a come vengono proposte ancora oggi, nella stragrande maggioranza dei casi, le lezioni di strumento e le esperienze di musica d'insieme.

Più in generale, mi pare un punto di vista importante in questo momento storico, in cui ad avere la meglio sono spesso modelli di musica d'insieme che si fondano sull'intrattenimento, sulla festa, sulla dimensione puramente ricreativa. Non è il caso di questo lavoro. Qui si tratta di cercare *risonanze*, che vanno ad arricchire l'orizzonte delle *competenze*², si tratta di abitare *recinti* in cui si trasmettono tecniche, strutture determinate, consuete, organizzate, ma, al tempo stesso, di immaginare *radure*, in cui ci si apre all'inatteso, ad incontri magari non sempre rassicuranti, ma mai banali, mai scontati.

² Rosa H., 2020, *Pedagogia della risonanza*, Brescia, Morcelliana.

Introduzione

Non mi dispiace né di confessare la povertà del mio retroterra culturale (che non mi permette dunque di scrivere un “saggio” [...] né di dover rinunciare a giustificare con una nutrita bibliografia tante cose [...] che sembreranno improvvisazioni o invenzioni dell’ombrello. Mi dispiace di essere ignorante, non di fare brutta figura. Direi che è un dovere, saper fare brutte figure in certe occasioni.

Gianni Rodari

Il 2020, anno in cui ho iniziato la stesura di questo volume, a quarant’anni esatti dalla mia prima esperienza di teatro musicale in una scuola elementare della periferia bresciana¹ (allora ero un ragazzo di ventitré anni non ancora compiuti e quei bambini, adesso, sono pressoché cinquantenni), sarà ricordato come l’anno del Covid 19, del *lockdown* e del “teniamo le distanze”. Pandemia, isolamento, distanziamento interpersonale: tre cose che col teatro, luogo dell’incontro, dell’esternazione e del contatto quasi per antonomasia, hanno ben poco a che fare.

Ma non tutto il male è venuto per nuocere, perché la pletera di dibattiti pubblici e privati sulla scuola ai tempi del coronavirus, che mass media e social network ci hanno propinato nei momenti più caldi della crisi epidemica e delle riaperture e richiusure a singhiozzo, hanno riportato alla luce un tema pedagogico e didattico cruciale, quello del ruolo educativo della ge-

¹ Il lavoro conclusivo di questo laboratorio, condotto a fianco dell’amico Enzo Bianchini, allora giovane studente all’Accademia di Brera, divenne una sorta di corto-documentario grazie alla disponibilità del regista bresciano Alberto Lorica ed è oggi visibile nella sua conversione digitale al link <https://www.youtube.com/watch?v=EXvzoiNIvqs> – ultimo accesso, 28/09/2020. Torneremo a parlarne nel cap. 5 (p. 133).

stualità e della relazione, che di questo volume costituisce la motivazione primaria e il fondamento.

Del resto, persino i rigidissimi maestri della mia scuola elementare inizio anni Sessanta, votati alla verifica minuziosa e continua dello “stare fermi nei banchi” e del non lasciarsi andare a prossemiche ciarliere e disturbanti col vicino di posto, sentivano in qualche modo (e, naturalmente, a *loro* modo) l’importanza di aprire anche solo una piccola porta all’incanalamento espressivo del movimento, del confronto interpersonale e della parola, e questa porta era il teatro, pur colpevolmente ridotto a “scenette” patetiche e, soprattutto, prive di qualsiasi direzionalità didattica².

Nonostante ciò, e nonostante l’immane corteggio d’insulti e di bacchettate, io aspettavo la prova settimanale come la manna dal cielo e ho finito con l’innamorarmi del teatro, trasformando quella passione in gioco da cortile, nel quale coinvolgevo altri bambini in lunghissime performance, dove s’inventavano testi, ci s’improvvisava rumoristi, si dava voce ai burattini, insomma, s’inventava di tutto e di sana pianta. Il bambino «creatore di spettacolo» (Lequeux, 1980) aveva colto lo stimolo dei maestri di scuola e l’aveva sviluppato, conferendo all’attività teatrale quella finalità (auto) formativa che i maestri non avevano saputo (voluto) vedere.

Lo spettacolo al quale il bambino partecipa, lo spettacolo che egli crea non è soltanto un arricchimento prezioso per lui, ma anche una fonte permanente di gioia. Qui sta forse l’essenziale: la gioia è stimolante, generosa, indulgente, essa è il clima naturale dell’infanzia. Attraverso questa, bisogna forse insegnare la felicità consapevole del vivere che sembra mancare agli uomini del nostro tempo³.

Attore non lo sono poi diventato (a quei tempi, anche un moderato rotacismo ti poteva inibire di fronte al teatro delle dizioni perfette e io detesto da decenni la mia “erre” e la mia voce), ma, in compenso, sono diventato un compositore attento alle modalità di apprendimento della musica nei bambini tra i sette e gli undici anni e mi sono speso per un quarantennio alla ricerca dei contesti e delle metodologie didattiche più coinvolgenti, in grado di porre davvero il bambino al centro dell’azione educativa, con quel dispiegamento

² La situazione non era dunque più rosea che nella Francia anni Quaranta-Cinquanta, quando Léon Chancerel, padre dei *Jeux Dramatiques*, «giudicava il teatro per l’infanzia francese un insulto verso l’essere umano: i bambini occupavano le scene come saltimbanchi per divertire gli adulti [...], offrendo un’immagine ridicola di sé. Il teatro dell’infanzia era costruito sull’imitazione del mondo dell’adulto e rappresentava una comicità grezza in quanto il bambino non si esprimeva secondo la sua personalità, che spesso restava sepolta sotto i “costumi di scena”» (Oliva, 2010, p. 91).

³ Prefazione di Alice Delaunay a Lequeux (1980, p. 2).

di partecipazione, passione e creatività, senza le quali il senso stesso dell'arte si svuota, esibendo un ben triste guscio nominalistico e precettivo: uno di questi contesti è la musica d'insieme, alle cui esperienze ho dedicato qualche anno fa un ponderoso volume di riflessioni didattiche e di materiali ragionati (Giacometti, 2017); l'altro è il teatro musicale, che costituirà l'argomento centrale di questo volume.

Le mie esperienze col teatro musicale per bambini e ragazzi sono state discontinue e diversificate, spesso connesse alla mia attività compositiva e condotte sia nell'ambito dell'insegnamento dello strumento in scuole musicali, sia all'interno di progetti di Educazione Musicale nella scuola primaria, come *Insegnare la musica giocando al teatro*, fortunato vincitore del "Premio Abbiati per la scuola" 2008, i cui contenuti sono presentati e analizzati nel cap. 3. Tuttavia, nonostante le inevitabili differenze nell'identificazione degli obiettivi educativi e formativi e delle relative strategie didattiche, una sola è sempre stata la visione di che cosa possa e debba essere il teatro musicale a scuola, cioè, in prima istanza, un'occasione data ai bambini, «per poter esprimere il loro senso artistico, il loro spirito di osservazione, il loro senso sociale, il loro corpo e il loro spirito»⁴, rimarcando con Edgar Morin (2000) – e vale anche per il teatro – che «letteratura, poesia e cinema devono essere considerati non solamente, né principalmente, come oggetti d'analisi grammaticale, sintattica o semiotica, ma come *scuole di vita, e ciò in molteplici sensi* [...] Scuole della lingua [...]. Scuole [...] dell'emozione estetica e dello stupore. Scuole della scoperta di sé [...]. Scuole della complessità umana [...]. Scuole della comprensione umana [...]».

Su questa fondamentale premessa poggia l'intero edificio del testo, che intende fornire al lettore alcune riflessioni metodologiche su esperienze direttamente vissute (quindi anche i relativi "materiali"), in modo che possa comprendere appieno il significato delle operazioni proposte ed acquisire sia gli strumenti per la progettazione didattica, sia alcuni materiali audiovisivi e sequenze da proporre direttamente o da rielaborare in base al contesto in cui si trova ad operare. Tali riflessioni, che, come dicevo, riguardano esperienze dirette, svolte in due ambiti apparentemente poco sovrapponibili come la scuola primaria e la scuola di musica, cercano di armonizzarne il più possibile le finalità educative, tracciando quadri metodologici attendibili e finalizzati alla comprensione della musica, dei suoi materiali e delle sue tecniche, come mezzo di espressione potente, capace di essere disponibile all'apporto di e all'interazione con altri campi disciplinari⁵. Teatro musicale, insomma,

⁴ Così ancora Léon Chancerel in Oliva (2010, p. 10).

⁵ Sull'assunzione di un'ottica pluridisciplinare nell'insegnamento, cfr. Freschi, 1992.

poco propenso a guardarsi allo specchio e che mette invece la propria attitudine a far interagire i diversi modi espressivi degli esseri umani (gesto, movimento, tono vocale) al servizio del tangibile disvelarsi di un linguaggio, come quello musicale, nel cui apprendimento spesso prevalgono le matrici più astrattive, mentre perdono evidenza gli aspetti simbolici che legano quelle matrici alla performance. E quanto questo poter contattare la musica, “che si fa” nello spazio e nel tempo di una rappresentazione, sia cognitivamente cruciale per i bambini di quell’età, non mette caso ricordare⁶.

L’ambizione originaria (se così si può chiamare) è stata invero quella di sopperire alla mancanza, almeno nel nostro Paese, di una sistematizzazione didattica e metodologica di questa “non-disciplina” trasversale, così traboccante di contenuti disciplinari; mancanza che non riguarda né la ricerca delle potenzialità educative dei cosiddetti “linguaggi non verbali” (Neulichedl, 2003), né, più nello specifico, l’analisi attenta e circostanziata dei reticoli interdisciplinari che afferiscono al teatro musicale come progetto scolastico (Bove, 2006) o come momento di fruizione creativa per la crescita estetica di bambini e ragazzi (Cappelli, 2001; Delfrati, 2003; Maule, 2010; AA.VV., 2011), ma piuttosto quelle concrete esperienze di “teatro dei suoni”, presentate spesso come puro gioco complementare a più ampie attività di formazione musicale, privo di una specifica cornice di riferimento (Corbacchini e Donati, 2011)⁷.

Ecco allora imporsi, in primo luogo, la necessità di definire che cosa s’intende per teatro musicale e quale possa essere il miglior viatico per trasformare il “gioco drammatico”, secondo la concezione di Léon Chancerel (Oliva, 2010), in educazione e conoscenza.

Il teatro musicale pensato, costruito e realizzato con finalità educative e formative non ha molto a che vedere con l’apparato drammaturgico, strumentale, canoro e scenotecnico, cui il termine fa generalmente riferimento. O, meglio, condividendone il presupposto estetico della *rappresentazione metaforica integrata*, dove il veicolo del senso è il suono nella sua complessità gestuale e mimetica, se ne distingue per alcuni fondamentali aspetti:

- non deve necessariamente appoggiarsi ad un testo o ad una narrazione più o meno lineare, ma implica l’uso della voce e del movimento e una ricerca timbrica finalizzata all’espressione e all’evocazione;

⁶ Carlo Delfrati (2003, pp. 5-6) sottolinea che «È facile dire a un bambino che la musica è un linguaggio, e sentirglielo ripetere; più problematico è fargli interiorizzare il concetto, farglielo toccare con mano nel suo incontro reale con le musiche».

⁷ Tra le esperienze di tipo laboratoriale, che sanno coniugare con maggiore fantasia e creatività materiali musicali e performance gestuali/vocali, ricordiamo quelle di Enrico Strobino (1996; 2001; 2012).

- azioni e reazioni gestuali nascono prevalentemente da singoli input sonori o da eventi musicali strutturati, per cui la drammaturgia che ne risulta è spesso di tipo puramente inframusicale;
- non c'è distinzione tra “buca” e “palcoscenico”⁸.

Una simile concezione implica innanzitutto il prevalere del *processo* sul *prodotto* ed è quindi allineata con le trasformazioni che il teatro musicale ha subito già a partire dalla metà del secolo scorso, quando, ad esempio, «molte creazioni di Cage spostano l'attenzione dalla forma dell'opera come prodotto, come oggetto “ben costruito”, come “capolavoro”, all'opera come processo, come esperienza; il criterio della coerenza strutturale dell'artefatto cede pertanto il passo a quello dell'efficacia della situazione performativa.» (Borio e Gentili, 2007, p. 338). Come si vedrà nel terzo capitolo, l'allargamento del campo d'azione del teatro musicale agli *happening*, ai *concerti performativi* e alle forme di azione scenica integrata con la musica strumentale e/o elettronica, mi ha fornito modelli importanti per la costruzione di attività didattiche mirate al superamento della figura del “bambino strumentista”, avvezzo ad assolvere compiti e a risolvere problemi, ma spesso inconsapevole dei contenuti di senso del materiale che sta manipolando e delle loro implicazioni con la gestualità che sta così rigidamente attuando. Oltre i pur legittimi ed auspicabili aspetti spettacolistici e integrati, dunque, «il teatro musicale si pone come esperienza [...] sintetica e nucleare, perché mira all'essenza del rapporto che il giovanissimo musicista sta costruendo col proprio strumento e con gli altri compagni/colleghi e attribuisce un *sensò* ad ogni gesto correlato all'essere *on stage*»⁹.

Dietro questa visione stanno principalmente alcune rivisitazioni ed elaborazioni personali delle cosiddette “pedagogie musicali attive”, nonché un'articolata riflessione sulla “didattica per concetti”, soprattutto per quanto concerne l'importanza di agganciare la conoscenza ai vissuti e alle esperienze concrete dei bambini, stimolandone la creatività e conducendoli alla ricerca dei profondi *perché* e *come* di quella loro avventura conoscitiva. In fondo, “teatralizzare” la musica significa anche spostarne i materiali sonori e le strutture temporali dal campo delle sublimi astrazioni al livello dell'evidenza sensibile che si può toccare, manipolare, trasformare secondo un progetto personale e condiviso. In questo modo il bambino può veramente comprendere che cos'è la musica e le vere ragioni (cioè quelle *controllabili* e *verifi-*

⁸ Giacometti (2017, p. 264). È indicativo il fatto che l'ultimo capitolo di un libro dedicato alla musica d'insieme per bambini e ragazzi costituisca, idealmente, il primo capitolo di una trattazione sul teatro musicale nel contesto educativo.

⁹ *Ibid.*

cabili) per cui si suona in un modo anziché in un altro. Più oltre generalizzando (Piatti e Strobino, 2011, p. 18):

L'educazione dovrebbe essere centrata innanzitutto sull'apprendere dall'esperienza, un apprendere che è intriso contemporaneamente di sensazioni, di emozioni, d'informazioni, di abilità tecniche. Il percorso di apprendimento non è prima il conoscere e poi il fare, ma casomai il contrario, o meglio, è facendo che si sviluppiamo il nostro conoscere, è sperimentando e ricercando con la voce e il corpo che ci possiamo impadronire anche di concetti e teorie che entreranno a far parte in modo significativo delle nostre diverse intelligenze, tra cui anche quella musicale.

Così, anche la pratica, illustrata nel secondo capitolo, d'inserire nelle esperienze di teatro musicale dei piccoli brani che i bambini stanno imparando sul loro strumento, costituisce occasione per affrontarne lo studio in modo diverso, che contestualizzi il contenuto musicale ed attribuisca un leggibile significato allo sforzo tecnico, spesso condotto meccanicamente e senza il minimo di elaborazione creativa. Suonando dentro la performance teatrale, il bambino si abitua a trasformare, adattare, opporre, congiungere, facendo del gesto performativo un viatico di conoscenza dinamica, che, come ricorda ancora Morin, (2000, p. 18) è sempre «una traduzione e nello stesso tempo una ricostruzione (a partire da segnali, segni, simboli), sotto forma di rappresentazioni, idee, teorie, discorsi, [...] e] comporta nello stesso tempo separazione e interconnessione, analisi e sintesi». In quest'ottica, il volume può anche essere letto come una sorta di *meta-riflessione sull'insegnamento disciplinare (lo strumento specifico, ma anche più latamente la musica come disciplina)*, ponendosi implicitamente degli interrogativi di metodo e aprendoli alla possibilità di diverse soluzioni in un contesto relazionale ricco di motivazioni e incline al confronto e alla collaborazione. Del resto, «il più alto grado di competenza tecnica non coincide con qualche modello particolare, ma con il massimo raggiungibile da ciascuno. [...] Con le diverse attività espressive noi dobbiamo proiettare mente, corpo, affetti, emozioni di tutti i ragazzi [...] oltre il quotidiano, attraverso esperienze sempre più complesse e articolate anche sul piano espressivo, in modo da fornire loro situazioni sempre più stimolanti e innovative, non avendo paura di chiedere prestazioni che vadano oltre i (presunti) limiti delle loro capacità» (Mario Piatti in Camellini *et al.*, 2003, p. 254).

Un altro tema pedagogico e didattico, che attraversa trasversalmente tutto il testo e si aggancia direttamente ad una concezione *educativa e formativa* del teatro, oltre gli aspetti puramente addestrativi del “fare l'attore” (Cassanelli, 2017; Oliva, 2010), è quello della *creatività*. Un tema “la cui latitudine

è enorme”, come sottolineava mezzo secolo fa lo psicologo Gabriele Calvi¹⁰, e che, proprio per questo, va trattato con molta cautela, evitando di farne una bandiera da sventolare sul pennone della didattica innovativa senza preoccuparsi di definirne *i confini educativi* (quale creatività musicale a scuola), *i confini metodologici* (come si promuove la creatività nei bambini e come li si aiuta a svilupparla in modo coerente) e *i confini contestuali* (quando e dove si deve esercitare, con che finalità e con chi). Partendo da questi presupposti, è allora utile ricordare che ogni occasione è buona (ivi compreso il teatro musicale¹¹) perché il bambino possa crescere alimentando i tratti di una personalità creativa delineati da Gianni Rodari (1973, p. 171):

“Creatività” è sinonimo di “pensiero divergente”, cioè capace di rompere continuamente gli schemi dell’esperienza. È “creativa” una mente sempre al lavoro, sempre a far domande, a scoprire problemi dove gli altri trovano risposte soddisfacenti, a suo agio nelle situazioni fluide nelle quali gli altri fiutano solo pericoli, capace di giudizi autonomi e indipendenti (anche dal padre, dal professore e dalla società), che rifiuta il codificato, che manipola oggetti e concetti senza lasciarsi inibire dai conformismi. Tutte queste qualità si manifestano nel processo creativo. E questo processo – Udite! Udite! – ha un carattere giocoso: sempre: anche se sono in ballo le “matematiche severe”.

E si vedrà come i modi in cui può esprimersi la creatività musicale in un laboratorio teatrale (sia esso condotto a scuola o in un’accademia) non si limitano alla manipolazione di materiali sonori più o meno ricchi, finalizzata alla costruzione di “ambienti sonori” o di veri e propri accompagnamenti/contrappunti a gestualità, movimento e parola, con l’implicito riferimento al concetto di *forma* come architettura sonora organizzata nel tempo¹², ma trova occasioni interessanti nella *esplorazione strumentale* come manipolazione consapevole, in grado di produrre senso (Bartolini, 1997, 2003, 2005) e nella continua invenzione di *inflessioni vocali*, di *gestualità mirate*, di *liberi movimenti* sulla scena, a non comprendere, naturalmente, la composizione complessiva della drammaturgia, che a sua volta si esplica come *un-*

¹⁰ *La creatività*, in Ancona, 1972, p. 642.

¹¹ «Se musica è creatività e fantasia, sorrette e rinforzate, non umiliate, dal rigore, dalla tecnica e dalla consapevolezza estetica, allora non c’è occasione educativa più adatta di un palcoscenico teatrale.» (Giacometti, 2017, p. 265).

¹² Leggendo al contrario le intuizioni di Charles Rosen (1971) sulla capacità della Forma Sonata classica di dare vita ad un teatro di puro suono attraverso la disposizione degli elementi, la gestione della tensione e della dialettica armonico-tonale, si possono esplorare coi bambini anche le forme musicali “storiche”, da quelle aperte a quelle più rigidamente chiuse e schematiche, costruendo intorno ad esse situazioni drammaturgiche date o evidenziarne l’articolazione attraverso la loro conversione in “scene”.

folding temporale di strutture semantiche sottoposte a principi di ripetizione e variazione, in presenza o meno di una trama narrativa unificante¹³.

A questo punto appare anche evidente come un'esperienza così forte (verrebbe quasi da dire "plastica") di costruzione di senso vada a toccare le corde dell'educazione estetica, quando di questa si colga soprattutto «la capacità di attivare e alimentare le nostre potenzialità creative»¹⁴. Pur salvaguardando l'importanza didattica attribuita al "processo" rispetto al "prodotto", infatti, è innegabile che l'edificio drammaturgico che si va costituendo grazie all'apporto creativo di tutto il gruppo, indipendentemente dalla sua lunghezza e dalla densità degli eventi in esso articolati, finirà per essere oggetto di valutazione estetica da parte dei bambini/ragazzi, non foss'altro in termini di equilibri interni, di gestione dei punti di massima tensione, di collocazione dei silenzi, di adeguatezza delle scelte musicali. E che altro potrà essere questo feedback interno se non il miglior criterio di valutazione del lavoro svolto? Certo, si potrà andare poi a verificare anche quanto è stato appreso in termini di concetti musicali, ma la riuscita delle esperienze di teatro musicale, così come vengono presentate in questo volume si può misurare solo in termini di performance e di capacità di autovalutazione estetica di quella performance.

I primi quattro capitoli sono dunque interamente dedicati ad esperienze svolte entro il perimetro di mura scolastiche.

Ma poter fare teatro "fuori" dalla scuola è per me altrettanto importante che farlo "dentro", come ebbi già occasione di ricordare a proposito della musica d'insieme (Giacometti, 2017, p. 6):

Se il gioco della musica d'insieme si propone obiettivi formativi e mira alla strutturazione forte di un io musicale cosciente e consapevole dei propri mezzi espressivi e comunicativi, allora è evidente che l'ora o le ore scolastiche non bastano. Il gioco va prolungato il più possibile nel quotidiano e, soprattutto, va spostato dalla scuola all'ambiente familiare.

Il quinto capitolo è così dedicato all'analisi di alcuni aspetti "nucleari" dei più significativi lavori *extra moenia*, che con gruppi di diversa numerosità ho potuto svolgere tra il 2000 e il 2017. Lavori dagli esiti alterni quanto

¹³ Sulla costruzione di lavori di teatro musicale a scuola, pur esorbitando un poco dai confini di lavoro tracciati in questo volume, si suggerisce comunque la lettura degli interessanti articoli di Chiesa e Tovani (2004) e di Zocca (1998).

¹⁴ Così Paolo Perezani, (*Educare a cambiare il mondo*, in Anceschi, 2009, p. 89). Nello stesso volume segnaliamo anche il contributo di Roberto Agostini (*Musica, corpo, estetica*, pp. 30-41), in cui si riconosce alla performatività (quindi anche al corpo e all'affettività) un valore estetico di fatto ancora negato da una persistente interpretazione dell'esperienza estetica come puramente intellettuale.