

La diffusione del teatro d'opera nelle giovani generazioni.

Strategie delle istituzioni operistiche europee e principi didattici divulgativi.



Maule Elita

*La diffusione del teatro d'opera nelle giovani
generazioni.
Strategie delle istituzioni operistiche europee e
principi didattici divulgativi.*

Maule Elita
Postal (Bolzano), Italia, 2010

Tesi di dottorato in Musicologia e Storia del Teatro Musicale presentata alla Facoltà di Lettere dell'Università di Fribourg (Svizzera). Approvata dalla Facoltà di lettere su proposta dei Professori Luca Zoppelli (primo relatore) e Luigi Guerra (secondo relatore).

Fribourg, 25 febbraio 2011.
Prof. Thomas Austenfeld, Decano.

Foto in copertina: Montaggio fototipografico a retino, soggetto umoristico, *Rigoletto*, Atto III (*Piangi, fanciulla...*), cartolina illustrata edita da Alterocca, Terni, monogramma GA, senza data (in Savona Virgilio A., Straniero Michele L., *Musica & Cartoline*, EdiCart, Legnano 1988, p. 127).

Indice

Introduzione.....	5
Note redazionali.....	7

Capitolo 1. I teatri d'opera e il pubblico giovanile: la gestione del mercato della cultura

8

1.1. I dettami della Comunità Europea	8
1.2. Il dilemma economico della produzione di cultura.....	10
1.3. L'azienda teatro	13
1.4. Il pubblico dell'opera	15
1.4.1. Un approccio al pubblico dell'opera in cifre.....	17
1.4.2. Le tipologie di pubblico	23
1.5. Educare il pubblico.....	29
1.6. Associazionismo e partenariato	36
1.7. Reseo e la ricerca <i>Why / how opera education</i>	38
1.7.1. I dipartimenti educativi delle compagnie d'opera. La mappatura del contesto	39
1.7.2. Le ragioni dei dipartimenti educativi.....	44
1.7.3. Artisti educatori.....	47
1.7.4. Opere e teatro musicale per bambini e giovani: una banca dati.....	51
1.7.5. Le nuove tecnologie nelle strategie per l'educazione all'opera	53
1.8. L'opera per i bambini e per i ragazzi nella recente editoria	57

Capitolo 2. Strategie istituzionali per la divulgazione dell'opera: una possibile estensione del panorama.

65

2.1. Le generalità dei teatri	67
2.2. Le promozioni per i giovani.....	76
2.3. Obiettivi e finalità dell'offerta	80
2.4. Progetti e percorsi formativi	85
2.4.1. La diversificazione numerica dei progetti.....	102
2.4.2. I mediatori tra opera, teatro e giovani	104
2.4.3. Le tipologie di pubblico giovanile	106
2.4.4. Le proposte	106

2.4.5. La nuova professionalità degli artisti e dei tecnici teatrali.....	110
2.5. Prime riflessioni.....	111
Capitolo 3. Dentro ai progetti	115
3.1. Teatro Regio di Torino: <i>Cenerentola ovvero Angelina e la magia del cuore</i> .	115
3.1.1. Collaborazioni, partenariato, costi di partecipazione	116
3.1.2. Le attività.....	117
3.1.3. Attività 1: <i>Cantiamo l'opera. Laboratorio di preparazione dei corsi per lo spettacolo</i>	118
3.1.4. Attività 2. <i>Cenerentola, ovvero il valore della verità e gli inganni delle apparenze</i>	122
3.1.5. Attività 3. <i>Le mille e una Cenerentola</i>	123
3.1.6. Attività 4. <i>Cenerentola, Cenerentolae</i>	124
3.1.7. I contenuti.....	124
3.1.8. <i>Opera...ndo</i>	135
3.1.9. Proposte di corredo sulla didattica dell'opera	137
3.2. Gran Teatre del Liceu di Barcellona: <i>Superbarber de Sevilla</i>	139
3.2.1. Le attività.....	141
3.2.2. La storia di un barbiere. Attività preliminare alla recita.....	142
3.2.3. Storia di un'opera. Un barbiere comico.....	143
3.2.4. Dialoghi in un teatro d'opera	144
3.2.5. Rosina scrive una lettera d'amore	145
3.2.6. Figaro, Rosina e Lindoro in Karaoke	146
3.2.7. Un concertato a quattro voci.....	148
3.2.8. Riconoscere e scrivere le melodie	148
3.2.9. Proposte aggiuntive.....	150
3.3. I progetti nel contesto educativo	151
3.3.1. L'opera per la trasversalità dei saperi	154
3.3.2. Agire l'opera	155
3.3.3. L'opera in laboratorio	157

Capitolo 4. Principi didattici divulgativi: i teatri e l'opera per i giovani	159
4.1. L'opera come bene artistico culturale	160
4.2. Scuola, famiglie e teatri per educare il gusto musicale	164
4.3. I teatri nel sistema formativo integrato	166
4.4. La didattica della divulgazione: chiarimenti terminologici.....	169
4.5. La scuola all'opera: le valenze educative	171
4.6. Le metodologie didattiche: <i>l'Interpretazione scenica del teatro musicale</i>	177
4.6.1. I principi costitutivi	179
4.6.2. Il catalogo metodologico.....	181
4.7. Dal metodo ai metodi	185
4.7.1. L'opera per la creatività: l'esempio belga.....	186
4.7.2. L'opera per la trasversalità: l'esempio britannico	187
4.7.3. <i>Opera Domani</i> : un elemento di dissidenza?	188
4.8. La proposta della musicologia storica	193
4.8.1. La didattica dell'ascolto	196
4.8.2. I contenuti della didattica dell'opera.....	199
4.9. Teatri ed educazione all'opera nell'ottica storica: il caso Bekker e Kestenberg	201
Conclusioni.....	204
Bibliografia	208
Sitografia.....	219

Introduzione

Negli ultimi decenni si assiste ad una proliferazione senza precedenti, e da taluni giudicata quasi eccessiva, di studi che interessano la musica in rapporto ai giovani, categoria di persone questa che, a partire dagli anni Cinquanta del secolo scorso, si è imposta all'attenzione di ricercatori di varia provenienza ed astrazione.

La nuova classe sociale, quella costituita dai *teen agers* - termine non a caso coniato dall'industria negli anni Cinquanta del secolo scorso per identificare un nuovo tipo di consumatore- sembrava meglio identificabile in quanto tale proprio indagandone la fruizione- consumo di prodotti culturali. Sin da subito la musica è stata individuata quale settore privilegiato di indagine in quanto risorsa simbolica e forma espressiva capace di diffondersi internazionalmente al di là delle specificità nazionali o locali con estrema rapidità e in quanto componente essenziale di svariati eventi sociali, regolatore di stati emotivi, risorsa per far fronte a bisogni psicologici e sociali. Insomma, la musica sembra costituirsi come una componente fondamentale dell'identità individuale dei giovani e del gruppo dei pari all'interno del quale essi condividono il tempo vissuto, i valori e gli interessi ¹. Questa importanza della musica nella vita dei giovani da un lato e la smisurata estensione del mercato verso forme concorrenziali di consumo musicale nuove ed estremamente incidenti dall'altro hanno posto i teatri d'opera da qualche decennio di fronte a problematiche inedite alle quali si è cercato di rispondere con una formula divenuta imperante: educare il pubblico all'opera sin dalla più tenera età mettendo in atto strategie adatte e creando apposite strutture organizzative competenti ed efficienti.

Questo nuovo orientamento degli enti lirici si rende eticamente necessario al fine di promuovere una cultura d'arte alternativa a quella imposta dal mercato massmediale; al fine di arginare la concorrenziale invadenza di una industria musicale tesa ad appiattire i gusti e ad annullare la prospettiva critica in funzione di forme sempre più irriflesse di consumismo musicale. Ma educare il pubblico significa anche rendere visibile il teatro alla comunità ovvero imporre in modo più democratico la sua funzione sociale nel territorio; significa accedere in modo più cospicuo e socialmente giustificato ai finanziamenti pubblici e privati; significa, soprattutto, assicurare all'opera, i cui fruitori sono da tempo inesorabilmente in ribasso, una futuro ricambio di utenza .

Occuparsi di bambini e di *teen agers*, anziché dei fidati melomani che da sempre affollano le sale, comporta per i teatri una vera e propria rivoluzione organizzativa orientata sempre più verso un'azione didattica divulgativa; essa coinvolge i vertici gestionali ma anche, e soprattutto, l'intero mondo

¹ Rentfrow Peter J., Gosling Samuel D., *The Do Re Mi's of Everyday Life: The Structure and Personality Correlates of Music Preferences*, in "Journal of Personality and Social Psychology", vol. 84 n.6, American Psychological Association 2003, p. 1236.

professionale, artigianale o artistico, che storicamente anima l'istituzione lirica.

Nascono nuovi mestieri, quelli degli animatori- pedagoghi dell'opera, attivi presso i neo istituiti dipartimenti educativi e i cui responsabili assumono spesso funzioni dirigenziali per sottolinearne l'importanza.

Il presente lavoro vuole proprio occuparsi di indagare questo processo di trasformazione che, a partire dagli anni Ottanta del Novecento, ha modificato nella sostanza il senso, l'operato e la funzione stessa dei teatri lirici europei.

Il compito sin dall'inizio non si è rivelato facile. In quanto argomento caratterizzato da grande trasversalità, ci si è trovati di fronte alla necessità di inoltrarci in diversi campi di studio : quello sociologico ci ha consentito di delineare, non senza faticose sintesi che avessero carattere di specificità per il nostro tema, le problematiche dei teatri, dei loro utenti, della fruizione del genere operistico in Europa (cfr. cap. 1).

I settori didattico, psicopedagogico e musicologico hanno consentito di inquadrare la prospettiva educativa dei teatri in un contesto più generale, valutandone l'azione da più punti di vista e indicando quelle che, per le discipline specialistiche interessate, risultano finalità primarie promuovibili dai teatri nella loro inter-azione con il territorio, con le agenzie scolastiche e formative, con le famiglie, con l'università (cfr. cap. 4).

La carenza, per non dire l'assoluta mancanza, di fonti primarie a stampa che fossero in grado di fornire un quadro reale delle iniziative pratiche promosse dai teatri per diffondere l'opera fra i giovani, i bambini, le scuole e i genitori, nonché la loro entità numerica, la loro tipologia, le modalità della loro diffusione ecc., ci ha spinti a compiere una ricerca (cfr. cap. 2), in verità piuttosto laboriosa e difficoltosa specie dal punto di vista linguistico, sui siti web di 24 teatri d'opera europei rappresentativi di 12 paesi.

Ne è emerso un quadro sorprendente che dà ragione, oltre ad ogni più consueta aspettativa, dell'entità del fenomeno e che giustifica l'importanza di intraprendere studi mirati sull'argomento.

Note redazionali

La stesura della presente dissertazione è incorsa in alcuni problemi - specie, ma non esclusivamente, di ordine linguistico- che hanno creato qualche difficoltà di tipo redazionale.

Al fine di rendere più comprensibile la lettura che, se non guidata, potrebbe rilevare possibili incongruenze, si rende necessario esplicitare alcuni dei criteri adottati.

1. I titoli in generale (delle opere musicali, dei progetti educativi, delle ricerche, ecc.) si sono posti in carattere corsivo.
2. I titoli dei progetti educativi attivati dai teatri, come pure le denominazioni dei dipartimenti educativi, dei settori di gestione, ecc., si sono possibilmente lasciati in lingua originale. Questo perché diversi titoli o indicazioni di titolo (che giocano sulla contrazione di parole o sulla visualizzazione grafica) non sono facilmente traducibili in un'altra lingua (per esempio: Kids&Teen, PucciniOFF, Vitamin T, Operunterwegs, ecc.). Talvolta, e soprattutto se si trattava di lingue meno conosciute come il bulgaro, l'ungherese, il finlandese ecc., si è cercata una traduzione confacente, talvolta affiancandola all'indicazione originale. Si è inoltre adottata la lingua italiana quando i titoli non erano presentati in quanto tali ma sono stati estrapolati da un testo più discorsivo.
3. Si sono ricavati obiettivi, finalità, ecc. dei progetti educativi dei teatri sintetizzandoli in lingua italiana dal testo in lingua originale.
4. Le parole straniere inconsuete sono state poste in corsivo. Fanno eccezione tutte quelle parole straniere ormai entrate nel linguaggio italiano e internazionale corrente come home page, web, workshop, marketing, performance, stage, ecc. che sono state riportate senza caratteri distintivi ma sempre nella forma singolare. Parimenti, anche parole straniere ricorrenti nel testo, come 'education', dopo la prima volta non si sono più evidenziate con caratteri particolari.
5. Le denominazioni dei teatri e delle compagnie d'opera si sono riprese dal sito internazionale ufficiale di Operabase (<http://operabase.com>) e nelle tabelle si sono lasciate in lingua originale; in certi casi, e una volta acquisiti i giusti riferimenti da parte del lettore, per rendere più scorrevole il testo si sono adottate allocuzioni come, per esempio, "teatro di Losanna" (che sta per Opéra de Lausanne), o "teatro di Budapest" (che sta per Magyar Állami Operaház- Budapest).
6. I grafici desunti da testi in lingua straniera si sono lasciati nella lingua originale. Quelli elaborati dalla scrivente sono invece in italiano.
7. Tutte le traduzioni nel testo sono a cura della scrivente.
8. Altre avvertenze di tipo redazionale sono state segnalate in nota a piè di pagina laddove se ne avvertiva la necessità.

Capitolo 1. I teatri d'opera e il pubblico giovanile: la gestione del mercato della cultura.

1.1. I dettami della Comunità Europea

Nel corso degli ultimi anni la Commissione cultura della Comunità Europea ha più volte dibattuto il problema della diffusione della musica in generale e tra le nuove generazioni in particolare pronunciandosi in maniera decisa in un provvedimento adottato il 18 dicembre 1997².

Le idee portanti del documento concordano sul principio che la musica è una parte fondamentale della cultura e della storia e costituisce una delle più importanti modalità di espressione artistica individuale e collettiva; essa è, inoltre, una delle maggiori ricchezze del patrimonio europeo e di coesione tra i popoli.

Si premette che³:

- il processo di creazione musicale debba essere correlato alla diffusione del prodotto artistico al fine di valorizzare i talenti e le risorse professionali del settore;
- il pubblico di ogni stato membro della Comunità Europea deve aver diritto ad accedere alla fruizione del repertorio e delle performance musicali "in tutta la loro diversità e ricchezza, e che sia promossa la musica europea nel mondo";
- si debba riservare un particolare riguardo a promuovere l'interesse per la musica nelle nuove generazioni, "consapevoli del fatto che un migliore accesso ai repertori consentirà di sviluppare tra le nuove generazioni l'interesse e il gusto per la musica, e di promuovere la diffusione delle diverse culture musicali";
- sia necessario promuovere il settore musicale soprattutto incoraggiando la circolazione del repertorio e le performance degli artisti in Europa e nel mondo.

Si delibera pertanto che gli Stati membri si adoperino per:

- migliorare l'accesso alla musica ad un pubblico più vasto riponendo particolare attenzione all'educazione musicale fin dalla più tenera età e supportando progetti innovativi che facciano emergere il ruolo della musica nella società;

² *Council Conclusions of 18 December 1997 on Music in Europe* (98/C 1/04), in "Official Journal of the European Communities", 3 gennaio 1998, pp. 6-7.

³ Ibidem.

- diffondere la produzione musicale, promuovere scambi, specialmente di nuove creazioni e di artisti, "supportare la circolazione dei repertori, dei musicisti e delle produzioni musicali, delle rappresentazioni dal vivo";
- migliorare la cooperazione internazionale nel settore, ovvero "migliorare la reciproca informazione degli Stati membri sull'attività musicale attraverso, per esempio, il rafforzamento delle reti esistenti, o creando un centro di monitoraggio o di un centro europeo di informazione e di documentazione".

Tale documento rappresenta l'auspicata piattaforma transnazionale condivisa dagli Stati membri sui principi che dovrebbero regolare le strategie di intervento divulgativo del prodotto culturale musicale anche presso le giovani generazioni. Tuttavia c'è da chiedersi quali ragioni di necessità abbiano preliminarmente alimentato la discussione motivando la succitata delibera e quali misure siano state intraprese negli ultimi dodici anni dai governi e dai teatri per ottemperare a questa risoluzione.

In effetti, una risposta da parte dei governi si è avvertita. Non sarà un caso, per esempio, che la neofita Bulgaria, entrata nella Comunità europea il primo gennaio 2007, abbia celermente attivato presso l'Opera National Sofiya il suo primo programma educativo per bambini, nato dall'idea del direttore del teatro d'opera Plamen Kartaloff e avviato l'8 febbraio 2008 con il titolo "Andiamo all'opera e al balletto"⁴.

Clive Gray si ritiene convinto che il ruolo dell'Unione Europea abbia influito notevolmente nelle politiche culturali e musicali contribuendo ad erodere i poteri locali a favore di un sempre più complesso sistema di relazioni internazionali e di omologazione dei meccanismi di diffusione dell'arte. Lo stesso governo britannico, secondo Gray, ha notevolmente attinto "dagli esempi che altri paesi europei hanno fornito in termini di politica delle arti"⁵.

L'esempio dell'Italia, che non si può ritenere di certo uno stato modello in quanto a solerzia legislativa, è senz'altro emblematico.

Con il decreto legislativo del 23 aprile 1998 n. 134, e dopo un ventennio di discussioni, i tredici enti autonomi lirici vengono trasformati in fondazioni di diritto privato finalizzate alla diffusione dell'arte musicale senza scopi di lucro, alla formazione professionale dei quadri artistici e all'educazione musicale della collettività⁶.

Nel 2005 (21 dicembre) il Ministero per i Beni e le Attività Culturali emana il regolamento recante criteri e modalità per la ripartizione della quota del Fondo Unico per lo Spettacolo destinata alle fondazioni lirico - sinfoniche

⁴ Cfr. <http://www.operasofia.bg>

⁵ Gray Clive, *The Politics of the Arts in Britain*, Macmillan, Basingstoke 2000, p. 181.

⁶ Cfr. Bentoglio Alberto, *L'attività teatrale e musicale in Italia. Aspetti istituzionali, organizzativi ed economici*, Carocci, Roma 2007, p. 45. Cfr. anche Trezzini Lamberto, Bignami Paola, *Politica & pratica dello spettacolo. Rapporto sul teatro italiano*, Bononia University Press, Bologna 2007.

(pari a quasi la metà dell'intera dotazione del Fondo stesso) e uno a favore delle attività musicali.

“In tale documento, la preposta commissione consultiva per la musica, presso il Ministero, si impegna a erogare i contributi ai soggetti che svolgano attività musicali al fine di favorire la qualità artistica e il costante rinnovamento dell'offerta musicale italiana e consentire a un pubblico sempre più ampio di accedere alla cultura musicale, con riguardo alle nuove generazioni e alle categorie meno favorite. Scopo precipuo di tale normativa consiste, dunque, nel promuovere nella produzione musicale la qualità [...] favorendo, ove possibile, il ricambio generazionale”⁷.

Parimenti, anche i teatri di tradizione, le rassegne e i festival possono beneficiare dei finanziamenti statali. Infatti,

“il Fondo unico per lo spettacolo interviene a sostegno degli enti di promozione musicale, che istituzionalmente [...] promuovono il coordinamento organico della produzione e della distribuzione musicale attraverso iniziative a carattere propedeutico e formativo. Tali progetti possono essere articolati in stage, seminari, convegni, mostre, attività di laboratorio ed editoriali [...]”⁸

che abbiano il supporto di un corpo docente di accertata qualificazione professionale ed adeguati spazi attrezzati per l'attività didattica.

L'idea di potenziare l'affluenza del giovane pubblico al teatro d'opera si rivela dunque una esigenza sfaccettata che coinvolge sì istanze internazionali e locali di ordine culturale, ma che ancor più ha a che fare con problemi di ordine economico: accedere ai pubblici finanziamenti, conquistare un nuovo pubblico pagante, educare lo spettatore di domani garantendo il ricambio generazionale, tamponare, in definitiva, quella che è stata definita “la malattia dei costi” di cui endemicamente soffre il teatro d'opera.

1.2. Il dilemma economico della produzione di cultura.

Già negli anni Sessanta del Novecento William Jack Baumol e William Bowen ponevano in primo piano le permanenti difficoltà finanziarie ('Cost Disease', per l'appunto) che gravano sui teatri di prosa, d'opera e di balletto, tentando di individuarne le ragioni attraverso un'analisi economica⁹. Tali

⁷ Bentoglio Alberto, *L'attività teatrale e musicale in Italia...*cit., p. 51.

⁸ Ibidem, p. 56.

⁹ Baumol William Jack e Bowen William, *Performing Arts: The economic Dilemma*, Twentieth Century Fund, Cambridge 1966.

ragioni, di carattere strutturale, si fondano sulle sostanziali differenze tra la produzione culturale, definita un “comparto stagnante”, e quella, caratterizzata da un costante aumento della produttività, che interessa altri settori dell’economia.

Ad un ovvio incessante aumento dei costi ai quali sono soggetti tutti i settori produttivi fa da contrappeso, infatti, per esempio nel settore industriale, un abbassamento dei tempi di produzione: ciò consentirebbe, in massima parte, un possibile bilanciamento tra spesa e guadagno.

Nel settore della produzione musicale invece le cose non andrebbero nello stesso modo. Baumol e Bowen per spiegare la questione riportano un esempio calzante: un Quartetto di Schubert della durata di 45 minuti non può essere ‘accorciato’ temporalmente e neppure può essere compresso il tempo necessario a preparare la sua realizzazione. Ecco perché il settore culturale, e musicale nel nostro caso, può essere definito un settore produttivo stagnante i cui costi, dipendenti dalle leggi di mercato, sono inesorabilmente e inevitabilmente in aumento:

“Il costo del lavoro per ciascuna produzione dal vivo delle arti dello spettacolo (o più in generale nel settore dei servizi) è in costante crescita in quanto il livello dei salari in questo settore è in aumento a un tasso analogo a quello dell’economia nel suo complesso, mentre la produttività del lavoro nelle arti è più o meno costante. Questa è l’essenza del cosiddetto ‘costo della malattia’”¹⁰.

Dobbiamo pensare che una grande orchestra stabile comporta un monte salari che incide notevolmente sulla scala dei costi e altrettanto oneroso risulta il gettito erogato a favore del gran numero di personale tecnico e amministrativo necessario per il funzionamento di un teatro lirico. L’opera rappresenta dunque una forma d’arte tra le più costose; il 58% del suo bilancio copre le sole spese di manodopera¹¹.

Marie Luise Kiefer, nell’indagare i problemi finanziari che gravano su tutti i teatri d’opera e concertistici d’Europa e le ragioni per le quali la loro sussistenza debba necessariamente dipendere in massima parte dai finanziamenti dei governi, individua però un paradossale esempio che sembra dissociarsi dalla ‘legge di Baumol e Bowen’¹²: i festival musicali, compresi quelli operistici, rappresentano negli ultimi tempi un vero e proprio boom; essi risulterebbero configurati, a differenza dei teatri stabili, quale buona pratica economica di produzione culturale in grado di coprire i costi.

¹⁰ Frey Bruno S., *Arts & Economics. Analysis & Cultural Policy*, Springer Verlag, Berlin-Heidelberg- New York 2000, p. 73.

¹¹ Cfr. Colbert François, *Sovvenzioni statali e mecenatismo privato*, in Nattiez Jean-Jacques, Bent Margaret, Dalmonte Rossana, Baroni Mario (a cura di), “Il Novecento”, Enciclopedia della musica vol. I, Einaudi, Torino 2001, p. 928.

¹² Kiefer Marie Luise, *Medienökonomik. Einführung in eine ökonomische Theorie der Medien*, Oldenburg Wissenschaftsverlag, Oldenburg 2005, 2. ed.

Poco importa se l'idealistico prototipo wagneriano di un festival (concretizzatosi a Bayreuth nel 1876) che apriva le porte del teatro gratuitamente ai soli "veri" amatori della musica è stato tradito nel corso del tempo: i 1500 attuali festival musicali, più di mille dei quali, di tendenza classica, sono dislocati in Europa, sopravvivono grazie ad una buona politica di marketing che talvolta però, trasformandosi in una mera operazione di animazione turistica, tendono a sacrificare alle imperanti ragioni economiche quelle più utopiche dell'arte.

"... Dall'utopia allo spettacolo, dalla creazione continua alla clonazione ripetitiva, dai grandi nomi alle nuove scoperte, nel corso del XX secolo i festival sono, nel bene e nel male, i luoghi-evento dell'interpretazione musicale e operistica. Pochi teatri d'opera, e soprattutto poche normali sale da concerto, possono competere, nell'immaginario collettivo dei melomani, e spesso anche nella realtà, con questa concentrazione di eventi musicali in alcuni luoghi d'eccezione, nei quali si raccolgono di solito il fior fiore degli interpreti. Con la segreta speranza - nel migliore dei casi - per i loro appassionati frequentatori di trovarvi, in questo secolo della ripetitività e della riproduzione, l'unica salvaguardia contro la banalizzazione del fatto musicale"¹³.

La spiegazione del successo economico dei festival è da individuarsi, per Kiefer che riprende le teorie di Bruno Frey, in quella che viene chiamata 'produttività distributiva'. Le rappresentazioni operistiche che si svolgono fuori dai tempi e dal contesto abituale, magari in luoghi turisticamente attraenti, sarebbero in grado di rispondere efficacemente alla richiesta di cultura del divertimento, raggiungendo un pubblico più vasto e creando in esso un maggiore grado di accettabilità della proposta. I festival, inoltre, trarrebbero beneficio da un maggiore valore-della-notizia, in grado di focalizzare in maniera più mirata, soprattutto mediante un uso efficace dei media, l'attenzione del possibile pubblico attirando nuove tipologie di spettatori. Il festival-boom si può dunque interpretare economicamente quale tentativo degli organizzatori dell'evento di sfruttare al meglio il potenziale distributivo dell'artefatto artistico come bene pubblico mediante l'assemblamento delle opere di repertorio e la ripresa della loro esecuzione in tempi e luoghi diversi dall'ordinario; queste modalità operative accomunerebbero le strategie di mercato dell'arte con quello dei mass media in generale.

In sostanza, la malattia dei costi individuata da Baumol e Bowen interessa i teatri d'opera nella fase dell'allestimento e della performance ma non in quello della distribuzione, settore questo che può garantire un certo grado di produttività e sul quale i teatri dovrebbero meglio puntare in termini di strategie da adottare.

¹³ Van Vlasselaer Jean-Jacques, *I festival di musica strumentale e operistica*, in Nattiez Jean-Jacques, Bent Margaret, Dalmonte Rossana, Baroni Mario (a cura di), "Il Novecento", Enciclopedia della musica vol. I, Einaudi, Torino 2001, p. 903.

1.3. L'azienda teatro.

Consapevoli delle problematiche sopra enunciate, i teatri d'opera si sono da tempo attrezzati operando una decisiva svolta verso un'organizzazione di tipo aziendale.

I principi del marketing - inteso come processo di analisi, pianificazione, realizzazione e controllo di programmi tesi ad adeguare l'offerta ai bisogni del target di riferimento determinando in modo mirato prezzi, tipologia di comunicazione e criteri di distribuzione del prodotto-, indagati sin dagli anni Sessanta del secolo scorso, sono stati introdotti dall'azienda teatro a partire dagli anni Ottanta e in modo in modo via via più massiccio¹⁴.

“Tutta l'attività artistica e culturale svolta dall'istituto teatro può essere fatta risalire al concetto di marketing inteso come processo sociale, in cui i bisogni materiali e culturali di una società siano individuati, interpretati e serviti da un'istituzione. Per ottenere le risposte desiderate, le azioni di marketing devono essere attuate tramite programmi accuratamente formulati [...]; devono offrire al mercato-obiettivo [...] benefici tali da generare e garantire uno scambio volontario; si devono concentrare su uno o più mercati potenziali, senza ridursi a un tentativo vano di conquistare tutti i mercati; devono essere finalizzate alla realizzazione degli obiettivi dell'organizzazione; devono tendere ad organizzare l'offerta interpretando bisogni, desideri e aspettative del pubblico [...]”¹⁵.

Tuttavia va considerato il fatto che il prodotto offerto da un ente lirico possiede peculiarità tali da distinguerlo da ogni altra possibile merce, sia pure da quella, altrettanto immateriale, erogata in forma di servizio sociale: la missione del teatro è quella di mettere in relazione il pubblico con l'opera

¹⁴ “L'estensione dei principi di marketing al di fuori delle sole transazioni commerciali motivate dalla ricerca del profitto ha trovato riscontro nell'affermazione che qualunque causa sociale, qualunque tipo di organizzazione (indipendentemente dalla finalità profit o non profit che persegue) deve preoccuparsi di suscitare, conservare e controllare il consenso presso i gruppi sociali cui si rivolge. Il problema relativo al “se” e “come” applicare i principi di marketing a una impresa culturale e artistica fu sollevato per la prima volta nel 1967 da Kotler il quale, nel suo testo introduttivo, mise in evidenza come le organizzazioni culturali – che si tratti di musei, di teatri, biblioteche oppure università- devono comunque competere da un lato per ottenere l'attenzione del pubblico (consumatore) e dall'altro per ottenere la loro quota di fondi pubblici e privati; in altre parole devono affrontare un problema di marketing e di economicità” (Ricci Fabio, “Sono cambiati gli obiettivi dell'ufficio stampa?”, in Rigolli Alessandro (a cura di), *La divulgazione musicale in Italia*, Edt, Torino 2005, p. 164).

Negli anni Ottanta una serie di importanti studi internazionali centrati sulla gestione della cultura e delle arti (vale la pena di menzionare almeno il testo di Diggles Keith, *Guide to arts marketing: the principles and practice of marketing as they apply to arts*, Rhinegold Publishing Limited, London 1986) valsero a convincere anche gli enti lirici della necessità di adottare strategie di marketing al fine di acquisire maggiori fondi, definire in modo più efficace i criteri di pianificazione e di gestione delle risorse.

¹⁵ Bentoglio Alberto, *L'attività teatrale e musicale in Italia. Aspetti istituzionali, organizzativi ed economici*, Carocci, Roma 2007, pp. 71-72.

d'arte e dunque non con un oggetto trasformabile e adattabile in base al piacere dell'utente.

Secondo François Colbert¹⁶, dunque, il problema del marketing nelle istituzioni culturali andrebbe visto da un'altra prospettiva: la strategia non consisterebbe tanto nell'adattare il prodotto al mercato ma, viceversa, di individuare quei segmenti di mercato interessati al prodotto così com'è, operando un adeguamento nelle variabili legate alla sua distribuzione (prezzi, promozioni, campagne abbonamento, servizi, ecc.) per renderlo più appetibile ad un ampio strato di possibili consumatori¹⁷. In tal modo verrebbe salvaguardata l'indipendenza della creatività artistica adattando, invece, gli elementi che si presentano più malleabili, ovvero quelli che costituiscono l'offerta del servizio.

“L'economia della musica si è mondializzata e la concorrenza si fa sempre più accanita. La diversificazione dell'offerta musicale pone a disposizione del consumatore alternative interessanti, ma esercita anche forti pressioni sui produttori minori di musica popolare e sui complessi che offrono un repertorio classico. Una buona gestione aziendale e lo sviluppo di nicchie di mercato specializzate sono divenuti la *conditio sine qua non* per avere successo”¹⁸.

Questi presupposti teorici si rivelano di estrema utilità per spiegare la diversificata tipologia di interventi operata dagli enti lirici per catturare il giovane pubblico, tipologia che interessa in primo luogo un corollario di attività utile per portare, passo passo, bambini e ragazzi a fruire dell'opera d'arte quale risultato finale di un processo educativo.

E' sempre Colbert, infatti, che,

“prendendo le mosse dal modello tradizionale di marketing che prevede la sequenza mercato- azienda- 'marketing mix', utile alle imprese commerciali e industriali, rielabora un modello che effettivamente rispecchia la caratteristica di centralità del prodotto nelle istituzioni artistiche e culturali. Si tratta di ridefinire il processo in modo che la sequenza logica non inizi più dal mercato, bensì dal prodotto: l'opera di creazione artistica diventa, insieme alla definizione delle finalità istituzionali, il punto di partenza da cui l'organizzazione può individuare quale parte del mercato sia interessata a vivere l'esperienza estetica attraverso l'acquisto del prodotto offerto. Da tale considerazione deriva la nuova sequenza logica azienda- mercato- marketing mix residuo, che pone in contatto l'organizzazione con l'ambiente esterno attraverso il suo sistema informativo”¹⁹.

¹⁶ Cfr. Colbert François, *Marketing delle arti e della cultura*, Etas, Milano 2000.

¹⁷ Il marketing, dunque, dovrebbe rappresentare un elemento integrante, e non prevaricante, della struttura e della filosofia delle organizzazioni culturali. “E' importante sottolineare come l'obiettivo primario del marketing culturale sia non tanto di soddisfare qualsiasi bisogno del pubblico, quanto piuttosto di incoraggiare quest'ultimo a conoscere e valutare in modo critico i progetti messi in atto” (Ricci Fabio, “Sono cambiati gli obiettivi dell'ufficio stampa?”...cit., p. 163).

¹⁸ Colbert François, *Sovvenzioni statali e mecenatismo privato*...cit., p. 941.

¹⁹ Bentoglio Alberto, *L'attività teatrale e musicale in Italia*...cit., pp. 73-74.

Far circolare le idee, creare occasioni di incontro attraverso conferenze, dibattiti, incontri tra il pubblico e gli artisti, allestire mostre, organizzare visite al teatro, fornire spazi telematici per lo scambio di opinioni, avviare stage e laboratori, sono tutte attività che, nell'ottica del nuovo indirizzo del marketing culturale, risultano preziose per creare consensi e per rendere ancor più consapevole e coinvolgente la partecipazione all'evento finale, ovvero la fruizione dell'opera artistica.

1.4. Il pubblico dell'opera

E' già stato messo in rilievo come il comportamento del pubblico in quanto consumatore sia stato fatto oggetto negli ultimi decenni di numerose indagini sia nel settore della ricerca economica che in quella sociologica e con diversi approcci metodologici.

La particolare natura del consumo di arte ha indotto gli studiosi, nel corso del tempo, a pianificare un modello di indagine che prevedesse variabili tali da rendere conto di tale peculiarità. Ne è nato l'*experiential paradigm*, modello che pone al centro della ricerca il comportamento legato al consumo di prodotti artistici e quella percezione estetica del consumatore di cultura che si discosta da una più consueta visione utilitaristica e cognitiva dell'acquisto. A differenza dell'approccio cognitivo applicato dall'indagine sull'acquirente consueto, il modello basato sulla percezione estetica considera le esperienze di consumo artistico dell'individuo e non tanto le decisioni di acquisto; le motivazioni sono ritenute intrinseche e non estrinseche; le reazioni del consumatore di tipo emotivo e non razionale. Il consumo è intimamente connesso alle specifiche caratteristiche del prodotto e non come dipendente da variabili e da fattori di mercato esterni ai prodotti²⁰.

Dai numerosi studi nel settore²¹ compiuti in tutti i paesi industrializzati gli esperti hanno potuto evincere come, a parità di caratteristiche ambientali, il

²⁰ Ibidem, p. 77.

²¹ E' stata tuttavia evidenziata la scarsa partecipazione della musicologia, specie di quella storica, verso i problemi riguardanti l'operatività gestionale di strutture produttive musicali e, in genere, verso tematiche riguardanti il rapporto musica e società soprattutto nella sua fase moderna. In tempi recenti, accogliendo un diffuso interesse per l'interdisciplinarietà, si è tuttavia evidenziata una, seppur ancora esigua, inversione di tendenza (cfr., per esempio, il testo di Borio Gianmario e Garda Michela (a cura di), *L'esperienza musicale. Teoria e storia della ricezione*, Edt, Torino 1989). "Il tema del pubblico della musica appare inserirsi adeguatamente in questa tendenza e forse più di altri oggetti di ricerca sembra avere caratteristiche di interesse per una comunità ristretta di musicologi come per quella allargata di sociologi, economisti, politologi interessati alla musica come fatto sociale. Le ricerche sul pubblico sin qui realizzate sono di solito state svolte da enti di ricerca socio-economica, con staff quasi mai comprendenti musicologi. Gli esiti della ricerca, pertanto, sebbene talvolta egregi, prescindono da una dimensione estetica propria

profilo sociodemografico dei fruitori di musica colta, dal vivo o registrata, risulti piuttosto generalizzabile²².

“La musica colta, sia classica che operistica, attrae un pubblico relativamente anziano e composto in eguale misura da uomini e da donne. Queste caratteristiche acquisiscono particolare rilevanza se confrontate con quelle dei fruitori di altre arti di scena, quali ad esempio la danza e il teatro [...]; la differenza risulta ancora più marcata quando si confrontano i pubblici della musica classica e della danza: quest'ultima, infatti, interessa soprattutto un pubblico femminile (70-80%) di età mediamente più bassa rispetto a tutte le altre arti colte.

Altre tre variabili contraddistinguono i fruitori di arti colte: il livello medio di scolarità, il reddito e l'occupazione. Si osserva che [...] una consistente rappresentanza di chi ascolta musica classica è in possesso di un diploma di studi superiori; di conseguenza di un pubblico costituito da melomani, impiegati o liberi professionisti, che godono di un reddito superiore alla media della restante popolazione [...].

Considerato che la quota di popolazione che detiene un diploma di studi superiori e può contare su di un reddito mediamente elevato costituisce una minoranza rispetto alla popolazione totale, e che proprio all'interno di questa minoranza viene reclutata la clientela interessata alle arti colte, è naturale constatare come i tassi di fruizione di tali espressioni d'arte siano decisamente bassi. La frequentazione di concerti varia: tra il 5 e il 10 per cento in Spagna, in Francia, in Italia, nel Regno Unito e nell'ex Unione Sovietica; tra il 10 e il 30 per cento in Germania, in Austria, in Finlandia, in Norvegia, in Svezia e in Cecoslovacchia [Conseil de l'Europe 1993, p. 83]; è nell'ordine del 14 per cento negli Stati Uniti e in Canada²³.

degli studi musicologici” (Pinto Angelo, *Musica e società: alcune riflessioni sul pubblico della musica*, in “Marketing culturale e dintorni”, Fondazione Fitzcarraldo, <http://www.fizz.it/index.htm>, p. 1). Si tratta in genere di ricerche applicate che si limitano alla sfera empirica fornendo al più sintetiche interpretazioni sull'extra estetico. “Un approccio di matrice musicologica [...] potrebbe percorrere quella direzione della *specificità* empirica dell'analisi del pubblico della musica, ossia in parole più semplici, realizzare un'analisi che renda conto puntualmente delle motivazioni che spingono un dato pubblico ad assistere ad un concerto, piuttosto che ad altre forme di spettacolo o di tempo libero” (Ibidem, p. 2).

²² Cfr. Colbert François, *Aspetti economici della vita musicale...*cit.

²³ Colbert François, *Aspetti economici della vita musicale...*cit., p. 944. Bisogna tuttavia precisare come già il sondaggio effettuato per conto della Commissione Europea nel 2001 attestasse una partecipazione ai concerti della popolazione appartenente all'Unione Europea intorno al 23,9%, con punte massime registrate in Lussemburgo, Austria e Gran Bretagna: “La partecipazione ai concerti di musica classica si è attestata sul 23,9% complessivi. In Lussemburgo sul (42,8%), in Austria sul (35,9%), nel Regno Unito sul (30,1%)” (European Opinion Research Group EEIG (a cura di Rosario Spadaro), *Die Beteiligung der Europäer an kulturellen Aktivitäten. Eine Eurobarometer- Befragung im Auftrag der Europäischen Kommission*, Eurostat, aprile 2002, p. 8). In Italia, secondo i dati ISTAT, nel 2007 la percentuale di pubblico pagante ai concerti di musica classica si attestava sul 9,3%. L'affluenza maggiore interessava persone dagli 11 ai 54 anni di età in massima parte in possesso di un diploma di laurea o di un diploma di scuola superiore (Arosio Fabrizio Maria (a cura di), *Statistiche culturali Anno 2007*, ISTAT cultura, Annuario 2009, p. 107).

1.4.1 Un approccio al pubblico dell'opera in cifre

La situazione evidenziata da Colbert investe la fruizione internazionale, ma non specificamente europea, di musica colta in generale e si fonda su dati rilevati negli anni Novanta. Come si colloca nello specifico, all'interno di questo consumo culturale, la musica operistica fruita oggi nei teatri europei? E' cambiato qualcosa nella tipologia dei suoi fruitori?

L'indagine non risulta facile per diverse ragioni. Infatti, soprattutto per l'opera,

“appare particolarmente complesso ricostruire dati e statistiche su produzione e consumo direttamente comparabili a livello europeo. La non confrontabilità di alcuni dati, la difficoltà nel rendere coerenti categorie diverse consentono, di fatto, una messa a fuoco parziale delle dinamiche della produzione di spettacolo o una comparazione limitata ad alcuni paesi. Si perviene inevitabilmente ad una conoscenza “a macchia di leopardo” in cui è difficile acquisire un quadro conoscitivo in grado di descrivere fenomeni, sottolineare tendenze, isolare specificità”²⁴.

Nelle rilevazioni la lirica - spesso accomunata alla fruizione di musica classica in generale, al teatro di prosa, alla partecipazione a concerti senza distinzione di genere - consegue nella maggior parte dei casi risultati ibridi associati a quelli di altri generi performativi²⁵. Ciò dipende dalle tipologie di ricerca in uso e dal punto di vista adottato dai ricercatori: i sondaggi di opinione - che, elaborando dati soggettivi ricavati da interviste, indagano il bisogno di cultura della popolazione - assumono la lirica come parte integrante della musica colta escludendo ulteriori distinzioni; le indagini quantitative - che si basano su dati numerici “neutri” come, per esempio, il numero di biglietti d'ingresso venduti -, interessate all'affluenza a teatro in quanto luogo fisico, sono portate per ragioni metodologiche a considerare

²⁴ Osservatorio Culturale del Piemonte, *La partecipazione agli spettacoli dal vivo nel contesto europeo*, Fitzcarraldo consulting, settembre 2003, p. 2.

²⁵ I rapporti dell'Ufficio statistico della Confederazione svizzera, per esempio, che intendiamo prendere in considerazione in quanto inerenti un paese europeo non appartenente all'EU ma comunque oggetto della nostra ricerca, rilevano i dati dell'affluenza a concerti e dell'affluenza a teatro, senza ulteriori specificazioni sul tipo di rappresentazione (*Kulturverhalten in der Schweiz. Erhebung 2008*, EDI, Bundesamt für Statistik, Neuchâtel 2009). Anche laddove si prende in considerazione specificamente l'ascolto di musica o la partecipazione a concerti, fra la lista dei generi musicali selezionati l'opera non compare essendo accorpata alla “Musica Classica” che comunque interessa attivamente il 3% della popolazione dai 15 ai 19 anni, il 10% degli abitanti dai 30 ai 44 anni, il 21% di quelli dai 45 ai 59 anni e ben il 40% della popolazione di età superiore ai 60 anni (*Kulturverhalten in der Schweiz. Erhebung 2008. MUSIK*, EDI, Bundesamt für Statistik, Neuchâtel 2009).

Una rilevazione effettuata nel 2003 metteva in risalto come in Svizzera l'attività che interessava “La frequentazione del teatro, dell'opera, o di una mostra d'arte” coinvolgesse il 66,6% dell'intera popolazione del paese, il 23,3% della quale era anche coinvolta in attività musicali come cantare o suonare uno strumento (*Freizeitgestaltung in der Schweiz. Die Situation im Jahr 2003*, Kultur, Informationsgesellschaft, Sport n. 16, Bundesamt für Statistik, Neuchâtel 2005).

insieme quanto meno gli spettacoli di opera e di balletto, generi che storicamente condividono gli stessi spazi.

La disomogeneità delle rilevazioni nel settore in esame è stata sottolineata anche in sede di Comunità europea e fatta oggetto di specifici studi al fine di trovarvi una soluzione:

“In nessuno dei cinque paesi presi in esame si sono condotte rilevazioni mirate in maniera particolare a questo dominio. Le fonti disponibili forniscono dati sui rispettivi campi di competenza, la cui organizzazione differisce da nazione a nazione. In alcuni paesi, il "teatro" comprende qualsiasi forma di intrattenimento realizzato sul palcoscenico (arti drammatiche, mimo, burattini, ecc.), comprese le rappresentazioni con musica (opera lirica, danza). In altre nazioni, invece, comprende solo alcune di queste forme. I raggruppamenti dunque possono differire da un paese all'altro. Ad esempio, nei paesi latini l'opera lirica è classificata come musica mentre negli altri paesi è classificata come teatro. Per poter fare dei progressi in questo campo è necessario avere una descrizione del sistema teatrale di ciascun paese”²⁶.

Nei limiti imposti dallo stato degli studi, cercheremo dunque di delineare la posizione che l'opera detiene all'interno della richiesta/consumo, in particolare giovanile, di cultura in Europa. Precisiamo che la categoria “giovani”, in base a una convenzione europea condivisa dalle ricerche sociologiche, è definita come la popolazione di età compresa tra i 15 e i 24 anni. Nessuna indagine è stata finora condotta con bambini e ragazzi di età inferiore che pure rappresenterebbero oggetto specifico del presente lavoro.

a) *La partecipazione all'opera e balletto*

Se considerata unitamente al ballo/ dance performance, la musica operistica fruita nei teatri europei attrae un pubblico caratterizzato da una leggera supremazia femminile (il 19%) rispetto a quella maschile (il 15%)²⁷. La sua collocazione all'interno della domanda europea appare piuttosto sofferente se prendiamo in considerazione i dati generali sul consumo di altri beni culturali. Nel 2007, per esempio, la popolazione che aveva assistito almeno ad una volta nel corso dell'anno ad una rappresentazione di balletto o di opera si attestava sul 18% mentre il 35% aveva assistito ad una rappresentazione teatrale di prosa, il 51% aveva frequentato il cinema, il 41% musei o gallerie d'arte, il 35% biblioteche pubbliche e ben il 54% monumenti storici²⁸. La popolazione che, nello stesso anno, aveva assistito a

²⁶ Gazzelloni Saverio (a cura di), *Le statistiche culturali in Europa*, ISTAT, Collana Metodi e Norme, 2002, p. 47.

²⁷ Eurostat, European Commission, *Cultural statistics 2007 edition*, Pocketbooks, European Communities, Luxembourg 2007, p. 135. Le statistiche rivelano una tendenza inversa rispetto alla partecipazione ai concerti (39% di presenza maschile e 36% femminile) (ibidem).

²⁸ Cfr. Eurostat, European Commission, *Cultural statistics 2007 edition...cit.*, p. 134. Altre rilevazioni europee, dalle quali però non si possono sempre desumere dati specifici sul consumo

più di una rappresentazione di opera, danza o balletto, si attestava solo al 2%²⁹.

b) *La partecipazione all'opera nei 14 Stati entrati nell'Unione Europea dopo il 2003*

Una ricerca più specifica per il nostro argomento, seppur anch'essa parziale, è quella condotta nel 2003 dalla Commissione Europea³⁰ che si proponeva di indagare il fabbisogno culturale dei 14 Stati candidati all'ingresso nell'Unione Europea.

Nonostante si assista ad una grande disomogeneità nelle preferenze musicali dei vari paesi, non c'è discussione sulla musica classica, che è complessivamente al quarto posto con il 24%, "mentre è al 28% nei paesi in via di accesso [...]. Il livello più basso di gradimento dei generi musicali rilevato nei paesi candidati sono techno (8%), opera / operetta (8%) [...]"³¹.

Come mostra il seguente grafico (cfr. tabella 1), la percentuale di spettatori che, selezionati fra quelli che avevano assistito ad almeno uno spettacolo dal vivo nel 2003, hanno scelto un'opera (o operetta) è piuttosto bassa ed è di gran lunga inferiore alla percentuale di pubblico interessato alla musica classica in genere³².

di sole opere (spesso considerate unitamente ai concerti), confermano comunque lo scarso interesse nei confronti di eventi di musica colta rispetto ad altri tipi di manifestazioni culturali (Cfr., per esempio, Gordon John e Beilby-Orrin Helen, *National Account and Financial Statistic. International Measurement of the Economic and Social Importance of Culture*, Organisation de Coopération et de Développement Economique, Statistics Directorate, STD/NASF 2007).

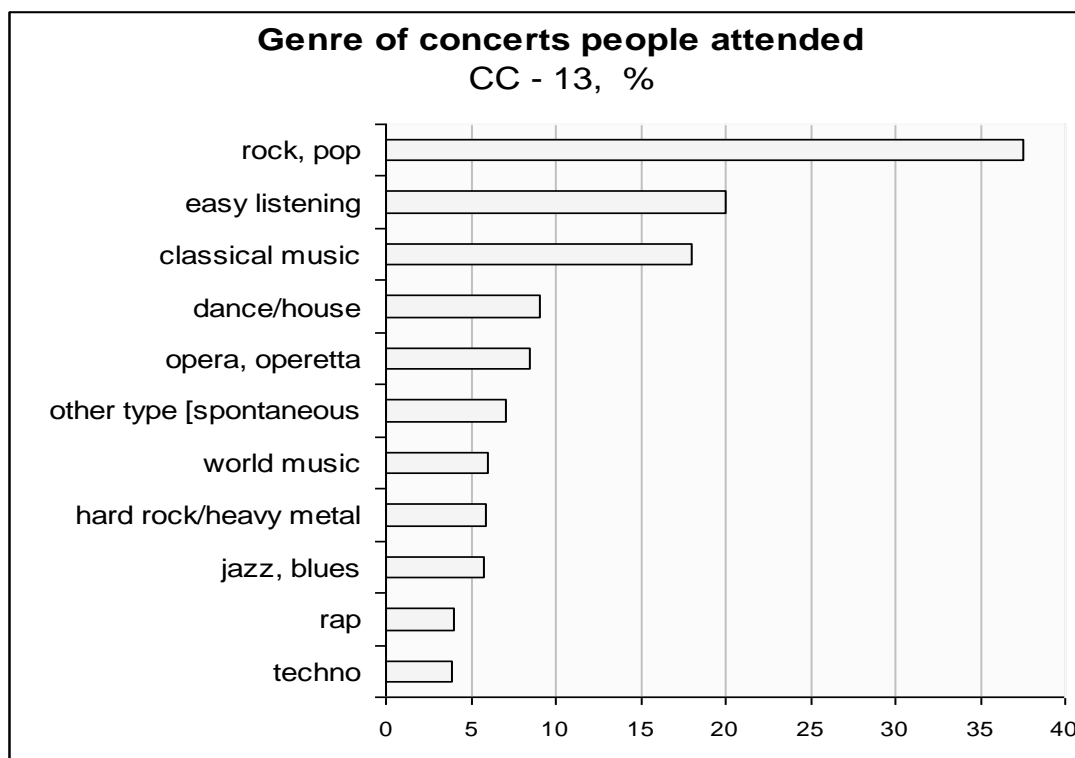
²⁹ Directorate-General for education and culture, *Cultural Values - 2007*, European Community, Bruxelles 2007, p. 9.

³⁰ Eurobarometer, *New Europeans and Culture. Public opinion in the candidate countries*, European Commission, luglio 2003.

³¹ Ibidem, p. 41.

³² Le nazioni che sono state indagate sono Lettonia, Lituania, Estonia, Repubblica Ceca, Slovenia, Cipro, Ungheria, Polonia, Slovacchia, Bulgaria, Turchia, Romania e Malta, paese quest'ultimo che ha rivelato la più alta partecipazione allo spettacolo d'opera (25%).

Tabella 1



c) La partecipazione all'opera in uno specifico esempio nazionale.

Prendendo in considerazione un raro esempio di indagine nazionale che è in grado di fornirci dati specifici sul genere musicale da noi indagato, ovvero una ricerca condotta dall'ISTAT in Italia nel 2006 (cfr. tabella 2), possiamo desumere attendibili indicazioni sull'affluenza della popolazione, divisa per regioni, a manifestazioni liriche con accesso a pagamento, sul numero di rappresentazioni, sul numero di biglietti venduti e sulla spesa del pubblico. L'indagine ha messo in evidenza non solo la discrepanza tra i dati del nord (decisamente più confortanti), del centro e del sud del paese sia in termini di numero di rappresentazioni, di biglietti venduti, di spesa del pubblico, ma anche la posizione che l'opera occupa all'interno del consumo di spettacoli dal vivo³³. Nonostante l'esiguo numero di rappresentazioni annue (2748), battuto di poco al ribasso solo dal genere "Rivista e commedia musicale" e giustificato soprattutto dagli alti costi che lo spettacolo operistico richiede, il numero di biglietti annui venduti collocano la lirica al quarto posto in ordine di partecipazione di pubblico (che interessa il 6,5 della popolazione) dopo il teatro, i concerti di musica leggera e classica.

Un dato che invita alla riflessione riguarda l'incasso nazionale complessivo ricavato dalla vendita dei biglietti: dall'indagine risulta che per gli spettacoli operistici in Italia si spende una cifra pari a quasi la metà di quella spesa per

³³ Arosio Fabrizio Maria (a cura di), *Statistiche culturali Anno 2006*, annuari n. 46- 2008, Istituto Nazionale di Statistica, Sergio Oliva, Roma 2008, p. 95.

assistere a spettacoli teatrali di prosa, genere che però beneficia di un numero di recite 30 volte superiore.

Dividendo il numero di biglietti venduti per l'importo incassato risulta che il costo medio di un ingresso per il teatro di prosa o per un concerto di musica classica è tre volte inferiore a quello per il teatro d'opera: quest'ultimo si caratterizza come il genere musicale performativo più costoso. L'alto costo del biglietto, come più volte è stato rilevato dalle indagini, si rivela un deterrente proprio per la partecipazione dei giovani, e in particolare degli studenti, allo spettacolo lirico.

Tabella 2

Tavola 5.1 - Rappresentazioni teatrali e musicali, biglietti venduti, spesa al botteghino e spesa del pubblico per tipo di spettacolo - Anno 2006 (a) (spesa totale e per abitante in euro)

TIPI DI SPETTACOLO	Rappresentazioni			Biglietti venduti			Spesa al botteghino (b)			Spesa del pubblico (c)		
	N.	%	Per 100.000 abitanti	N.	%	Per 100.000 abitanti	Totale (in euro)	%	Per abitante (in euro)	Totale (in euro)	%	Per abitante (in euro)
Teatro (d)	81.556	40,2	138,8	14.454.247	44,5	24.602	183.801.295	34,3	3,13	219.873.068	41,0	3,74
Lirica (e)	2.748	1,4	4,7	2.102.070	6,5	3.578	87.176.433	16,3	1,48	89.969.222	16,8	1,53
Rivista e commedia musicale	2.464	1,2	4,2	1.258.820	3,9	2.143	21.188.719	4,0	0,36	23.119.168	4,3	0,39
Balletto (f)	6.365	3,1	10,8	1.822.242	5,6	3.102	24.927.436	4,7	0,42	27.997.422	5,2	0,48
Burattini e marionette	3.174	1,6	5,4	226.920	0,7	386	975.236	0,2	0,02	1.279.783	0,2	0,02
Arte varia	50.681	25,0	86,3	1.181.529	3,6	2.011	19.231.793	3,6	0,33	75.291.748	14,1	1,28
Circo	21.494	10,6	36,6	1.460.867	4,5	2.487	21.086.512	3,9	0,36	22.986.356	4,3	0,39
Concerti (g)	34.634	17,1	58,9	9.942.735	30,6	16.923	177.395.681	33,1	3,02	251.155.605	46,9	4,27
- musica classica	13.623	6,7	23,2	3.025.972	9,3	5.150	34.677.612	6,5	0,59	44.655.744	8,3	0,76
- musica leggera	15.935	7,8	27,1	6.297.721	19,4	10.719	135.084.702	25,2	2,30	194.562.923	36,3	3,31
- musica jazz	5.076	2,5	8,6	619.042	1,9	1.054	7.633.367	1,4	0,13	11.936.937	2,2	0,20
Totale	203.116	100,0	345,7	32.449.430	100,0	55.231	535.783.105	100,0	9,12	711.672.372	100,0	12,10

Fonte: Elaborazioni Istat su dati Siae - Società italiana autori ed editori

(a) Per il calcolo degli indicatori sono stati utilizzati i dati sulla popolazione residente al 1° gennaio 2006.

(b) Importo corrisposto dagli spettatori per l'acquisto dei titoli d'accesso al luogo di spettacolo, cioè per i biglietti e per gli abbonamenti.

(c) Importo complessivo corrisposto dagli spettatori per la fruizione dello spettacolo: comprende, oltre alla spesa per biglietti e abbonamenti, anche le eventuali somme pagate dagli spettatori per la fruizione di prestazioni facoltative (guardaroba, prenotazione, ecc.) o obbligatoriamente imposte per accedere ai luoghi di spettacolo (consumazione obbligatoria, ecc.).

(d) Comprende anche il teatro dialettale, il repertorio napoletano e il recital letterario.

(e) Comprende l'operetta.

(f) Comprende i concerti di danza.

(g) Comprende i concerti classici, i concerti di musica leggera e i concerti jazz.

d) *La fruizione dell'opera attraverso i media*

Altri risultati, utili per un raffronto sugli indici di gradimento, ci sono offerti dalle indagini europee sulla fruizione musicale che avviene attraverso canali (cd, audiocassette, dvd, internet, ecc.) diversi rispetto alla live performance (cfr. tabella 3). Anche in questo caso l'opera sembra godere di un pubblico piuttosto ristretto che occupa, per numero, gli ultimi posti in classifica: negli Stati membri dell'Unione Europea è seguita in ribasso solo dall' hard rock e dal rap come anche negli Stati di nuova acquisizione. Spicca la popolarità che l'opera gode in Ungheria (26%) e nella Repubblica Ceca (18%), medie entrambe superiori a quella europea complessiva (14%).

E' significativo osservare come le persone che ascoltano musica classica siano il doppio di quelle che ascoltano opere (quasi il triplo nei 14 paesi di nuova acquisizione). I dati forniti da François Colbert sul consumo di musica classica andrebbero quindi ritoccati al ribasso se consideriamo specificamente l'adesione al genere operistico³⁴.

Tabella 3

CCEB 2003, 1	CC 13 Average	2004 Members	Bulgaria	Cyprus	Czech Republic	Estonia	Hungary	Latvia
classical music	24	28	17	14	33	26	30	31
opera, operetta	9	14	9	3	18	13	26	15
rock, pop	37	44	31	25	42	37	34	39
hard rock / heavy metal	6	10	8	5	15	9	8	12
easy listening	50	65	63	92	62	66	73	74
Dance / house	18	28	19	8	39	42	17	49
techno	9	15	10	4	11	8	12	10
Rap	8	12	13	6	8	9	12	15
jazz, blues	11	16	18	7	22	13	18	21
folk, traditional	57	32	72	20	40	29	31	37
world music	19	21	45	14	18	27	26	34
other type (spontaneous)	13	9	7	2	20	3	10	8

³⁴ Eurobarometer, *New Europeans and Culture. Public opinion in the candidate countries...*cit., p. 104.

	Lituania	Malta	Poland	Romania	Slovakia	Slovenia	Turkey
classical music	28	28	25	18	38	33	22
opera, operetta	12	15	11	9	14	11	2
rock, pop	49	47	48	21	48	43	35
hard rock / heavy metal	10	5	9	5	14	10	2
easy listening	62	61	64	63	67	65	27
Dance / house	41	22	27	24	27	22	5
techno	17	14	17	10	15	13	2
rap	16	12	12	9	15	15	2
jazz, blues	19	12	13	15	20	16	3
folk, traditional	50	30	24	71	55	56	79
world music	26	26	18	31	27	18	9
other type (spontaneous)	2	7	6	8	17	6	20

1.4.2. Le tipologie di pubblico

Quali sono le persone che maggiormente si interessano di opera in Europa? Si può concordare sul fatto che il pubblico dell'opera, come quello della musica classica in genere, è prevalentemente anziano e benestante? Si è riscontrata una maggiore affluenza in tempi recenti del pubblico giovanile a teatro? E, se sì, da quali fattori è dipesa?

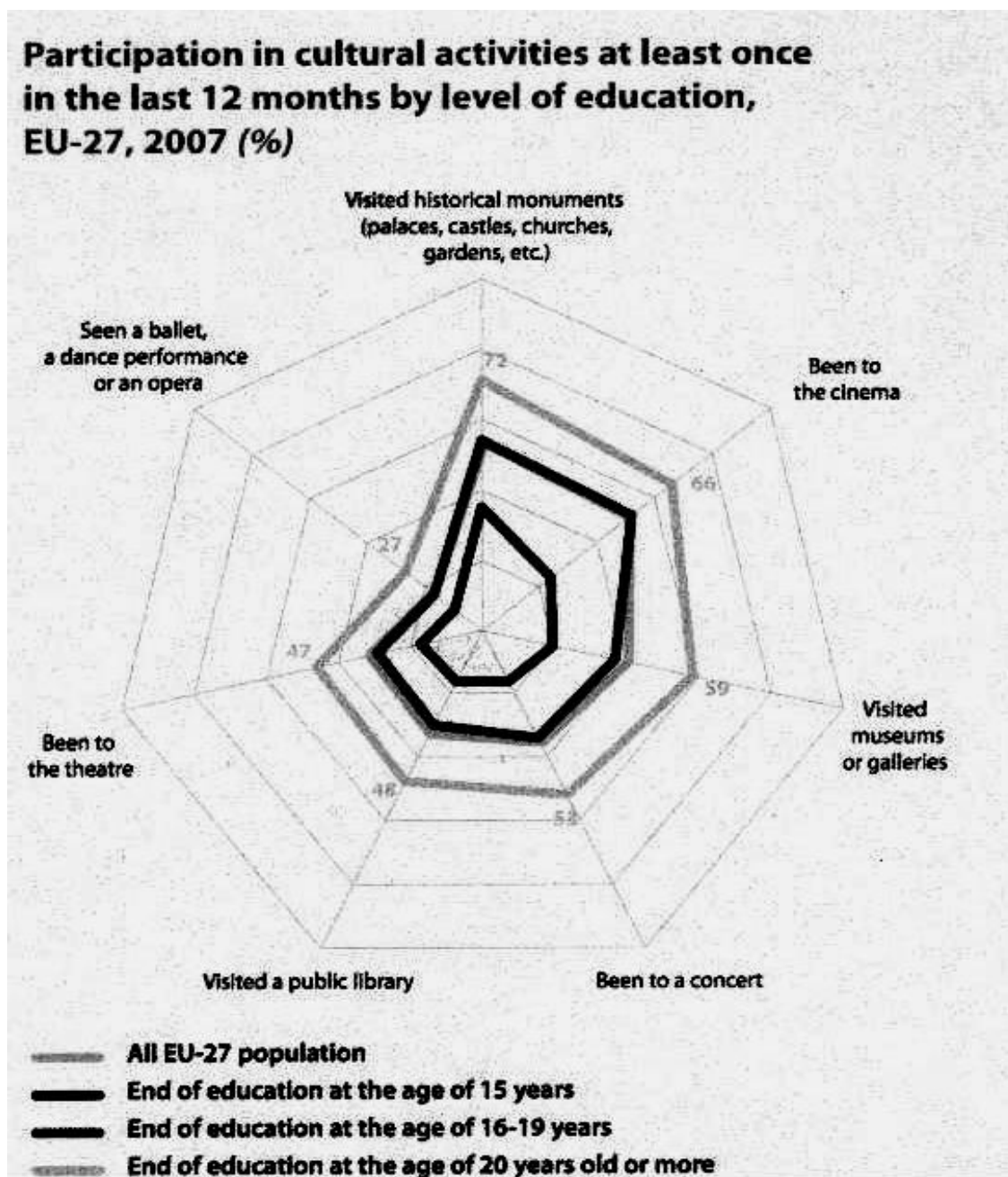
“Si osservano tassi particolarmente elevati di partecipazione alle attività culturali in Danimarca, Svezia, Olanda e Estonia. La partecipazione a tale tipologia di attività varia, naturalmente, tra i gruppi socio-economici. I principali fattori di influenza sono: il tipo di professione svolta, il sesso, l'età, l'istruzione e l'urbanizzazione”³⁵.

a) *Livello di istruzione*

³⁵ Directorate-General for education and culture, *Cultural Values - 2007*, European Community, Bruxelles 2007, p. 9.

Si può confermare come il livello culturale rivesta un ruolo determinante nel guidare le scelte degli utenti dell'opera o della danza/balletto³⁶ se è vero, come dimostra il seguente grafico (cfr. tabella 4), che la maggioranza delle persone interessate a questa offerta culturale (il 27%) ha ultimato gli studi oltre i 20 anni di età.

Tabella 4



³⁶ ibidem, p. 139.

b) *Pubblico dell'opera/ balletto: status sociale*

Le più recenti indagini basate sul sondaggio di opinioni confermano come lo status sociale sia un fattore altrettanto determinante per la caratterizzazione del pubblico operistico. Fra la popolazione intervistata nel 2007 in tutti i 27 paesi dell'Unione Europea, hanno dichiarato di aver assistito nel corso dell'anno ad almeno uno spettacolo di opera o danza/balletto³⁷:

- il 28% di manager,
- il 20% lavoratori autonomi,
- il 22% colletti bianchi,
- il 13% operai,
- il 15% pensionati,
- l'11% casalinghe,
- il 9% disoccupati,
- ben il 24% di studenti.

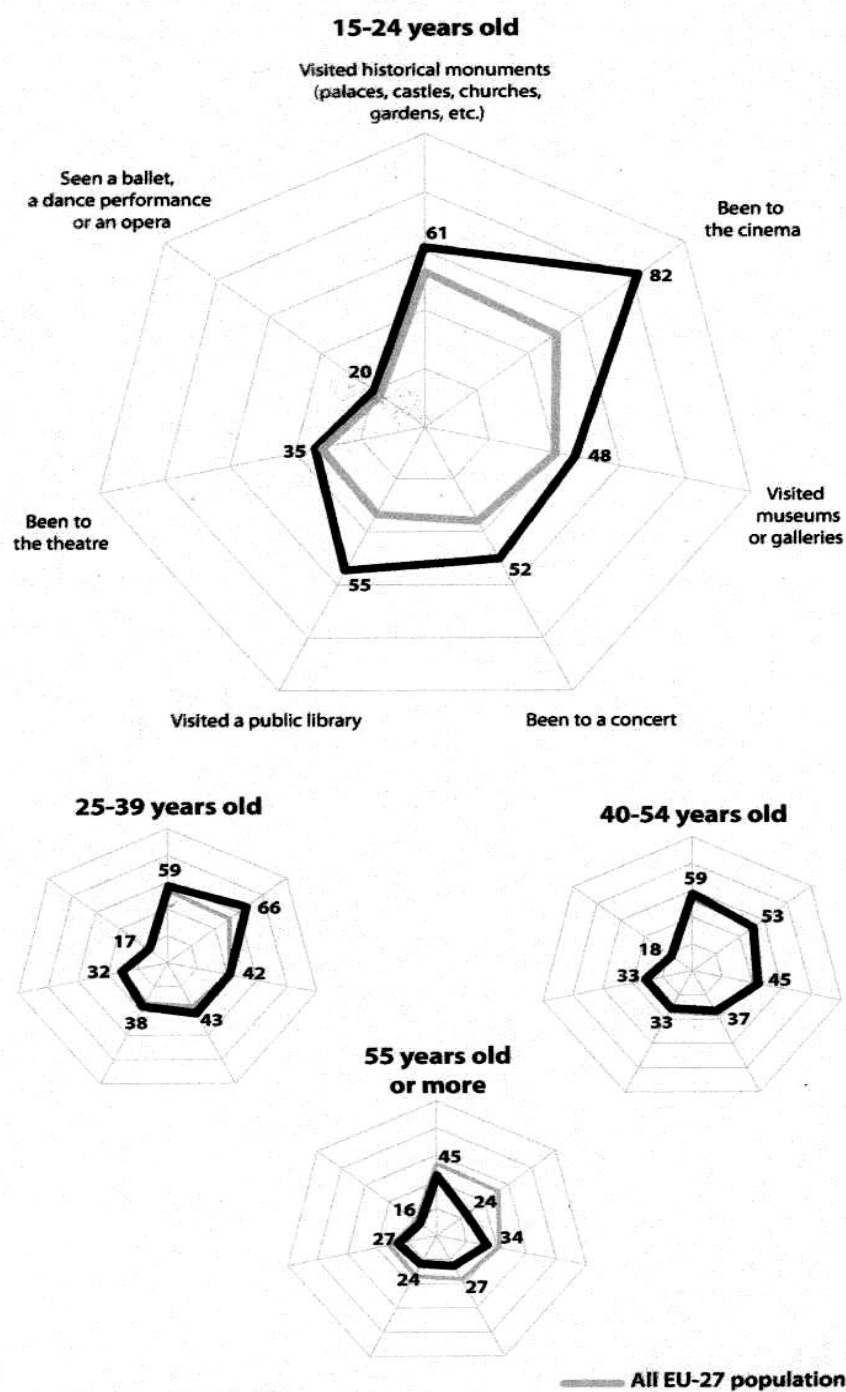
In base a queste rilevazioni sembrerebbe che l'affluenza del pubblico giovanile, specie di studenti, agli spettacoli d'opera o di balletto/danza sia di tutto rispetto e addirittura superiore a quella che coinvolge il pubblico più anziano³⁸.

³⁷ Ibidem, p. 136-137.

³⁸ Ibidem, p. 138.

Tabella 5

**Participation in cultural activities at least once
in the last 12 months by age, EU-27, 2007 (%)**



c) Tipologie di pubblico di sola opera nei 14 Stati entrati nell'Unione Europea dopo il 2003

Se, pur nella incompletezza dei dati, proviamo ora a isolare la fruizione della sola musica operistica da quella della danza/balletto, possiamo osservare come nel 2003 l'affluenza a teatro nei 14 paesi allora candidati all'ingresso nell'Unione Europea fosse più praticato da donne (il 14%) che da uomini (4%).

il 4% della popolazione tra 15 e i 24 anni aveva assistito ad un'opera nel corso dell'anno; il 7% delle persone tra i 25 e i 39 anni, l'11% di quelle dai 40 ai 54 anni e il 22% di coloro che aveva più di 55 anni.

La media dell'affluenza a teatro considerando l'intera popolazione era del 9% contro il 14% registrato come media nei paesi già membri.

La fruizione di opere o operette interessava il 23% dei pensionati, il 19% di manager, l'11% di colletti bianchi, il 3% di operai, il 6% di disoccupati, il 4% di impiegati, il 3% di casalinghe.

Avevano assistito ad uno spettacolo di opera o operetta il 15% delle persone che avevano studiato oltre i 20 anni di età; il 9% di coloro che avevano studiato fino a 16 o 19 anni, il 6% di quanti stavano ancora studiando e il 3% di coloro che avevano già interrotto gli studi a 15 anni³⁹.

e) Ulteriori variabili per l'indagine sulla tipologia di pubblico

Altri fattori, oltre a quelli sottolineati relativi all'età, al sesso, al titolo di studio, risultano incidere sulla partecipazione a spettacoli operistici: la zona geografica di residenza, il livello economico della famiglia, la quantità di tempo libero a disposizione.

"Nel complesso, solo una parte relativamente piccola della popolazione usa servizi culturali che sono di solito urbani e soggetti a pagamento soprattutto nel caso delle arti dello spettacolo. Le sole attività in questa categoria praticate da più della metà della popolazione (Unione Europea-27) sono le visite a monumenti storici e andare al cinema"⁴⁰.

Il consumo di cultura risulta influenzato dal reddito familiare e aumenta, ancor più in alcuni paesi dell'Unione Europea, in base all'incremento del reddito delle famiglie⁴¹.

L'accesso alle attività culturali in genere, e musicali nello specifico, risulta inoltre assai diversa se si considerano separatamente le aree rurali o quelle urbane. Nel 2003 risultava che "nelle aree rurali solo il 42% dichiara di aver partecipato ad una delle attività elencate, e coloro che vi hanno partecipato hanno ottenuto una percentuale del solo 2, 59 nei generi di attività praticate. I

³⁹ Eurobarometer, *New Europeans and Culture. Public opinion in the candidate countries...*cit., pp. 110-111.

⁴⁰ Eurostat, European Commission, *Cultural statistics 2007 edition...*cit., p. 133.

⁴¹ Ibidem, p. 125.

cittadini nelle grandi città raggiungono una percentuale molto più alta sia di partecipazione (67%) che delle attività culturali frequentate (3.58)⁴². Per quanto riguarda la disponibilità del tempo libero, essa rappresenta

“ovviamente una variabile strategica per il consumo di beni/servizi/esperienze culturali. Una recente ricerca dell'OECD⁴³ rileva che per la prima volta dopo trent'anni i saggi di crescita del tempo libero disponibile sono rallentati [...]. I trend demografici (dal 1995 in poi) evidenziano, a livello europeo, alcune dinamiche interessanti per il settore del tempo libero: un'espansione significativa delle persone con più di 59 anni e una contrazione del tasso di crescita delle persone appartenenti al gruppo di popolazione con età inferiore ai 20 anni”⁴⁴.

Gli impedimenti ad una maggior partecipazione alle attività culturali, e musicali nel nostro caso, appaiono gli stessi anche nei paesi europei non aderenti all'Unione Europea. In Svizzera, per esempio, il 60% della popolazione dichiarava nel 2008 che avrebbe volentieri assistito a più concerti e spettacoli musicali se il tempo (in particolare per gli uomini e per le persone con alto reddito e alto livello culturale), i costi (specie per i giovani al di sotto dei 30 anni) e gli impegni familiari (specie per le donne) lo avessero consentito; i problemi logistici rappresentano un deterrente per la frequentazione di concerti e di spettacoli d'opera per la popolazione rurale, in Svizzera come anche in tutti i paesi dell'Unione Europea.

"L'ostacolo più importante per la frequenza ai concerti è dovuta alla mancanza di tempo, seguito da problemi relativi ai costi. A seconda delle circostanze possono prevalere alcuni argomenti giudicati importanti: le ragioni familiari sono avanzate più spesso dalle donne dai 30 ai 44 anni di età. Altri argomenti sono comuni negli uomini e nelle persone con istruzione superiore o di reddito più elevato. I vincoli finanziari sono citati più frequentemente dai soggetti di 30 anni o dalle persone con basso reddito; i problemi logistici sono più comuni fra le persone anziane.

Nelle zone rurali gli ostacoli logistici e la natura dell'offerta culturale rivestono una importanza più significativa che in città, anche rispetto al problema dei costi.

Il problema dei costi in Svizzera sembra interessare più l'area occidentale, dove però si rileva una minore preoccupazione per la tipologia dei contenuti culturali offerti, che nel resto del paese. D'altra parte, ragioni sociali, familiari, di tempo, di salute o altre simili motivazioni, sembrano essere in gran parte indipendenti dal fatto di risiedere in una zona urbana”⁴⁵.

La grande diversificazione dell'offerta culturale, la competizione del mercato nel rendere sempre più accessibile e personalizzato il prodotto, la lenta crescita della disponibilità di tempo libero, appannaggio ormai di una

⁴² Eurobarometer, *New Europeans and Culture. Public opinion in the candidate countries...*cit., p. 49. In Italia, per esempio, la partecipazione a concerti di musica classica risultava decisamente superiore nei comuni centro delle aree metropolitane (12% della popolazione) e assai inferiore presso la popolazione dei piccoli centri (6,9% nei comuni fino a 2000 abitanti) Arosio Fabrizio Maria (a cura di), *Statistiche culturali Anno 2006...*cit., p. 106).

⁴³ Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).

⁴⁴ Osservatorio Culturale del Piemonte, *La partecipazione agli spettacoli dal vivo nel contesto europeo*, Fitzcarraldo consulting, settembre 2003.

⁴⁵ *Kulturverhalten in der Schweiz. Erhebung 2008...*cit., p. 7.

popolazione sempre più anziana, impongono agli enti lirici uno sforzo notevole al fine di individuare i segmenti di utenza più appropriati e programmare le strategie più adatte per assecondarne i gusti.

1.5. Educare il pubblico

Il panorama fin qui tracciato comprova quello stato di stallo nella fruizione lirica da parte del pubblico europeo che già François Colbert aveva individuato, in via generale, come tratto che accomuna tutti i paesi industrializzati del mondo. Non solo l'elevata età dei fruitori e il loro livello culturale e socioeconomico, ma anche questioni logistiche e la sempre maggiore carenza di tempo libero, peraltro conteso da una sempre più diversificata offerta culturale che investe anche il mondo giovanile, contribuiscono se non ad abbassare il numero di utenti ad ostacolarne sicuramente il loro incremento. Confrontando le indagini condotte negli ultimi dieci anni dalla Commissione Europea, infatti, non abbiamo potuto rilevare alcun trend di crescita numerica nel pubblico dell'opera.

Il dato più preoccupante appare però legato proprio a quel ricambio generazionale che i teatri stessi giudicano indispensabile alla loro sopravvivenza futura. Di fatto, sfrondata da ogni altra commistione di genere performativo, l'affluenza all'opera interessa, almeno in oltre la metà degli Stati dell'Unione Europea, solo il 4% della popolazione dai 15 ai 24 anni contro il 22% di quella over 55: ciò fa supporre che, senza una mirata pianificazione, il pubblico di domani non sarà in grado di rimpiazzare quello di oggi.

Eppure la fruizione musicale in genere costituisce una componente essenziale della condizione giovanile, anzi ne rappresenta, come tutti gli studi di settore confermano, un tratto identificativo.

Tuttavia, se

“la ricerca sociologica sulla musica e sul suo ruolo nella vita sociale dei “giovani” - termine approssimativo che riconosce soggetti la cui identità non può però darsi per scontata - può oggi contare su contributi significativi – talvolta maturati fuori dai confini rigidamente intesi della sociologia sebbene in stretta comunicazione con essi [...]”⁴⁶,

è anche vero che l'oggetto dell'indagine si è concentrato prevalentemente sulla musica *popular*, genere che, per la sua diffusione planetaria assunta dopo gli anni Cinquanta, si è imposto alla ricerca quale tratto che, meglio di altri, poteva spiegare il fenomeno giovanile e i processi di socializzazione tra i pari⁴⁷.

⁴⁶ Gasperoni Giancarlo, Marconi Luca, Santoro Marco, *La musica e gli adolescenti - Pratiche, gusti, educazione*, Edt, Torino 2004, p. 6.

⁴⁷ Tappe miliari per la legittimazione di tali ricerche hanno assunto, a detta di Keith Roe (Roe Keith, “Music and identity among European youth. Music as communication”, in Rutten Paul (a cura di), *Music in Europe*, Parte II, European Music Office, Brussels 1996, pp. 85-97) due

Una rara ricerca internazionale condotta negli anni Ottanta⁴⁸ si proponeva di “indagare come in ciascuna società nazionale avviene la trasmissione e/o la modificazione del patrimonio culturale di generazione in generazione”⁴⁹ e

“l'applicazione e l'adattamento del modello interpretativo generale non soltanto alla generazione che trasmette cultura ed i connessi atteggiamenti, ma anche alla generazione che rappresenta il ricevente naturale della trasmissione culturale, ossia i giovani. Il caso dei giovani è particolarmente interessante, sia perché in tutte le società europee contemporanee la generazione giovanile presenta alcuni aspetti simili, sia perché, addirittura nell'ambito di una stessa società, i giovani presentano atteggiamenti differenziati, in particolare se considerati come gruppo generazionale in sé, a seconda dei diversi ambienti in cui vivono la loro condizione giovanile”⁵⁰.

Questa indagine, i cui risultati risultano in parte condivisi anche da altre ricerche più recenti che però trattano l'argomento secondo prospettive diverse⁵¹, rileva come l'omogeneità dell'identità giovanile raggiunga i massimi livelli proprio nel campo musicale ed è in grado di trascendere ogni specificità nazionale. Ciò dipende essenzialmente dal fatto che la musica, almeno nei paesi industrializzati, si pone come l'espressione più di massa in assoluto, soprattutto per quanto riguarda i generi musicali che maggiormente passano attraverso i media. La diffusione dei mezzi tecnologici, e la sempre maggiore convenienza del loro prezzo sul mercato, ha reso possibile l'ampliamento della fruizione sia in termini di tempo dedicato all'ascolto, sia in termini di scelta di genere.

La musica, dunque, sembra costituire, ancor più dell'abbigliamento, l'elemento che maggiormente definisce la comunità giovanile⁵² e il suo consumo è tale da attirare gli interessi di ampie fasce industriali e

significativi eventi: la pubblicazione del testo di Frith Simon, *The sociology of rock*, Constable, London 1978, che ha ispirato numerosi analoghi studi su entrambe le sponde dell'Atlantico, la costituzione nel 1981 dell'International Association for the Study of Popular Music.

⁴⁸ La ricerca, promossa dal Centro di Vienna per la documentazione e la ricerca sociale sul tema “Directions and Tendencies of Cultural Development in Modern Societies”, ha interessato tutti i paesi europei. I risultati, estesi all'indagine italiana condotta all'interno del Dipartimento di Scienze Sociali dell'università di Torino, sono stati sintetizzati in Martinengo Maria Cristina, Nuciari Marina, *I giovani della musica. Musica, giovani e cultura in un'area metropolitana*, Franco Angeli, Milano 1986.

⁴⁹ Ibidem, p. 7.

⁵⁰ Ibidem, p. 9.

⁵¹ Cfr., per esempio, DeNora Tia, *Music in everyday life*, Cambridge University Press, Cambridge 2000; Ferrarotti Franco, *Homo sentiens. Giovani e musica. La rinascita della comunità dallo spirito della nuova musica*, Liguori, Napoli 1995.

⁵² Una ricerca condotta in Texas all'Università di Austin, per esempio, dimostra come la musica rappresenti (quasi a pari merito con tutti gli hobbies considerati globalmente) l'attività preferita dei giovani iscritti ai primi anni universitari surclassando attività come cinema, libri e riviste, televisione, cibo, rilassamento in camera, abbigliamento (Rentfrow Peter J., Gosling Samuel D., *The Do Re Mi's of Everyday Life: The Structure and Personality Correlates of Music Preferences...* cit., p. 1239).

commerciali⁵³. Se ciò vale per la musica popular, non è però vero per la musica operistica e neppure per la classica, generi questi quasi del tutto esclusi dalla fruizione dei giovani e destinati ad occupare uno spazio anche commerciale assai esiguo: in Gran Bretagna, per esempio, le loro vendite si attestavano nel 2004 sul 6% del fatturato totale⁵⁴ come pure in Spagna⁵⁵; in Russia, dove il genere pop costituiva nello stesso anno il 40% delle vendite, quello classico conquistava solo il 2%⁵⁶ mentre in Italia il 4,9%⁵⁷.

I teatri si trovano dunque oggi di fronte ad una sfida non facile: per attirare il giovane pubblico occorre entrare nei meccanismi che regolano le sue dinamiche, ovvero in quelle del gruppo dei pari all'interno del quale i ragazzi si riconoscono musicalmente e di cui condividono i valori significativi. Occorre, insomma, far sì che l'opera entri a far parte, come già avviene per la musica popular, dell'universo di conoscenze, di apprezzamento e di riconoscimento della comunità giovanile⁵⁸.

I teatri sono consapevoli del fatto che, poiché l'opera d'arte non è un prodotto qualsiasi, il suo consumo culturale è legato principalmente ad aspetti di ordine simbolico, non tanto di tipo utilitaristico; la sua fruizione produrrà nell'utente uno stato di soddisfazione che sarà il risultato dell'intreccio tra le aspettative iniziali e l'esperienza effettivamente vissuta. Proprio in questa relazione si pone la strategia di marketing finalizzata ad accrescere il valore dello scambio tra il teatro e il suo pubblico in modo da produrre sia un aumento numerico di quest'ultimo, sia ad incrementare il grado di soddisfazione di quello già affezionato all'istituzione.

Come già sosteneva infatti David Throsby,

“il consumo relativo delle arti crescerà con il passare del tempo non a causa di un cambiamento dei gusti del pubblico, ma perché il prezzo ombra delle arti cala quando l'esperienza, la comprensione e le altre qualità umane di capitale importanza, spesso associate all'arte, vengono coltivate”⁵⁹. In tal modo la

⁵³ Come dimostra una interessante tabella comparativa che mette a confronto i fatturati ricavati dalla vendita di musica incisa, della quale i maggiori acquirenti sembrano proprio i giovani, nelle prime dieci nazioni classificate in base al volume d'affari (cfr. Independent Music Companies Association, *UK Export Handbook prepared for the European Music Platform*, http://www.emo.org/Publish/document/118/Uk_Export_Handbook-revised.pdf, p. 8).

⁵⁴ *ibidem*, p. 9.

⁵⁵ <http://www.emo.org/Publish/document/63/ExportHandbookSpain.pdf>, p. 15.

⁵⁶ <http://www.emo.org/Publish/document/61/ExportHandbookRussia.pdf>, p. 28.

⁵⁷ http://musicaememoria.altervista.org/mercato_dischi_2004_usa.htm

⁵⁸ Una ricerca sui rapporti tra adolescenti e musica compiuta nel 2004 in Italia ha messo in luce come il 42,3% dei 1210 ragazzi intervistati (di età compresa tra i 14 e i 24 anni) abbiano ammesso come la musica lirica “non piace proprio”; al 24% “piace poco”, il 13% la giudicano “indifferente”, al 14% “piace abbastanza” e al 5,5% “piace molto” (p. 62). Il 72,8% degli intervistati ha inoltre ammesso di non aver mai assistito ad un'opera durante l'infanzia (p. 131). Nel caso di esecuzioni pubbliche dal vivo di musica operistica, “a tre su quattro degli intervistati non è mai capitato di ascoltarne” (p. 99) (cfr. Gasperoni Giancarlo, Marconi Luca, Santoro Marco, *La musica e gli adolescenti...*cit.).

⁵⁹ Throsby David C., *The Production and Consumption of the Arts: A View of Cultural Economics*, in “Journal of Economic Literature”, vol. XXXII, Marzo 1994, p. 3.

nozione di 'gusto coltivato' "si dimostrerà una variabile decisiva, particolarmente per spiegare il consumo delle cosiddette arti "colte" come l'opera, il teatro impegnato, il balletto classico e moderno, la musica classica e tutte le interpretazioni di arte sperimentale o d'avanguardia"⁶⁰.

Si spiegano in tal modo le attività che i teatri organizzano a contorno l'evento, ossia della rappresentazione vera e propria: le conferenze, i dibattiti, le campagne promozionali ma, soprattutto, l'attività didattica, si rivelano strategie utili ad educare il pubblico a fruire di un prodotto artistico che, in quanto tale, dovrebbe essere tutelato da manomissioni che ne inficino la sua stessa natura artistica.

In sostanza, si tratta di educare il pubblico a fruire dell'opera d'arte che rimane comunque il centro propulsore dell'offerta teatrale musicale. Il modello che ne emerge è quello di un'istituzione che oscilla tra due polarità: quella dell'intrattenimento e quella dell'educazione, fattore, quest'ultimo, che si sta evidenziando sempre più emergente a causa anche dell'insufficiente incidenza delle agenzie scolastiche nella formazione del gusto musicale⁶¹.

"Per far fronte a un tale calo di risorse, l'attività di promozione dei "pacchetti di attività" ha dovuto, quindi, potenziare al massimo il proprio impegno verso un'altra, forte realtà associativa storicamente legata alle istituzioni: la scuola. Nell'ultimo decennio, infatti, molti teatri hanno attuato una politica di promozione fortemente orientata allo specifico settore del pubblico giovanile organizzato, anzitutto offrendo modalità di accesso facilitate - attraverso una mirata strategia dei prezzi - e formule di abbonamento convenienti e flessibili. Inoltre, uno strumento fondamentale per avviare o approfondire un proficuo dialogo con gli spettatori più giovani consiste nel fornire loro l'opportunità di un avvicinamento al teatro, mediante l'offerta di occasioni di scambio e incontro con il teatro e i suoi protagonisti [...]. Per rinsaldare il rapporto con tale bacino di utenza e, soprattutto, per renderlo continuativo è, dunque, necessario creare confidenza tra i giovani e il teatro [...] trasformando la loro partecipazione a tale processo di apprendimento da passiva in attiva. Interlocutori privilegiati di tali proposte sono gli studenti di ogni ordine e grado, ai quali sono offerti, a titolo gratuito, incontri preparatori alla visione degli spettacoli, visite guidate all'edificio teatrale, con possibilità di assistere alle prove [...]. Il pubblico organizzato è, infatti, il terreno più fertile per il successo delle attività di educazione al teatro, in quanto offre una garanzia di continuità del rapporto che è requisito fondamentale per lo svolgimento di un proficuo percorso di formazione"⁶².

Le ricerche dimostrano infatti che l'apprezzamento dei prodotti artistici musicali in età adulta è correlato ai seguenti tre fattori di incoraggiamento promossi sin dall'infanzia⁶³:

⁶⁰ Colbert François, Beauregard Caroline, Vallée Luc, *L'importanza del prezzo del biglietto per i frequentatori abituali del teatro*, in "Marketing culturale e dintorni", Fondazione Fitzcarraldo, <http://www.fizz.it/index.htm>, p. 3.

⁶¹ Cfr. Maule Elita, *Storia della musica: come insegnarla a scuola*, Ets, Pisa 2008.

⁶² Bentoglio Alberto, *L'attività teatrale e musicale in Italia...*cit., pp. 90-91.

⁶³ Cfr. Colbert François, *Aspetti economici della vita musicale...*cit., p. 948-949.

1. con un'abitudine acquisita sin da piccoli; la famiglia gioca in tal senso un ruolo di primo piano nell'indurre i figli, sin dalla più tenera età, a fruire la musica colta o viceversa, poiché risulta accertato anche il contrario, a rinnegarla.

L'importanza della famiglia nell'educare alla fruizione di musica colta specie le figlie femmine (dato che, in base al reale concretizzarsi di uno stereotipo diffuso, i maschi vengono in via privilegiata indotti ad interessarsi di sport), spiegherebbe la più massiccia presenza del gentil sesso nelle sale da concerto o operistiche⁶⁴.

L'ambiente familiare è in grado di incidere anche nel creare le opportunità per praticare uno strumento e sull'uso socializzante della musica all'interno del gruppo dei pari. In particolare, i ragazzi provenienti da ambienti culturalmente più elevati mostrano, oltre alla tendenza a privilegiare i generi di musica colta, anche un più diffuso eclettismo di ascolto.

Analogamente, sono sempre i giovani degli ambienti culturali più privilegiati a fruire maggiormente dei concerti dal vivo e a praticare attività, come la lettura di libri, testi, riviste specializzate musicali, assimilabili alle pratiche della cultura dotta dimostrando in tal modo di voler approfondire la conoscenza delle caratteristiche dei prodotti musicali che consumano e ricercandovi anche un contenuto estetico.

La ricerca mette in luce come anche la scelta della scuola superiore da frequentare dopo il periodo dell'obbligo sia correlata allo status socioculturale della famiglia e come in tale scelta si ripercuotano anche le preferenze musicali: se l'analisi dei generi ascoltati conferma la priorità, su tutti i ragazzi, della musica popular, è però evidente come la musica classica sia nettamente più fruita dai ragazzi che frequentano i licei⁶⁵.

2. Con l'insegnamento delle discipline musicali a scuola; l'atteggiamento positivo dell'insegnante e lo spazio riservato dai programmi curriculari alla musica fungono da rinforzo ai segnali positivi raccolti in famiglia compensandone, eventualmente, l'assenza.

Scuola e famiglia risultano determinanti anche nell'incoraggiare la partecipazione diretta del giovane allo spettacolo. Le ricerche hanno dimostrato infatti che solo il 5% di coloro che hanno frequentato il teatro da piccoli non lo frequentano oggi, mentre fra coloro che non l'hanno mai conosciuto in gioventù, il 40% non lo frequenta neppure oggi⁶⁶.

Nella misura in cui buona parte della vita quotidiana di ragazzi e ragazze è trascorsa a scuola, è organizzata temporalmente dalla disciplina scolastica e presuppone relazioni sociali in gran parte costruite o mediate dalla scuola, questa istituzione può infatti svolgere un ruolo significativo nella formazione di interessi, competenze e gusti musicali non solo in quanto agenzia di socializzazione, e quindi di trasmissione di valori e risorse culturali,

⁶⁴ Ibidem.

⁶⁵ Martinengo Maria Cristina, Nuciari Marina, *I giovani della musica...*cit., p. 82 segg.

⁶⁶ Cfr. Colbert François, *Aspetti economici della vita musicale...*cit., p. 948-949.

“ma anche in quanto istituzione legittimata a certificare il merito e ad allocare gli individui nello spazio sociale, con quello che da ciò ne consegue in termini di consumi e pratiche culturali. Con lo specifico riferimento al caso svedese, Keith Roe ha dimostrato che il rendimento scolastico incide sia sulla conoscenza delle forme legittime di musica sia sui gusti musicali. Tanto è più basso il successo scolastico, tanto è più probabile la preferenza per generi musicali non legittimi come l'heavy metal. Al contrario, studenti di bassa estrazione sociale, ma con alti voti, tendono a preferire la musica classica o forme mainstream di musica *popular*”⁶⁷:

3. Con la pratica musicale amatoriale, fattore anch'esso determinante per creare l'affezionato fruitore di teatro musicale di domani.

Le strategie educative messe in atto dai teatri per formare il pubblico e per ampliare le fasce d'utenza (“L'allargamento e l'articolazione della platea dovrebbe essere un obiettivo ben più coerente con le finalità pubbliche, rispetto alla semplice stabilizzazione dell'audience”⁶⁸) sono varie e articolate ma principalmente interessano, nel campo della lirica, la produzione di spettacoli mirati in grado di accogliere le novità e il cambiamento di linguaggio che si è imposto negli ultimi cinquant'anni come il rock, la canzone d'autore, l'improvvisazione, la musica etnica, il musical.

“E mi spiego: non sempre la classica recita (dell'opera già programmata in cartellone) indirizzata alle scuole è lo strumento più efficace ad avvicinare il nuovo pubblico alla nostra grande tradizione [...]. I tempi di percezione, i ritmi di vita e di fruizione di un prodotto musicale sono talmente diversi da quelli in cui si è sviluppata la grande tradizione del melodramma, che, se oggi vogliamo che nuove fasce di pubblico vi si avvicinino e la apprezzino, come è giusto che sia, non possiamo non partire da quella che è l'esperienza contemporanea, anche dal punto di vista visivo e gestuale”⁶⁹.

Si giudica importante, dunque, da un lato commissionare opere, anche di piccole dimensioni, ad autori capaci di usare un linguaggio atto a comunicare con il grande pubblico pur senza rinunciare ai principi che garantiscano l'“artisticità” del prodotto. Dall'altro è necessario potenziare gli altri strumenti, ormai consolidati, come le lezioni-concerto, gli incontri con i musicisti, le conferenze di esperti, affiancandoli, però, con

⁶⁷ Gasperoni Giancarlo, Marconi Luca, Santoro Marco, *La musica e gli adolescenti...*cit., pp. 14-15. Cfr. anche Roe Keith, “Music and identity among European youth. Music as communication”...cit. La studiosa rileva come l'influenza dei coetanei tenda ad aumentare con l'età e può essere amplificata se i ragazzi vivono in maniera negativa il rapporto con i genitori. Una negativa combinazione tra l'insuccesso scolastico e una cattiva dinamica familiare espone i giovani ad una maggiore omologazione dei gusti e dei valori musicali imposti dal gruppo dei pari.

⁶⁸ Sisillo Aldo, *Formazione del pubblico: il ruolo degli enti di produzione*, in “Musica Domani” n.135, Edt, Torino, giugno 2005, p. 38.

⁶⁹ Ibidem.

“itinerari didattici finalizzati alla conoscenza più approfondita dell’attività produttiva di un teatro. Nell’allestimento di un’opera lirica può essere uno stimolo alla curiosità su questo strano mondo far assistere a momenti di prove di regia e di sala e poi prove di lettura con orchestra e di assieme, guidati dagli stessi protagonisti della produzione (regista, direttore, scenografo). Così come sarebbe importante sviluppare laboratori di pratica musicale collettiva [...]: il primo modo per conoscere la musica è farla, praticarla con qualsiasi mezzo e linguaggio.

La produzione musicale stessa può essere pensata in funzione di un progetto, che il pubblico anche non esperto sia in grado di riconoscere [...]. Così come la flessibilità degli abbonamenti, con formule ad incrocio tra rassegne diverse, permette allo spettatore di costruirsi un proprio percorso senza essere legato alle formule rigide di fidelizzazione tradizionale”⁷⁰.

Al centro dell’azione educativa, quale necessario ponte tra le istituzioni e la scuola, si colloca quello che viene definito *decision maker* che può essere rappresentato dalla famiglia, dall’insegnante o dall’animatore che si assume poi la responsabilità di mediazione delle informazioni e che partecipa, insieme all’operatore deputato dal teatro, all’organizzazione del progetto.

Va da sé che l’ente lirico ha tutto il vantaggio di creare affezione anche tra queste figure che si rivelano fondamentali per la buona riuscita dell’offerta: si spiegano in tal modo le iniziative a favore delle famiglie, degli insegnanti coinvolti nei progetti, la messa a punto di materiali che siano tali da facilitare al massimo l’attività didattica da parte degli operatori didattici e varie altre forme di agevolazione utili a creare consensi verso le istituzioni e a diffondere la loro buona nomea.

“Preoccuparsi di iniziare i giovani all’arte, di sensibilizzarli all’arte colta, equivale a puntare sulla domanda del futuro; tutto ciò che viene investito produrrà dividendi. In pratica, si tratta di formare il pubblico di domani”⁷¹.

Sono ancora gli studi compiuti in materia ad indicarci come il genere più amato nell’adolescenza e nella prima età adulta sarà quello privilegiato per il resto della vita. In Canada, per esempio, risulta che

“la generazione nata tra il 1936 e il 1945 consuma la maggiore quantità di musica classica *pro capite* e che, passando man mano alle generazioni successive, questo consumo diminuisce a favore di altre forme musicali, soprattutto del jazz. Simili considerazioni rafforzano l’idea dell’importanza di educare i giovani alla musica colta e pone il problema di rigenerare il bacino degli spettatori per questo genere musicale”⁷².

⁷⁰ Ibidem.

⁷¹ Cfr. Colbert François, *Aspetti economici della vita musicale...cit.*, p. 948-949.

⁷² Ibidem, p. 949.

1.6. Associazionismo e partenariato.

Nella delibera del dicembre 1997⁷³ la Comunità Europea raccomanda, come abbiamo visto, agli Stati membri di migliorare la cooperazione internazionale nel settore della produzione e distribuzione dell'opera lirica nonché delle attività correlate alla sua diffusione creando reti di collegamento, sistemi di monitoraggio e centri internazionali di raccolta dei dati.

In effetti, i dettami imposti dal marketing culturale hanno indotto i teatri europei, nel corso degli anni, sia a "migliorare il rapporto con i loro *stakeholders*, enti pubblici fondatori e sostenitori, sponsor istituzionali e spettatori, confermando, in tal modo, la propria vocazione di servizio veramente pubblico"⁷⁴, sia a cercare partner esterni, nazionali e internazionali, al fine rendere più efficace e redditizio il sistema di produzione-distribuzione e per ottenere benefici, diretti o indiretti, in termini economici.

Una fitta rete di contatti e di alleanze avvolge dunque l'ente lirico: imprese commerciali e industriali, case editrici e centri culturali, istituzioni scolastiche, università, centri di ricerca, centri ricreativi, ecc.

"La strategia di costruire una rete rappresenta per le istituzioni culturali partecipanti una concreta opportunità di crescita dell'offerta di servizi, di realizzare progetti più qualificati, grazie anche a un più intenso accesso ai finanziamenti, di scambi di informazione. In ogni caso, la costituzione di una rete deve garantire una forma di miglioramento per le singole istituzioni o per il sistema nel suo complesso"⁷⁵.

Anche la formazione del giovane pubblico propugnata dai teatri d'opera è immersa in questo reticolo di alleanze come compare dai siti internet consultati per la ricerca più avanti riportata: alla realizzazione dei progetti didattici concorrono soggetti (banche, imprese e industrie, ecc.) che, nell'erogare finanziamenti ad attività fruibili e visibili da un grande strato di popolazione (famiglie con figli) possono beneficiare di un notevole ritorno di immagine; vi concorrono soggetti pubblici (Dipartimenti scolastici locali, Assessorati alla cultura, Università, Centri di formazione, ecc.); vi concorrono soggetti privati (educatori, insegnanti, pedagogisti, esperti di didattica), talvolta quale personale affiliato volontario e gratuito utilizzato anche direttamente per la gestione-conduzione di laboratori e stage.

Lo stesso partenariato fra i teatri della stessa regione, nazione o anche fra istituzioni di altri paesi, sta assumendo dimensioni sempre più massicce nell'offerta per il giovane pubblico e interessa tanto la coproduzione di nuovi allestimenti o attività, quanto la loro distribuzione. *Opera Domani*, ad

⁷³ Cfr. *Concil Conclusions of 18 December 1997 on Music in Europe* (98/C 1/04), in "Official Journal of the European Communities", 3 gennaio 1998, p. 7.

⁷⁴ Bentoglio Alberto, *L'attività teatrale e musicale in Italia...*cit., pp. 82-83.

⁷⁵ Ibidem, p. 83.

esempio, l'insieme di progetti messo a punto dall'As.li.co (Associazione Amici della Lirica) di Milano, collabora con un circuito di 17 teatri: Bologna, Bolzano, Brescia, Como, Cremona, Fermo, Lecco, Mantova, Milano, Pavia, Ravenna, Reggio Emilia, Sondalo, Trento, Trieste, Varese, Vigevano.

Una questione particolare riguarda la rete di coordinamento internazionale con sistemi di monitoraggio e l'organizzazione di banche dati caldeggiata dalla Commissione Cultura della Comunità europea anche per il settore di attività che interessa la divulgazione dell'opera fra i giovani. Questo settore è entrato, negli ultimi tempi, a far parte di alcuni grandi network finalizzati alla creazione di *data base* internazionali a beneficio di compagnie professionali, festival lirici, associazioni di artisti, corporazioni di lavoratori degli enti lirici.

Opera Europa, in particolare, è una "organizzazione leader europea di servizi in ambito operistico per compagnie e festival lirici. Attualmente fornisce servizi a 110 compagnie associate di 33 paesi diversi. La sua sede principale è a Bruxelles" ⁷⁶. Essa mette a disposizione:

"un forum riguardante questioni tecniche e d'allestimento per condividere informazioni e competenze tra compagnie associate. Dei forum 'Marketing e comunicazione' e 'Affari e Finanze' che conducono a progetti di ricerca rispondenti ai bisogni dei membri. Il lancio di una 'accademia' per il fundraising. Lo sviluppo di iniziative e di un protocollo di registrazione con la European Broadcasting Union. Un dialogo crescente con la Commissione Europea. Le prime 'Giornate europee dell'Opera' in più di 100 teatri in tutta Europa. Opera Europa si è specializzata nello sviluppare la dimensione internazionale dell'opera. La sua nuova dinamica offre a tutte le compagnie e a tutti i festival lirici la piattaforma internazionale ideale per informazioni e presentazioni pubbliche"⁷⁷.

Quattordici teatri fra quelli presi in considerazione per la ricerca esposta nelle pagine successive risultano membri di *Opera Europa*; gli altri ne risultano membri indiretti in quanto comunque affiliati ad altre reti associazionistiche nazionali e internazionali a loro volta iscritte nelle liste dei partner di Opera Europa: *Fedora*, associazione europea no profit di amici dell'opera con sede in Belgio; *Juvenilia*, l'associazione europea di giovani amici dell'opera; *Culture Action Europe*, il Forum Europeo per le Arti; il *Centre Français de Promotion Lyrique*; *Reseo*, network europeo per l'educazione all'opera e alla danza; *Opera base*, fonte generale di informazioni sull'opera e i teatri operistici di livello mondiale.

⁷⁶ <http://www.opera-europa.org>

⁷⁷ Ibidem.

1.7. Reseo e la ricerca *Why / how opera education.*

Un interesse particolare per l'argomento in esame riveste senz'altro Reseo (European Network for Opera and Dance Education), associazione internazionale, unica nel settore specifico, nata nel 1996 e che, nel corso di tredici anni, ha accolto al suo interno e coordinato l'attività educativa e divulgativa di oltre cinquanta tra i maggiori teatri d'opera e associazioni liriche di tutta Europa.

Le attività di Reseo, "principale piattaforma per lo scambio di pratiche educative per la diffusione dell'opera e della danza in Europa", possono essere così riassunte:

"Incontri: Reseo organizza convegni biennali, nonché seminari e altri eventi durante tutto l'anno.

Progetti: Reseo è più di un luogo di dialogo; essa incoraggia una collaborazione autentica tra i suoi membri. Reseo promuove progetti trasversali che svolgono un ruolo importante nella diffusione di buone pratiche educative, tali da incidere veramente nel diffondere l'arte lirica e la danza.

Forum: Quale complemento degli incontri partecipativi, il sito di Reseo offre l'opportunità di incontri virtuali attraverso lo spazio web riservato ai membri.

Pubblicazioni: i membri sono aggiornati attraverso una newsletter periodica, un calendario on line delle reciproche manifestazioni e attraverso speciali pubblicazioni periodiche di ricerche condotte all'interno di Reseo"⁷⁸.

Le finalità interessano invece: gli scambi di informazioni e di attività educative sull'opera e sulla danza fra i teatri e le associazioni europee; la raccolta e la valutazione delle ricerche e delle risorse nel settore europeo concernente la didattica dell'opera e della danza; l'incremento delle collaborazioni e delle sperimentazioni europee nel settore; la conquista del giovane pubblico attraverso l'azione educativa; il supporto allo sviluppo dei teatri e delle associazioni membri.

In quanto unica e specifica rete internazionale precipuamente destinata al coordinamento e alla promozione di progetti didattici rivolti al giovane pubblico presso i vari teatri d'opera europei, Reseo, a partire dal 2000, è divenuto l'interlocutore più accreditato della Commissione Europea⁷⁹.

E' proprio tale organismo a commissionare un progetto triennale di ricerca (2000-2003) che Reseo avvia in collaborazione con i teatri d'opera allora suoi membri, coordinati dal Théâtre Royal de la Monnaie di Bruxelles e con il supporto delle università associate di Oldenburg, Münster e Leeds, dal titolo

⁷⁸ Cfr. <http://www.reseo.org>

⁷⁹ Reseo è anche l'unica associazione pertinente al tema qui in esame ad essere segnalata quale referente ufficiale dalla Commissione Cultura Europea. Cfr. "European Culture Portal": <http://ec.europa.eu/culture/portal>

*Why/how opera education?*⁸⁰ I dati della ricerca, resi noti anche alla Commissione Cultura della Comunità Europea, sono stati presentati in prima istanza al Convegno di Como nel novembre del 2002 e, successivamente, al meeting di Reseo del 2003.

Per effettuare l'indagine vennero insediate quattro commissioni ciascuna delle quali ha preso in considerazione problematiche diverse, ovvero:

- la costituzione di una banca dati sulle opere destinate ai giovani;
- i progetti formativi condotti con il giovane pubblico;
- l'analisi della situazione dei 'dipartimenti educativi' all'interno delle compagnie d'opera;
- la formazione degli artisti coinvolti nei progetti didattici.

1.7.1. I dipartimenti educativi delle compagnie d'opera. La mappatura del contesto.

La relazione del gruppo di lavoro tre⁸¹, elaborata da Valerie Tee e Peter Tomlinson dell'Università di Leeds ed esposta al meeting Reseo del 2002, ha inteso mappare l'attività dei dipartimenti educativi attivi presso le associazioni operistiche e i teatri europei consorziati con Reseo al fine di giungere ad una chiarificazione sulle tipologie di intervento adottate così che "si auspica che l'indagine possa rilevare il ruolo dell'educazione all'interno delle compagnie d'opera per giungere ad allargarne l'audience"⁸².

Viene precisato come il dipartimento educativo (*educational department*) venga definito tale non tanto, o non solo, sulla base della presenza specifica di una struttura così denominata presso i teatri e le compagnie prese in considerazione, ma che designi anche quelle strutture che prevedono al loro interno un personale addetto alle funzioni educative.

L'indagine si è svolta mettendo a punto un questionario che è stato compilato da 25 delle allora 30 compagnie associate a Reseo: Glyndebourne Festival Opera; Finnish National Opera; Opéra National de Lyon; Vadstena Academy; Welsh National Opera; Opéra National de Nancy et de Lorraine; English National Opera; GöteborgsOperan; Junge Oper Stuttgart; Den Norske Opera; Royal Opera House; Scottish Opera; Het Muziektheater di Amsterdam; Théâtre du Capitole di Tolosa; Théâtre Royal de la Monnaie;

⁸⁰ I documenti sono reperibili anche in <http://www.reseo.org/site>

⁸¹ Tee Valerie, Tomlinson Peter, *Report from WG3. November 23rd 2002. Mapping the works of Education 'Departments' within RESEO*, RESEO 2002 meeting in collaboration with As.Li.Co. and Teatro Sociale di Como, <http://www.cultuurcommunicatie.com/wp-content/uploads/reportinterviewsreseo.pdf>

⁸² Ibidem, p. 4.

Gran Teatre del Liceu di Barcellona; Théâtre du Châtelet di Parigi; Teatro dell'Opera di Roma; Opéra National de Paris; Staatsoper Unter den Linden di Berlino ; As.Li.Co. di Milano; Het Muziektheater Transparant; De Vlaamse Opera; Opera North; Teatro Comunale Verdi di Pisa.

Viene precisato come 23 delle 25 istituzioni considerate abbiano un teatro proprio - nella maggior parte dei casi utilizzato anche per rappresentazioni di balletto e, in un caso, anche per la prosa - e che la maggioranza delle prime dispongano di più sale, anche collocate in teatri decentrati (è il caso, per esempio, dell'Opéra National di Parigi comprendente l'Opéra Bastille e il Palais Garnier)⁸³.

Una prima sezione del questionario, che intendeva indagare gli aspetti organizzativi⁸⁴, è giunta ai seguenti risultati:

- il maggior numero delle compagnie d'opera coinvolte nella ricerca spettano alla Francia (5) e al Regno Unito (4), mentre non risulta alcuna rappresentanza dell'Europa dell'est.
- Molti teatri e compagnie d'opera coinvolgono contemporaneamente l'attività operistica e di balletto.
- Il numero dei dipendenti stabili (da 5 a 1250) è in stretta relazione con la grandezza del teatro e della compagnia.
- La maggioranza delle istituzioni considerate allestisce dalle 8 alle 10 opere per stagione (la forbice generale si colloca tra le 2 e le 25); le produzioni risultano comprese tra le 2 e le 9 per stagione e le recite tra le 15 e le 328. Non sembra sussistere una relazione diretta tra il numero di recite e il numero di personale stabile impiegato nell'azienda: due fra i più piccoli enti considerati effettuano il numero maggiore di recite per stagione pur disponendo di un numero più esiguo di personale rispetto ad altri più grandi.

La seconda sezione del questionario ha preso in considerazione la composizione e la collocazione dei dipartimenti educativi all'interno del teatro e della compagnia d'opera.

Le denominazioni dei dipartimenti è stata compressa dai ricercatori in quattro categorie: 'Giovane pubblico', 'Educazione/ Pedagogia', 'Progetti, Comunità ed Educazione' e 'Giovane pubblico e Progetti'. La ricerca dimostra come il 75% dei soggetti considerati includano la parola 'educazione' nel titolo del dipartimento (20 su 25).

⁸³ Quando si menzionerà un teatro in questo capitolo, si farà pertanto riferimento al complesso delle sale e degli auditorium gestiti dalla sede principale.

⁸⁴ In questo e nei paragrafi successivi dedicati all'attività di Reseo si userà, laddove è richiesto, il termine "compagnia d'opera" e non teatro poiché nella ricerca promossa da Reseo sono state prese in considerazione anche associazioni come As.Li.Co di Milano che non possiede un proprio edificio teatrale ma che affianca la sua attività ai teatri d'opera, o festival, come quello di Glyndebourne e la Vadstena Academy. Dal secondo capitolo il termine teatro sarà utilizzato in modo specifico dato che la ricerca da noi compiuta non prenderà in considerazione compagnie d'opera o associazioni similari.

La maggior parte del personale addetto al dipartimento educativo (58%) si identifica come 'Libero professionista' all'interno della compagnia; il resto risulta contemporaneamente addetto ad otto diverse aree (marketing, pubbliche relazioni, ecc.). Il 65% dei dipendenti assegnati ai dipartimenti indagati, la maggior parte dei quali risulta part time, dipendono direttamente dalla direzione.

Gli addetti al servizio educativo gestiscono, in massima parte, un bilancio proprio proveniente da finanziamenti pubblici (l'84% dei soggetti indagati) che costituisce il 76 % dell'introito complessivo.

L'attività del personale addetto al servizio educativo interessa diverse collaborazioni esterne come mostra la seguente tabella (tabella 6):

Organizzazioni

Tabella 6

Dipartimenti universitari	84%
Scuole musicali/colleges	68%
Teatro/ Gruppi teatrali	56%
Cori	52%
Club dopo scuola	48%
Orchestre	40%
Orchestre giovanili	36%

Quattordici delle istituzioni prese in esame risultano essere associate anche con altri enti, di carattere per lo più regionale o nazionale, oltre che con Reseo: la lista include 14 diversi tipi di organizzazioni che intrattengono un rapporto di partenariato con i soggetti indagati.

La terza sezione della ricerca ha preso in considerazione gli aspetti pratici dei dipartimenti educativi, mettendo in rilievo come questi coinvolgano attività quali: collaborare con gli artisti interni (80%) ed esterni (96%), organizzando anche per essi specifici corsi di aggiornamento; creare workshop; prendere decisioni sull'audience e altre attività correlate. Il 76% del personale addetto all'educazione è direttamente coinvolto nelle decisioni che riguardano l'audience per le performance generali oltre che, ovviamente, a quelle destinate al pubblico giovanile compresa la partecipazione alle prove e il prezzo dei biglietti di ingresso.

Per quanto riguarda i workshop condotti con i giovani, la tabella seguente (tabella 7) mostra come la maggior parte dei dipartimenti profonda il proprio impegno principalmente nell'organizzazione di attività rivolte ad utenti di età compresa fra i 4 e gli 11 anni (84%) e fra i 12 e i 18 anni (80%).

Tabella 7

Partecipanti agli Workshop	Attività dei dipartimenti
Scolari di età 4-11	84%
Studenti di età 12-18	80%
Studenti di colleges/Università	56%
Insegnanti	36%
Pubblico generico	32%
Giovani in comunità	28%
Giovani di centri giovanili	16%
Ospedali	12%
Disabili	12%
Carcerati	8%

L'80% dei dipartimenti vengono coinvolti in produzioni che prevedono artisti professionisti, bambini, comunità di adulti, gruppi misti e insegnanti (tabella 8).

Tabella 8

Artisti professionisti	60%
Bambini	60%
Gruppi misti	60%
Comunità di adulti	32%
Insegnanti	8%

L'88% dei dipartimenti, inoltre, commissiona lavori specifici agli artisti:

Tabella 9

Compositori	84%
Librettisti / scrittori	72%
Direttori	64%
Designer	64%
Coreografi	52%
Cantanti	12%
Artisti multimediali	8%

Altri compiti vengono svolti dai dipartimenti per :

Tabella 10

Materiali di supporto per insegnanti sui workshop	72%
Pagine web	68%
Programmi per bambini	64%
Libri e opuscoli sulle opere	56%
Video sulle opere e registrazioni delle produzioni dei partecipanti	52%
Posters	52%
Introduzioni ai cd	40%
Materiale didattico rivolto ai bambini	32%
Applicazioni multimediali: Cd Rom, ecc.	32%
Storie dell'opera	8%
Brochure sul dipartimento educativo	4%
Guide all'opera visive	4%

L'alta percentuale di materiale prodotto quale guida per insegnanti coinvolti con le classi nei workshop testimonia la quantità di interventi condotti nelle scuole.

Buona parte del lavoro dei dipartimenti interessa anche le attività di preparazione delle rappresentazioni e la successiva elaborazione: dibattiti, giornate di studio, visite guidate al teatro e giornate delle porte aperte. Queste attività risultano beneficiare di una grande ricaduta didattica e conseguono risposte molto positive da parte degli utenti.

In sostanza, la ricerca ha messo in evidenza come vi siano tendenze organizzative omologate fra i dipartimenti educativi delle compagnie d'opera che interessano principalmente la durata delle stagioni, l'offerta dei posti, la produzione in tour.

Le diversità maggiori riguardano invece il numero delle produzioni, il numero delle performance, dei dipendenti dei dipartimenti, degli auditori e delle sale a disposizione nonché le loro dimensioni.

Più dell'80% dei dipartimenti educativi dichiarano di ricevere, e di gestire in proprio, pubblici finanziamenti; di disporre di personale specifico; di lavorare con artisti interni ed esterni, con bambini e docenti; di collaborare con le università; di creare produzioni; di commissionare lavori ad artisti esterni (principalmente a librettisti e compositori), di creare workshop specialmente rivolti a scolari e studenti di tutte le età; di creare materiali didattici, specie per i docenti; di organizzare incontri di preparazione agli spettacoli; di organizzare giornate di studio e visite guidate al teatro.

1.7.2. Le ragioni dei dipartimenti educativi.

Dopo aver acquisito i dati relativi alla mappatura dei dipartimenti educativi attivi presso le compagnie d'opera, il comitato direttivo di Reseo ha affidato ad Ann Laenen, sempre all'interno del gruppo di lavoro 3 e usufruendo degli associati interni, il compito di approfondire più specificamente le ragioni che sostengono l'attivazione e l'operato di tali dipartimenti nonché le finalità e i metodi utili per dare fondamento ad una educazione all'opera.

Il lavoro, confluito poi in una tesi di dottorato discussa presso l'università di Leeds sotto la guida del prof. Tomlinson⁸⁵ è stato condotto attraverso interviste (21), della durata di 45-60 minuti, effettuate con un campione significativo di operatori del settore di sette diversi paesi.

Il focus delle domande era centrato su quattro questioni di base:

- l'incremento dell'audience e l'educazione del pubblico;
- Il profilo del pubblico dell'opera.
- Le valenze sociali dell'educazione del pubblico.

⁸⁵ Cfr. <http://www.cultuurcommunicatie.com/wp-content/uploads/reportinterviewsreseo.pdf>

- Le relazioni tra la compagnia operistica, la scuola e il curriculum scolastico.

Il primo punto è risultato particolarmente sensibile: gli intervistati lamentano unanimemente una certa stagnazione nella tipologia di utenza, caratterizzata da un'età media molto elevata, stagnazione che può causare problemi già nell'immediato futuro.

Si avverte l'assoluta necessità di creare un'offerta che sia in grado di far provare l'esperienza operistica, almeno per una volta, ad un più largo strato di popolazione giovane. Il primo approccio, inoltre, deve essere studiato in modo da avvenire nelle migliori circostanze al fine di indurre un buon imprinting nell'audience neofita.

"Offrire l'opportunità di scoprire la forma artistica è un primo passo per promuoverla, per proporla come possibile scelta all'interno delle tante altre possibili. Ma ci sono anche altre questioni da esplorare e da valutare, come ad esempio in che misura una significativa esperienza può essere sufficiente a convincere la persona a partecipare e a godere di un'opera"⁸⁶.

Le idee più ricorrenti sembrano riguardare: la ricerca di modalità efficaci per attirare l'attenzione verso questa forma d'arte; rendere più popolare il genere operistico; incidere su una educazione musicale allargata nella convinzione che una maggiore consapevolezza e cultura musicale siano in grado di indurre apprezzamento verso generi non diffusamente praticati.

Il secondo punto ha messo in evidenza come gli intervistati imputino al permanere di certi pregiudizi la lontananza del grande pubblico dall'opera. Essi riconoscono il fatto che l'opera:

- è una forma d'arte che, più di altre, è vissuta come lontana dall'esperienza quotidiana dei giovani;
- la sua fruizione è considerata troppo complessa (restrizioni intellettuali). Questa complessità sembra dipendere più dalle modalità performative dell'opera stessa piuttosto che dalla forma in sé. "Se la trama è messa in scena in modo chiaro, tutti dovrebbero essere in grado di godere dell'opera. Tuttavia alcuni gruppi, come i giovani, potrebbero aver bisogno di strumenti aggiuntivi per capire ciò che una certa opera vuole rappresentare"⁸⁷.

Alcune opere vengono ritenute più accessibili di altre: proprio da questo repertorio più accessibile di dovrà attingere per creare situazioni motivanti di partecipazione.

- E' un genere giudicato d'élite, specie se riferito al luogo fisico nel quale trovano posto gli eventi (restrizioni psicosociali). I teatri, con il loro elegante e ricco interno simile a quello "di certe case costruite nel Diciannovesimo secolo, sembrano indurre il pubblico a pensare che

⁸⁶ Ibidem, p. 12.

⁸⁷ Ibidem.

l'opera sia troppo dispendiosa e destinata solo ad una élite. L'opera è elitaria nel senso che sembra avere lo scopo di 'selezionare' quei gruppi di persone che detengono la leadership in alcune aree della vita sociale"⁸⁸.

Il terzo punto riguardava la 'responsabilità civica', ovvero la valenza sociale di un intervento sul pubblico più vasto. Gli intervistati hanno evidenziato come i 2/3 dei finanziamenti al teatro siano erogati direttamente dai governi. Sembrerebbe ingiustificato, a loro dire, devolvere tutto l'investimento pubblico a favore di allestimenti che vanno a beneficio solo di coloro che già fruiscono di questo bene; è più giustificata una spesa che, più democraticamente, interessa tutti attraverso percorsi di formazione.

"L'evento può essere vissuto attraverso la partecipazione ad una performance dal vivo nel teatro dell'Opera o tramite video, Dvd o attraverso la televisione. La 'politica per il pubblico giovane' è un altro modo per consolidare la responsabilità civica"⁸⁹

che dovrebbe reggere la conduzione del teatro.

E' chiaro che è richiesto al pubblico di compiere il primo passo verso il godimento dell'arte: gli intervistati, a questo proposito, lamentano una mancanza di collaborazione tra i ministeri dell'istruzione e della cultura che è tale da inficiare questo processo di democratizzazione dell'arte.

L'ultimo punto, che interessava il rapporto tra i teatri, le compagnie d'opera e le scuole, ha messo in risalto come molti insegnanti sembrano riscontrare difficoltà ad affrontare in, o con la classe, un percorso di educazione all'opera perché questa, quando non è inserita nei programmi vigenti, sarebbe vista come un'attività extra che toglie tempo prezioso alla programmazione 'ufficiale'. E' stato comunque rilevato il grande interesse dimostrato dai docenti verso le proposte offerte dagli enti lirici esterni, tanto che la programmazione stagionale non riesce a coprire l'intera domanda.

Nell'insistere sugli effetti negativi dovuti alla mancata concertazione tra i ministeri della cultura e dell'istruzione, gli intervistati hanno sottolineato come l'intervento della compagnia d'opera sulle scuole persegua tre ordini di finalità: trasmettere conoscenze ai ragazzi e ai loro insegnanti; offrire ai giovani la possibilità di scoprire apprezzare l'arte musicale; offrire ai ragazzi l'opportunità di partecipare ai progetti in modo attivo.

⁸⁸ Ibidem, p. 14.

⁸⁹ Ibidem, p. 16.

1.7.3. Artisti educatori

La terza sezione della ricerca condotta da Valerie Tee e Peter Tomlinson aveva messo in risalto come l'80% dei dipartimenti educativi si servissero di artisti interni ed esterni (96%) per condurre laboratori didattici con i giovani. Proprio al fine di riconvertire le competenze piegandole alle nuove esigenze pedagogiche, gli artisti erano anche stati costanti beneficiari di appositi corsi di formazione organizzati dai teatri e dalle compagnie d'opera stesse spesso in collaborazione con una rete europea. Gli stage risultavano mirati a conseguire: abilità nei laboratori pratici, nella comunicazione, nella conduzione di progetti con le classi, nella guida e consulenza, per i soggetti portatori di handicap, per le opportunità di sviluppo professionale.

Gli artisti formati dai dipartimenti presi in considerazione dalla ricerca dell'Università di Leeds erano così ripartiti:

Tabella 11

Cantanti	44%
Strumentisti	36%
Direttori	24%
Ripetitori	24%
Costumisti	24%
Scrittori	20%
Ballerini	12%
Conduttori	8%
Coreografi	8%
Macchinisti	4%
Tecnici delle luci	4%
Compositori	4%

Dall'indagine risultava comunque che il 92% dei dipartimenti esaminati avevano dichiarato di organizzare workshop che coinvolgevano sia artisti interni che esterni ma questi ultimi in numero maggiore rispetto ai primi.

Nel 2003 Reseo promuove una specifica ricerca di approfondimento sul tema, *The Reseo Arstis's Development project*, basata sul modello attivista: partecipazione annua (novembre 2003- novembre 2004) a workshop per l'educazione all'opera seguita da riflessioni critiche su metodi e contenuti. Un valutatore esterno indipendente viene incaricato di seguire il programma

indicandone la rispondenza con gli obiettivi prefissati, la reale bontà della ricaduta didattica, i margini di miglioramento.

Tre teatri, in collaborazione con la Royal opera House, il Théâtre Royal de la Monnaie, l'Hungarian State Opera, sono incaricati di ideare progetti formativi destinati ad artisti di varia provenienza operanti, nell'ottica dello scambio e della cooperazione, in dipartimenti educativi degli enti europei membri dell'associazione:

1. il Finnish National Opera attiva il progetto *Opera Train* concepito per diffondere la cultura del teatro ai bambini con famiglie attraverso esperienze creative comuni. Un considerevole numero di *visiting artists* è coinvolto in uno stage intensivo preliminare di tre giorni per poter successivamente collaborare con gli artisti ordinari nell'affrontare la realizzazione dell'opera *Friend beyond the see*. Inizialmente concepita per un pubblico adulto, l'opera viene elaborata e trasformata creativamente dai gruppi di genitori e di bambini con l'aiuto degli artisti educatori fino ad ottenere un risultato condiviso dal gruppo. La versione finale dell'opera viene infine rappresentata nel teatro stesso.

Il progetto di Helsinki, che aveva assunto come principio divulgativo dell'opera il rapporto tra teatro e famiglie, ha sperimentato, con risultati giudicati in realtà piuttosto discordanti, l'idea di creare internamente al dipartimento educativo opere appositamente concepite, basate su tematiche attuali di cruciale interesse.

2. il Théâtre du Châtelet promuove due progetti: il primo, *Second family workshop*, è ispirato al modello finnico ma vede coinvolti più attivamente, sia in fase di progettazione che come performers, gli stessi artisti esterni ospiti i quali, quindi, hanno l'opportunità di confrontare le diverse modalità di operare assunte dai due dipartimenti educativi. L'esperienza ha messo in luce diversi aspetti legati alle modalità di collaborazione tra le compagnie d'opera e i teatri europei e, in particolare, ha adottato una prospettiva interessante indagando “ in che misura sia possibile per un dipartimento adottare un modello educativo sviluppato da un altro, operante in una cultura e in un contesto diverso”⁹⁰.

In particolare, i *visiting artists* hanno rilevato un successo molto maggiore del progetto parigino rispetto a quello finnico dovuto al fatto che il primo ha assegnato maggior importanza agli elementi performativi adottando, sin dall'inizio, una narrazione chiara e legata alla vita quotidiana ⁹¹.

Il secondo progetto francese, *Creative residence*, ha coinvolto gli artisti-educatori nella realizzazione di due spettacoli, uno destinato a classi di liceo e l'altro agli artisti stessi che hanno pianificato autonomamente gli interventi con i giovani all'interno di un percorso di “lettura dell'opera”. La finalità del progetto era quella di realizzare due performance basate su testi prodotti

⁹⁰ Ibidem, p. 17.

⁹¹ Ibidem, p. 20.

dagli studenti stessi, integrate in tempo reale da tecniche di trasformazione del suono messe in atto da quattro compositori-educatori: una rappresentazione sarebbe stata messa in scena dai soli *visiting artists* e la seconda invece con la partecipazione attiva dei ragazzi stessi.

Questa esperienza, che ha fornito dati discordanti sulla sua validità in quanto gli obiettivi erano giudicati troppo ambiziosi, ha comunque voluto esplorare la possibilità di integrare le nuove tecnologie nella live performance e nei progetti educativi.

3. La Scottish Opera di Glasgow avvia il progetto *The Scottish Opera For All* che prevede il coinvolgimento diretto degli artisti ordinari ai quali si aggiungono i *visiting artists*, preliminarmente formati, in attività performative in costume di opere appositamente commissionate unitamente a 100 piccoli protagonisti al giorno della scuola primaria in orario scolastico. Hanno partecipato alle rappresentazioni più di 20.000 bambini in un anno, disseminati in molteplici aree, anche remote, della Scozia e preventivamente preparati dagli insegnanti curricolari ai quali erano stati forniti cd e materiali per insegnare i canti ai piccoli. Lo stile delle operine era volutamente semplice, comico, vocalmente adatto all'età degli utenti.

Il progetto, che poneva metodologicamente al centro il rapporto con le scuole, è riuscito a conquistare un ottimo contatto con le autorità scolastiche locali dimostrando l'efficacia di una collaborazione che l'ente lirico può offrire per perseguire gli obiettivi curricolari inerenti l'educazione artistica e musicale.

I quattro progetti sono esemplificativi di altrettante diverse modalità di intervento educativo praticato dagli artisti :

“La Finnish National Opera ha ospitato con successo un gruppo molto più ampio di artisti all'interno di una struttura pratica e di riflessione di tipo seminariale, anche se alcuni degli artisti ritengono che la loro partecipazione creativa al progetto sia stata troppo limitata. Entrambe le proposte dello Châtelet, al contrario, hanno coinvolto gli artisti ospitati in nuovi progetti, assegnando loro la responsabilità diretta nello svilupparne diversi aspetti all'interno del quadro generale stabilito dal teatro. In entrambe le proposte questo si è rivelato un compito impegnativo, ma gli artisti si sono dichiarati orgogliosi dei risultati di ciascun progetto.

I vantaggi e gli svantaggi dei diversi approcci adottati da ciascuna azienda ospitante sono stati discussi in dettaglio nella relazione. I progetti hanno in pratica costituito quattro 'studi di caso' utili per la condivisione di prassi educative tra i membri di Reseo”⁹².

La ricerca ha visto coinvolti 53 artisti e manager educativi di 10 diversi paesi. Le finalità e gli obiettivi del progetto sono stati così espressi:

Finalità

⁹² King Farlow Alice, *The RESEO Artists' Development Project 2004. Evaluation Report*, dicembre 2004, in <http://www.reseo.org/site/index.php?lg=en&pg=ptprj>, p. 3.

- Allargare l'utenza della musica operistica in tutta Europa e nei paesi confinanti.
- Incoraggiare la co-produzione, la mobilità degli artisti e la diffusione di buone pratiche educative.
- Incentivare il lavoro cooperativo fra gli artisti e fra i dipartimenti al fine di realizzare progetti educativi di qualità sull'opera.

Obiettivi

- Aumentare l'affluenza all'opera mediante la creazione di un programma di sviluppo professionale utile ad offrire agli artisti l'opportunità di imparare dai colleghi di tutta Europa e di esaminare insieme le valenze che sostengono, all'interno della loro professione, una politica culturale educativa.
- Ideare workshop che vedano gli artisti coinvolti a livello pratico con un pubblico dell'opera allargato.
- Consentire agli artisti di mettere in atto le proprie idee creative ideando un nuovo breve progetto al teatro dello Châtelet.
- Organizzare un ciclo di seminari per indagare la varietà degli attuali approcci didattici all'opera in Europa.
- Aiutare i direttori dei dipartimenti e gli altri soggetti coinvolti a identificare, coinvolgere, motivare, supportare gli artisti rendendoli capaci di portare l'opera ad un pubblico più vasto⁹³.

La ricerca ha messo in luce aspetti assai interessanti, e piuttosto inusuali, non solo sulle strategie istituzionali di divulgazione dell'opera rivolte alle nuove generazioni, ma anche sui cambiamenti interni che stanno da tempo coinvolgendo le compagnie e il teatro d'opera, le loro dinamiche interne, le loro figure professionali più consuete e quelle nuove che, proprio per affrontare l'emergenza educativa, si stanno imponendo in maniera via via più massiccia.

Un primo dato ha rilevato il mutamento subito, negli ultimi tempi, del concetto di "artista". In un contesto multiculturale e multilinguistico sono emerse notevoli differenze interpretative tra gli operatori, portati a collocare, in base alla propria tradizione di provenienza, tale mestiere in due estremi poli: quello dell'animatore coinvolto primariamente in ruoli educativi e quello performativo che, attraverso l'esecuzione, offre elementi di arricchimento culturale e di conoscenza.

⁹³ Ibidem, p. 5.

Molti partecipanti coinvolti nel progetto, tuttavia, che riescono a conciliare senza difficoltà la propria carriera artistica in contesti professionistici con il lavoro educativo, hanno dichiarato che nella pratica una distinzione non esiste.

Il termine *artista animatore* viene definito⁹⁴ come “un artista dedito a qualsiasi forma d'arte che usa la sua / le sue abilità, talenti e personalità per consentire ad altri di scrivere, progettare, ideare, creare, eseguire o interagire con le opere d'arte di qualsiasi tipo”⁹⁵.

Dalle risposte fornite ad un apposito questionario è risultato che diversi artisti coinvolti nel progetto (22 dei quali seguivano contemporaneamente anche corsi di formazione presso i propri teatri di appartenenza) si autodefinivano artisti multifunzionali poiché già da tempo coinvolti in attività educative: tra essi 3 professori d'orchestra, un compositore, 3 ballerini, 4 drammaturghi, un direttore, 2 artisti interdisciplinari. Otto di questi si autodefinivano sia educatori che artisti a pari merito.

La maggior parte degli artisti dichiarano di essere regolarmente coinvolti in attività come quelle affrontate durante il progetto Reseo o in altre come introdurre i bambini alle opere e ai balletti; comporre e dirigere opere ad hoc messe in scena con i bambini stessi. Tutti hanno comunque evidenziato la diversità di approcci metodologici adottati dai diversi dipartimenti educativi nell'affrontare attività con bambini e ragazzi e ciò ha dimostrato come “la maggioranza dei partecipanti ha tratto giovamento dall'imparare dagli altri colleghi europei”⁹⁶.

1.7.4. Opere e teatro musicale per bambini e giovani: una banca dati

Tra il primo settembre del 2000 e il 30 agosto 2003 una delle commissioni nominate all'interno del progetto *Why/ How Opera Education in Europe Today* si è occupata di costituire una banca dati sulle opere destinate ai bambini e ai giovani. I membri del “Repertoire Working Group” rappresentavano le seguenti istituzioni: Den Norske Opera, Oslo; Opéra National de Paris; Finnish National Opera, Helsinki; Théâtre Royal de la Monnaie di Bruxelles; Gran Teatre del Liceu, Barcellona; Staatsoper Stuttgart; Boosey and Hawkes Ltd. e, infine, l'Università di Münster che coordinava i lavori.

La banca dati include sia opere che sono già state rappresentate in diversi teatri, sia lavori meno conosciuti e raramente rappresentati. “Per quanto riguarda quest'ultima categoria, il centro di ricerca “Teatro e Musica per Bambini” condotto dal Prof. Dr. Günter Reiß all'università di Münster, che

⁹⁴ King Farlow Alice, *The Reseo Artists' Development Project 2004...*cit., p. 7.

⁹⁵ Ibidem. “Animarts: *The Art of the Animateur*. London: 2003. Partnership with the Guildhall School of Music, London and the London International Festival of Theatre. Available at www.animarts.org.uk”.

⁹⁶ Ibidem.

vanta dieci anni di ricerca nel settore, si è rivelato particolarmente utile nell'ampliare la conoscenza del repertorio"⁹⁷.

Scopo del lavoro è quello di diffondere un repertorio ancora troppo poco praticato e di contribuire a far conoscere l'opera e il teatro musicale presso i giovani e i bambini assecondando i loro gusti e i loro specifici interessi.

Il dettagliato elenco proposto dalla banca dati di Reseo si presta a diverse considerazioni che in futuro varrebbe la pena di approfondire. Prima fra tutte la scarsissima presenza di autori italiani, cosa che di certo non conforterebbe lo stereotipo che accredita l'Italia come la nazione della melomania per eccellenza: oltre agli 'storici' Rossini e Pergolesi, peraltro presenti con opere di repertorio per adulti, solo Menotti, Liberovici, Savona e Wolf Ferrari paiono aver rivolto uno sguardo ai giovani come possibili fruitori di opere appositamente per loro composte. Molto ben rappresentati sono gli autori moderni di lingua tedesca (il numero di gran lunga più numeroso) ma anche gli scandinavi (comprendendovi la Finlandia assai ben rappresentata). A stretta distanza troviamo gli autori francesi e, un po' più lontani, gli spagnoli. I paesi dell'Est Europa sono, infine, quasi assenti. Due autori rappresentano la Svizzera: Othmar Schoek (1886-1957) con l'opera *Vom Fischer un syner Frau/ Vom Fischer und seiner Frau* e Heinrich Sutermeister (1910-1995) con l'opera *Max und Moritz*.

Le ragioni di questa classifica possono essere ricercate considerando almeno tre aspetti:

- le differenti politiche culturali e le conseguenti diverse programmazioni dei teatri d'opera. Non dimentichiamo che il database offre informazioni su opere per bambini già rappresentate, se pur talvolta solo raramente. E' possibile che qualche nazione sia più sensibile, in termini di stanziamenti finanziari ma anche di orientamento culturale, verso nuove proposte adatte ai giovani.
- Le diverse strategie di marketing – con conseguente accettazione del rischio economico- delle case editrici musicali (la lista presente nella banca dati interessa solo opere già date alle stampe).
- La banca dati può presentare, seppur involontariamente, caratteristiche nazionalistiche dovute alla maggior familiarità dei componenti della redazione con certi contesti culturali rispetto che con altri (bisogna segnalare come l'Italia non fosse affatto rappresentata nella commissione di redazione come pure i paesi dell'Est Europa; al contrario, la maggior parte dei componenti provenivano dai paesi Scandinavi e dalla Germania).

In Italia, per esempio, le occasioni di incentivo economico per la composizione di opere per bambini con garanzia di una successiva pubblicazione e rappresentazione non sono moltissime, però esiste una, seppur priva di finanziamenti, ricca produzione di operine per bambini date alle stampe e rappresentate. Nel solo catalogo Ricordi ne sono presenti 19 e solo due di queste sono segnalate nella banca dati (ritengo che almeno *Twice upon* di Berio per sei gruppi di bambini e sette strumenti avrebbe

⁹⁷ <http://www.reseo.org/UserFiles/File/Research%20papers/RESEO%20repertoire%20database>

avuto qualche diritto di essere menzionata); il catalogo Rugginenti ne annovera 12 e nessuna di queste è compresa nella lista di Reseo.

L'appuntamento italiano senz'altro più importante e accreditato è rappresentato dal concorso *Opera J* promosso dall'As.li.co in collaborazione con l'Opéra Royal de Wallonie e con il Teatro Real di Madrid per la composizione di un'opera europea inedita per bambini dai 6 ai 14 anni da mettere in scena all'interno dei progetti di 'opera education' dei teatri promotori.

Alla banca dati di Reseo si accede mediante una ricerca per:

- autore. Sono presenti 150 autori in genere moderni o contemporanei. Rossini con *Il Barbiere di Siviglia* e Pergolesi con *La serva padrona* rappresentano rarissime eccezioni di repertorio, composto per un pubblico adulto, ritenuto oggi adatto anche ai giovani. Altri noti compositori (Britten, Copland, De Falla, Grieg, Hindemith, Humperdink, Kodaly, Lalo, Milhaud, Orff, Richard Strauss) sono inseriti nella lista con opere originalmente ideate proprio per il giovane pubblico (di Richard Strauss, per esempio, troviamo la commedia musicale in sei quadri *Des Esels Schatten*; di Milhaud *Un petit peu d'exercice, un petit peu de musique*).
- Titolo. L'elenco comprende 244 titoli.
- Genere (Classical, Contemporary, Folk/Traditional/World, Jazz, Rock/Pop).
- Argomenti (Animal stories, Ecology, Everyday life, Fairy tale, Fantasy, History, Life stages [Childhood, Adolescence, Birth, Death, etc.], Mythology, Religion, Science fiction, Social affairs).
- Audience. Le opere sono catalogate in base ad una loro ideale fruizione da parte di utenti di specifiche età (0-6, 6+, 10+, 14+).
- Strumentazione (Jazz Band, Large orchestra, One instrument, Small orchestra / Ensemble).

Ogni proposta è corredata di una scheda che descrive la biografia del compositore, informazioni sull'opera (anno di composizione, librettista, lingua originale, durata, stile compositivo, tematica, trama), rimandi bibliografici, copyright).

1.7.5. Le nuove tecnologie nelle strategie per l'educazione all'opera

La ricerca *Why/ how opera education in Europe* ha avuto un seguito che ha prevaricato i limiti temporali inizialmente imposti. Nuovi spunti di riflessione e nuovi approfondimenti sono stati, e sono tuttora, avanzati dalle compagnie d'opera e dai teatri associati a Reseo al fine di migliorare l'offerta formativa rivolta al giovane pubblico favorendo scambi internazionali di idee e di buone pratiche istituzionali.

Una questione giudicata cruciale è stata avanzata in occasione della conferenza europea Reseo di Glyndebourne nel 2005:

I gruppi, prendendo in considerazione le nuove tecnologie, hanno discusso sul ruolo degli strumenti tecnologici sia nell'ambito performativo/ progettuale, sia in quello del marketing/ educativo.

“Il gruppo ha sottolineato l'importanza della tecnologia che, grazie ai suoi aspetti 'ludici', riesce a stabilire e a mantenersi in contatto con il pubblico più giovane. Il gruppo ha altresì espresso la necessità di poter beneficiare di adeguate consulenze in materia di uso delle nuove tecnologie da parte di esperti esterni. Alcuni membri hanno avanzato la richiesta di creare un gruppo di lavoro avente il compito di sviluppare un comune, futuro 'progetto tecnologia' ”⁹⁸.

I dipartimenti educativi si sono da tempo orientati verso un uso sempre più massiccio delle nuove tecnologie.

Tale impiego sembra rispondere a due esigenze: rinnovare le strategie di marketing e rinnovare la qualità dei progetti didattici sull'opera. Proprio a Glyndebourne gli operatori dei dipartimenti educativi avanzarono anche la proposta di organizzare presso i teatri eventi speciali per i giovani offrendo loro la possibilità di utilizzare le risorse tecnologiche in dotazione dei teatri stessi dato che, si convenne, per i giovani “special effects are good!”.

A seguito della conferenza del 2005 è sorto un gruppo di lavoro europeo con il compito di monitorare l'impiego delle nuove tecnologie presso i dipartimenti educativi di compagnie e teatri d'opera. Nel 2006 ad un questionario debitamente predisposto risposero 25 dipartimenti tra i quali quello di Ginevra, legato al teatro di uno stato europeo non appartenente all'Unione Europea.

I dati raccolti ci consentono di evidenziare il peso che le nuove tecnologie rivestono nella divulgazione dell'opera fra i giovani e, nel contempo, ci offrono indicazioni precise sulle finalità del loro utilizzo e sulla loro futura espansione come strumento di marketing⁹⁹.

a) Siti web

- Tutte le compagnie d'opera e tutti i teatri, eccetto uno, hanno dichiarato di utilizzare il sito web per svolgere tutte, o quasi, le seguenti funzioni:
- presentare i progetti didattici;
- segnalare il calendario degli eventi educativi;
- mettere a disposizione materiali informativi (informazioni sul compositore, sugli artisti, sulla produzione);
- per consentire downloads (brani musicali, pacchetti - studio, foto, filmati, newsletters, articoli);
- per comunicare o mettere in relazione gruppi di persone (insegnanti, alunni, stampa, abbonati);

⁹⁸ http://www.reseo.org/UserFiles/File/events_en/documents/Guide1628Eng.doc

⁹⁹ O'Shaughnessy Luke, *New technology in opera education. Uses and aspirations*, Aprile 2006, in: http://www.reseo.org/UserFiles/File/events_en/documents/NewTechQuestFindings.doc

- per fornire dettagli sui contatti educativi;
- per accettare prenotazioni e iscrizioni;
- per mettere a disposizione giochi, quiz, blogs.

Diversi dipartimenti hanno dichiarato di aver già pianificato, o già attuato, anche speciali “sub siti” focalizzati su specifici repertori ma che combinano insieme molte delle funzioni sopra citate. Un interessante esempio di questo tipo è il sub sito *Fresh to opera* dedicato dalla Welsh National Opera al pubblico principiante¹⁰⁰, oppure quello dedicato alle scolaresche del Glyndebourne Festival Opera *School for lovers - a hip h'opera*¹⁰¹. L'English National Opera ha invece creato un mini sito (*Inside Out*) destinato agli scolari della scuola secondaria nel quale i ragazzi possono documentare i progetti di rivisitazione della *Bohème*; tale mini sito, creato da giovani per i giovani, include anche interviste con artisti, cantanti, informazioni sull'opera, ecc. “L'obiettivo è quello di affidare a *Inside Out* il processo di rivisitazione dell'opera e questo processo sarà rivolto a tutti e visibile in tutto il mondo proprio attraverso il sito web”¹⁰².

b) *Forum online*

Alcuni enti hanno attivato forum online sia sul settore educativo che su altri. Opera North, per esempio, ha avviato un blog online nel quale è data la possibilità agli artisti e ai partecipanti a progetti su larga scala di scrivere commenti sulla ricaduta della loro partecipazione ai progetti stessi o suggerimenti per il futuro. Il Värmlandsoperan possiede un forum didattico di carattere specificamente educativo.

c) *Cd rom*

Il 40% degli enti indagati ha dichiarato di servirsi di Cd rom per i loro progetti educativi, in massima parte per presentare la propria organizzazione (i mestieri, l'edificio, particolari produzioni) o per divulgare il materiale didattico predisposto per le scuole. Diversi teatri collaborano con partner locali per produrre Cd rom; il teatro di Malmö, per esempio, lavora con studenti di media interattivi per produrre i propri Cd rom didattici.

d) *Dvd*

Il 72% delle compagnie d'opera indagate dichiara di utilizzare Dvd per i propri progetti educativi: sia per registrare produzioni sia per distribuirle. Dvd con estratti di performance sono utilizzati spesso anche per fornire esempi ai partecipanti durante i workshop. L'Opéra National du Rhin, per esempio, ha introdotto una libreria di Dvd destinata agli insegnanti che intendono svolgere progetti sull'opera.

¹⁰⁰ <http://www.fresh2opera.co.uk/>

¹⁰¹ <http://www.glyndebourne.com/school4lovers/tt0000.cfm>

¹⁰² O'Shaughnessy Luke, *New technology in opera education. Uses and aspirations...*cit.

e) *Telefonia mobile*

Alcuni enti (il 12%) utilizzano anche la telefonia mobile per sviluppare i propri progetti educativi; tutte le compagnie d'opera usano comunque la telefonia a scopo informativo/ organizzativo. Il teatro di Ginevra, per esempio, ha introdotto un servizio di sms per la sottoscrizione di abbonamenti e per informare insegnanti, genitori o gli accompagnatori dei bambini sull'orario delle recite o della partecipazione ad attività educative.

La Royal Opera House ha invece recentemente condotto un progetto che coinvolge un gruppo di giovani i quali usano i cellulari per filmare le proprie attività sull'opera per poi dividerle con i colleghi della loro scuola.

f) *Giochi interattivi*

Il 28% degli enti indagati hanno predisposto giochi interattivi per i progetti didattici. E' il caso, per esempio, della Royal Opera House che ha prodotto un gioco su Cd rom sul tema del *Peter Grimes*; della Värmlandsopera, che presenta un gioco online destinato ai bambini i quali, mediante un racconto poliziesco, sono incoraggiati a cercare nel sito, aiutati da alcuni indizi, otto diversi brani di musica operistica. La soluzione del gioco sarà successivamente fornita ai giocatori durante la partecipazione ad una performance o ad una visita al teatro¹⁰³. *Opus Opera* è invece un sito della Vastena Academy contenente innumerevoli giochi sull'opera¹⁰⁴.

Il 48% delle compagnie e dei teatri usa le nuove tecnologie per rappresentazioni educative o per svolgere workshop didattici. In particolare, video digitali sono utilizzati

“laddove la realizzazione del film è il culmine del progetto educativo; laddove le proiezioni digitali sono usate per esemplificare aspetti dello spettacolo dal vivo, laddove il cinema / video digitale ad alta definizione è usato per apposite produzioni liriche”¹⁰⁵.

Il computer viene utilizzato invece per creare / modificare musiche e come mezzo per comporre. Il 28% delle istituzioni teatrali indagate utilizza inoltre il broadcasting digitale: attraverso un grande schermo collocato di fronte al teatro vengono trasmessi online estratti di interviste, rappresentazioni o estratti di esse.

L'indagine mette comunque in risalto l'alto indice di affidamento che i dipartimenti educativi ripongono nell'uso delle nuove tecnologie per gestire il proprio lavoro e per accondiscendere nel migliore dei modi ai gusti della propria audience giovanile. Si riconosce, anzi, come l'uso delle nuove

¹⁰³ <http://www.varmlandsoperan.se/>

¹⁰⁴ <http://www.opusopera.se/>

¹⁰⁵ O'Shaughnessy Luke, *New technology in opera education...*cit.

tecnologie sia ancora troppo poco sfruttato, soprattutto nelle sue potenzialità interattive.

“Molti sono alla ricerca di nuove tecnologie come aiuto per interagire in modo qualitativamente migliore con il pubblico, per instaurare con il giovane pubblico delle scuole o anche per gli abbonati consueti, rapporti più dinamici.

Proprio come l'educazione all'opera incoraggia notevolmente la partecipazione e lo sviluppo del potenziale creativo dei singoli, molti sono alla ricerca di nuove tecnologie quali nuovi modi per coinvolgere attivamente le persone in una interazione dinamica e creativa con l'Opera”¹⁰⁶.

Occorre tuttavia precisare come l'uso delle nuove tecnologie, vanto dei dipartimenti, sia da alcuni visto con un po' di sospetto, specie quando esso è utilizzato nei progetti educativi in sostituzione della rappresentazione vera e propria.

Lorenzo Bianconi riconosce, infatti, che Vhs e Dvd potrebbero rappresentare un supporto per l'insegnante e per l'educatore che intendano diffondere l'amore per l'opera. Tuttavia, a suo dire tali mezzi nascondono pericolose insidie¹⁰⁷: l'immagine visiva può offuscare l'ascolto inficiando la comprensione dell'azione drammatica realizzata in musica; il fruitore può interiorizzare la rappresentazione dell'opera offerta dal regista piuttosto che quella dell'autore.

“Il rischio è reale, e tanto più insidioso in quanto il video fissa, in maniera vincolante per lo spettatore, addirittura *due* diverse interpretazioni registiche: da un lato, il lavoro del regista teatrale, colto in una singola recita; dall'altro, il lavoro di chi ha effettuato le riprese e il montaggio filmico [...]. Esistono potenzialmente tanti *Rigoletti* - spettacolo quanti sono gli allestimenti; ma il *Rigoletto* di Piave e Verdi è uno. E io docente ho per prima cosa il compito di condurre il discente a conoscere e a comprendere il *Rigoletto* di Piave e Verdi. [...]. Credo che la conoscenza e lo studio del libretto siano altrettanto indispensabili; mentre alla comprensione del testo spettacolare si può pervenire per via immaginativa, senza sussidi video”¹⁰⁸.

1.8. L'opera per i bambini e per i ragazzi nella recente editoria

In chiusura di questo primo capitolo, destinato a fornire una panoramica generale sulle strategie messe in atto dai teatri per promuovere l'opera fra i giovani, vale forse la pena di spendere qualche parola su un aspetto, finora trascurato ma non per questo marginale, che interessa l'editoria divulgativa dell'opera rivolta ai bambini.

¹⁰⁶ Ibidem.

¹⁰⁷ Cfr. Bianconi Lorenzo, *Parola, azione, musica...cit.*, pp. 38-40.

¹⁰⁸ Ibidem, pp. 38-39.

Teatri musicali ed associazioni teatrali rappresentano infatti spesso committenti diretti, o diretti destinatari, di pubblicazioni specifiche destinate a promuovere gli enti lirici e l'opera fra le nuove generazioni.

E', per esempio, il caso del testo di Beatrice Masini, *Una sera prima della prima. L'opera Aida e la vita di un grande teatro raccontata ai ragazzi*, pubblicato da Fabbri nel 2006 per conto del Teatro alla Scala di Milano in collaborazione con il quotidiano *Il Corriere della sera*. Si tratta di "un piccolo contributo della Scala e di RCS per stimolare nei piccoli, prezioso pubblico di domani, la curiosità e la conoscenza del teatro come spazio libero della Fantasia. Prima e ultima casa dei sogni, dove non ci sono trucchi e finti applausi"¹⁰⁹, come viene dichiarato nell'introduzione dalla stessa Sovrintendente, convinta che

"i teatri, e la Scala tra i primi, hanno bisogno di spiriti giovani e di orecchie vergini, disposti ad aprirsi senza preconcezioni, con la benedizione dello stupore. Bisogna riconquistare alla musica cosiddetta colta e al teatro musicale un rapporto con i giovani che nelle generazioni passate correva più rapido e spontaneo"¹¹⁰.

Nel libro, la storia del teatro milanese e di *Aida*, opera scelta per inaugurare la stagione 2006-2007, viene narrata dai due piccioni Pino e Gigi i quali, dopo aver assistito e descritto la rappresentazione, forniscono ai piccoli lettori ragguagli storici sull'opera, sul suo autore, sul teatro, sull'orchestra e sul suo direttore, sui cantanti, i mimi, le comparse, la regia, i balletti e le coreografie, le scenografie, i costumi e le macchine teatrali.

Anche il testo di Blas Cortés, *La magia de l'Òpera*, commissionato nel 1995 dalla Conselleria de Cultura della Generalitat Valenciana, nasce con lo scopo di promuovere il 'Palau de les Arts Reina Sofia', il nuovo teatro voluto dalla comunità stessa e avveniristicamente progettato dall'architetto Santiago Calatrava, e la campagna per la diffusione dell'opera: "Questo libro, stampato nel maggio 1995 in coincidenza con la campagna promozionale *Opera come Istituto*, è accompagnato da più di 100 rappresentazioni de *La Serva Padrona* di Pergolesi"¹¹¹. Il testo, che non si sofferma, al pari di altri, nella trattazione di un'unica opera, prende in esame aspetti diversi della ricezione e della storia del teatro musicale soffermandosi, in particolare, sulle trame di alcune importanti opere sistemate cronologicamente (*Orfeo*, *Una cosa rara*, *Il Flauto magico*, *L'Italiana in Algeri*, *Rigoletto*, *L'Oro del Reno*, *La Bohème*), sugli autori e il loro tempo, sulla Sarsuela e sull'evoluzione degli strumenti d'orchestra.

Il testo di Michael Dorn, *Georges Bizet: Carmen*, pubblicato a Stuttgart nel 1996, è il caso singolare di un sussidio didattico scolastico specificatamente

¹⁰⁹ Masini Beatrice, *Una sera prima della prima. L'opera Aida e la vita di un grande teatro raccontata ai ragazzi*, Teatro alla Scala e Corriere della Sera, Fabbri, Milano 2006, s.p.

¹¹⁰ Ibidem.

¹¹¹ Cortés Blas, *La magia de l'Òpera*, Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Vimar 1995, s.p.

predisposto per promuovere l'attività dello Staatsoper nelle scuole attraverso quello che rappresentava un nuovo atteso allestimento dell'opera di Bizet. La realizzazione di *Carmen* è seguita in tutte le sue fasi e proposta didatticamente nelle classi 7-10 delle 'allgemeine Sekundarschulen' dell'area germanofona sia come oggetto di riflessione che di esperienza espressiva secondo il "Concetto dell'interpretazione scenica dell'Opera" di Ralf Nebhuth e Wolfgang Martin Stroh¹¹² dell'università di Oldenburg.

"Gli studenti imparano non solo un'opera lavorando sulla successione dei suoi numeri musicali più importanti al fine di conoscerla in dettaglio, ma ottengono anche informazioni sulla sua storia e sulla sua ricezione. Inoltre, essi affrontano molti aspetti generali del teatro musicale come, ad esempio, le forme operistiche, i cantanti, la voce, le riflessioni su una nuova produzione, ma anche l'amministrazione e il finanziamento dei teatri lirici"¹¹³.

In effetti, nel testo trovano posto riflessioni e proposte di discussione da affrontare in classe che interessano tanto gli aspetti organizzativi e finanziari del teatro d'opera, esplicitati attraverso una intervista con Mathias Kaiser, drammaturgo musicale dello Staatstheaters Saarbrücken, quanto gli aspetti tecnici legati alla vocalità e alla professionalità del cantante, indagati attraverso una intervista con la "Carmen" Barbara Hahn. Le attività pratiche (cantare, musicare, muoversi) si alternano con riflessioni storiche musicali legate, in primis, alle biografie (di Bizet, di Mérimée, di Meilhac e di Halévy) e con brevi schede sulla forma dell'opera.

Il testo di Benedetta Toni, *Falstaff. Laboratorio espressivo* (Nicola Milano, Bologna 2006) è un sussidio didattico predisposto dalla Casa della Musica di Parma a sostegno della diffusione nelle scuole dell'opera e del Teatro Regio.

"Nel Museo della Casa della Musica, che si intitola *L'Opera in scena: Viaggio nel teatro d'Opera a Parma*, si è trovato lo spunto e la motivazione per rivolgersi a coloro che nel viaggio in quel mondo sconosciuto potranno trovare nuovi stimoli e possibilità di espressione, e, si spera, nuove vie d'accesso a quella coscienza comune che solo la consapevolezza delle proprie radici può dare"¹¹⁴.

Ciò nella convinzione che,

"molto spesso, dietro a una passione dichiarata e diffusa – sia pure assai meno di un tempo e in genere limitata ad alcune fasce di età - si celasse in effetti una sostanziale ignoranza del fenomeno operistico, nelle sue implicazioni storiche, sociali, artistiche. Eppure, da quattrocento anni, è proprio l'Opera il genere di spettacolo che più di tutti si identifica con la cultura italiana e il suo rapporto con la parola, la nostra concezione dello spettacolo, la nostra tipologia di edificio teatrale e le nostre modalità di produzione e organizzazione"¹¹⁵.

¹¹² Dorn Michael, *Georges Bizet: Carmen*, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1996, p. 3.

¹¹³ Dorn Michael, *Georges Bizet: Carmen*...cit., p. 3.

¹¹⁴ Toni Benedetta, *Falstaff. Laboratorio espressivo*...cit., p. 3.

¹¹⁵ Ibidem.

Il libro, preceduto da interessanti considerazioni di carattere didattico, si snoda attraverso la rielaborazione fiabesca della trama, seguita dall'analisi psicologica dei personaggi "tra vocalità e sentimenti", dall'analisi di alcuni testi e di alcune forme musicali inquadrare anche interdisciplinariamente. Chiudono il libro tre proposte corali, tratte dall'opera, da realizzare con le classi.

Abbiamo voluto dilungarci sulla descrizione contenutistica dei quattro testi fin qui considerati perché essi, in quanto diretta manifestazione dei teatri d'opera e delle associazioni ad essi correlate, costituiscono una testimonianza, specifica per il nostro tema, dei meccanismi attivati per formare il nuovo pubblico dell'opera e per rendere visibile alla comunità dei piccoli, ma anche a quella degli adulti-genitori, la presenza del teatro in quanto luogo di cultura. Le divergenze di impostazione, attribuibili soprattutto alle diverse mode pedagogiche in auge presso i vari paesi europei e ad un diverso modo di concepire la didattica musicale, interessano principalmente il peso assegnato nei testi alle attività espressive quale veicolo per una comprensione mirata del fenomeno opera che sia tale da garantire, in prospettiva, la formazione di un nuovo pubblico.

Nel testo di Dorn le attività pratiche si alternano a quelle più specificatamente teoriche: la comprensione dell'opera avviene, in primis, attraverso il canto (con accompagnamento pianoforte), che fornisce anche la chiave interpretativa per il successivo ascolto degli stessi brani precedentemente eseguiti. I testi di Blas Cortés e di Masini che, al contrario, non contengono proposte di musica 'agita', la comprensione del fenomeno opera viene delegato da una lato, e forse rivolgendosi ai più piccini, alla semplice narrazione della trama, resa in modo fiabesco e accattivante e raccontata, in un caso, dall'introduzione di personaggi di fantasia (i piccioni) che fungono da cornice simbolica. Da un altro lato, si vuole puntare sulla comprensione dell'opera quale fenomeno storico ed estetico mettendo in primo piano l'autore e la sua vita. Il testo di Toni propone, ma solo nella parte conclusiva, tre piccoli episodi corali peraltro, specie se destinati ai più piccoli, di non facile esecuzione.

Si può comunque dire che le proposte editoriali sono accomunate da tre aspetti giudicati, evidentemente, basilari al fine della comprensione del genere operistico:

- la trama;
- le caratteristiche psicologiche dei personaggi;
- l'autore e la sua biografia;
- alcune fondamentali componenti costitutive (orchestra e vocalità).

Il panorama editoriale europeo offre anche una scelta incredibilmente vasta di un genere libresco analogo a quello sin qui considerato, destinato in particolare ai bambini in età della scuola primaria o, meno frequentemente, ai ragazzi della fino alla settima classe; a volte, ma più raramente, il target si estende alla fascia di età 3-6 anni mentre non compaiono analoghe iniziative rivolte ai ragazzi delle scuole superiori.

Ritengo utile prendere in considerazione anche queste pubblicazioni scegliendone alcune tra le più recenti presenti in commercio¹¹⁶ al fine di indagare la tipologia di intervento divulgativo sull'opera che vi è praticata. L'obiettivo è quello di estrapolare l'idea più diffusa e ricorrente di "competenza operistica" presente nel mondo degli adulti-genitori (che essi siano o meno frequentatori abituali di questo genere musicale, rappresentano pur sempre i consumatori e gli acquirenti di queste proposte editoriali destinate ai figli), in modo da rendere possibile un confronto tra la rispondenza delle aspettative e l'intervento educativo promosso dai teatri stessi o dalle associazioni ad essi correlate.

I testi sono quasi tutti corredati di cd contenenti una selezione di brani d'ascolto.

Possiamo suddividere i testi in due tipologie: quelli specificatamente dedicati ad illustrare una singola opera (Tip.1) – e questi rappresentano la grande maggioranza delle proposte editoriali- e quelli che, invece, trattano, più in generale, le opere di un autore (Tip.2).

¹¹⁶ Auriemma Monica, *La gazza ladra raccontata e illustrata da Monica Auriemma*, Paramica, Milano 2008; Bonanno Paolo, *Luisa Miller*, Azzali, Parma 1986; Cortés Blas, *La magia de l'Òpera*, Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Vimar 1995; Dapporto Giancarla e Laurora Beatrice, *Sogno di una notte di mezza estate*, Archinto, Milano 2003; Dapporto Giancarla e Dattola Chiara, *Boris Godunov*, Archinto, Milano 2003; Dapporto Giancarla e Zagari Luciano, *L'italiana in Algeri*, Archinto, Milano 2003; Dapporto Giancarla e Iacobelli Luisa, *Ifigenia in Aulide*, Archinto, Milano 2003; Dapporto Giancarla e Bersanetti Sandra, *La piccola volpe astuta*, Archinto, Milano 2003; Heidenreich Elke, Schuller Christian, Lefebvre Klaus, *Das geheime Königreich. Oper für Kinder*, Kiepenheuer & Witsch Verlag, Köln 2007; Ekker Ernst A. e Eisenburger Doris, *W.A.Mozart. Ein musikalisches Bilderbuch*, Annette Bety Verlag, Wien-München 1998; Gelli Pietro, *Falstaff raccontato da Pietro Gelli*, Milano, Archinto 2001; Gelli Pietro, *Rigoletto raccontato da Pietro Gelli*, Milano, Archinto 2001; Härtling Peter, *Mozart für Kinder*, Insel Verlag, Frankfurt am Main 2005; Elisabeth Hewson e Unzner Christa, *Mozart und seine Opern in Bilderbuch mit Cd*, Öbv & hpt Verlag, Wien 2005; Lamarque Vivian, *Petruska. Dall'opera di Igor Stravinskij*, Fabbri, Milano 2001; Lapenta Monica E., *Aida raccontata da Monica E.Lapenta*, Paramica, Milano 2008; Lapenta Monica E., *La cenerentola raccontata da Monica E .Lapenta*, Paramica, Milano 2008; Lesch Christiane, *Die Zauberflöte. Ein Bilderbuch von Christiane Lesch, nach Mozarts Oper*, Freis Geistesleben Verlag, Stuttgart 1989; Masini Beatrice, *Una sera prima della prima. L'opera Aida e la vita di un grande teatro raccontata ai ragazzi*, Teatro alla Scala e Corriere della Sera, Fabbri, Milano 2006; Parravicini Anna, Bersanetti Sandra, *Il barbiere di Siviglia*, Archinto, Milano 2003; Sanuy Montse e Monreal Violeta, *Musicando con... Mozart y La flauta mágica*, Suaseta Ediciones, Madrid, s.d.; Sanuy Montse e Monreal Violeta, *Musicando con...Rossini y La Cenicienta*, Suaseta Ediciones, Madrid, s.d.; Sanuy Montse e Monreal Violeta, *Musicando con...Beethoven y Fidelio*, Suaseta Ediciones, Madrid, s.d.; Simsa Markus, Eisenburger Doris, *Die Zauberflöte. Oper von Wolfgang Amadeus Mozart*, Betz Verlag, Wien 2005; Toni Benedetta, *Falstaff. Laboratorio espressivo*, Casa della Musica di Parma, Nicola Milano, Bologna 2006. Fra i materiali per l'insegnamento: Berkenfeld Jutta, *Kreatives Methodentraining. Den will ich kennen lernen: Wolfgang Amadeus Mozart. Klasse 3-5*, Aol-Verlag, Lichtenau 2006; Giesen Ingeborg, Nolte Annegret, *Project Zauberflöte. Ein Fächerübergreifender Einstieg für die Klassen 3-6*, Auer Verlag, Donauwörth 2006; Dorn Michael, *Georges Bizet: Carmen*, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1996; Giesen Ingeborg, Nolte Annegret, *Project Zauberflöte. Ein Fächerübergreifender Einstieg für die Klassen 3-6*, Auer Verlag, Donauwörth 2006; Penner Silke A., Weh Michael, *Die Zauberflöte. Unterrichtsmaterialien für die Klassen 4-7*, Lugert Verlag, Olderhausen 2002.

Ecco, in sintesi, i risultati dell'analisi. Specifico i singoli elementi per ordine di importanza ad essi assegnata nelle proposte editoriali.

1. La narrazione fiabesca della trama dell'opera risulta prioritaria in Tip.1 e ne costituisce l'essenza. In Tip.2 le trame risultano elementi di conoscenza altrettanto fondamentali e vengono riassunte, più o meno brevemente, a volte anche mediante illustrazioni, o fumetti, corredate di didascalie.

2. Le trame sono correlate agli esempi di ascolto contenuti nel cd. L'ascolto risulta dunque essere guidato solamente attraverso le informazioni fornite dalla narrazione.

3. La vita dell'autore occupa, in genere (ma non sempre nelle pubblicazioni tedesche appartenenti a Tip.1, mentre risultano prioritarie in quelle Tip.2) una parte molto importante. Spesso la biografia d'autore viene resa in forma romanzata; a volte è raccontata mediante illustrazioni e didascalie. Le proposte Tip.2 sono spesso corredate di una tavola biografica cronologica.

4. A volte sono presenti brevi stralci desunti dal libretto (in versione tradotta); essi sono, in questo caso, spesso integrati nella narrazione della trama.

5. Talvolta, ma più spesso in Tip.2, sono presenti informazioni, in forma di scheda o di apposito paragrafo, su alcuni aspetti costitutivi del teatro musicale: a) tipologie vocali e loro caratteristiche; b) qualche strumento musicale d'orchestra e sua evoluzione.

6. In qualche caso (cfr. l'editoria spagnola) sono presenti tavole sinottiche di eventi storici importanti paralleli alla produzione delle opere o alla vita dell'autore.

7. Nella maggior parte dei casi è presente una introduzione che esplicita l'intento editoriale. Il target privilegiato risulta costituito in primis dai genitori di figli in età della scuola primaria; a volte l'autore dichiara di rivolgersi anche agli insegnanti, ai bambini o, ancora, all'intera famiglia parenti inclusi: "Cari bambini, cari genitori, cari nonni, zii e zie !"; "Questo libro è per tutta la famiglia"... .

I libri di questo genere destinati ai bambini e ai ragazzi hanno tutti in comune il fatto di essere riccamente illustrati; a volte, qualcuno di essi presenta anche un'appendice di attività ludiche per animare il tempo libero (figurine dei personaggi da ritagliare, scene da colorare, ecc.).

Comprendendo anche altre pubblicazioni non direttamente da me consultate ma tuttora presenti sul mercato, possiamo veder rappresentati in tale genere editoriale europeo per bambini e per ragazzi autori e 'celebri' opere quali:

Mozart: *Il flauto magico, le nozze di Figaro, Don Giovanni, Idomeneo, Il ratto dal serraglio.*

Bizet, *Carmen, Arlesiana*.
 Verdi: *Aida, Falstaff, Rigoletto, Luisa Miller, Otello, Traviata*.
 Rossini: *La Cenerentola, La Gazza ladra, L'Italiana in Algeri, Il Turco in Italia, Guglielmo Tell, La Cambiale di matrimonio*.
 Puccini: *Turandot, Madama Butterfly*.
 Bellini, *La Sonnambula*
 Beethoven, *Fidelio*.
 Mascagni: *Cavalleria Rusticana*.
 Stravinskij: *Petruska*.
 Humperdinck: *Hänsel und Gretel*.
 Mendelssohn: *Sogno di una notte di mezza estate*.
 Musorgskij: *Boris Godunov*.
 Gluck: *Ifigenia in Aulide*.
 Saint- Saëns: *Sansone e Dalila*.
 Janáček: *La piccola volpe astuta*.
 Wagner, *Tristano e Isotta, L'Anello dei Nibelunghi, Lohengrin, Till Eulenspiegel*.
 Donizetti, *Elisir d'amore*.

Pur non essendo in grado di fornire una statistica precisa, possiamo comunque affermare che l'editoria europea per bambini assegna un vantaggio strepitoso a favore di Mozart e, in particolare, al *Flauto magico* presente in una quantità incredibile di versioni e in tutte le lingue. Ciò si giustifica solo in parte con il fatto che le pubblicazioni recenti sono venute a coincidere con le celebrazioni dell'anniversario della nascita del grande musicista: altri operisti, seppur celeberrimi, non hanno goduto di altrettanta considerazione.

Il *Flauto magico* sembra piuttosto rappresentare il prototipo di accattivante fiaba per bambini in grado di suscitare in loro un grande interesse che si estende anche nei confronti di un musicista la cui vita, specie nella fase infantile di bambino prodigio, è in grado di avvicinarsi, in modo anch'esso fiabesco, al giovane pubblico più di ogni altro personaggio.

Consultando¹¹⁷ quattro tra i più diffusi siti nazionali e internazionali di online-bookshop (amazon, ebooks, ciando, Bertelsmann), nonché quelli di diverse case editrici europee specializzate nell'editoria per ragazzi, abbiamo potuto rilevare la presenza sul mercato attuale di oltre 60 titoli per l'infanzia e per l'adolescenza su Mozart in lingua tedesca (seppur non esclusivamente tutte dedicate solo alle opere in musica), 15 in italiano, 30 circa in lingua spagnola e altrettanti in francese, 40 circa in lingua inglese.

Le opere di Verdi, di Puccini e di Bizet raggiungono risultati più modesti, mentre Rossini, più scarsamente presente nell'editoria europea, annovera 14 titoli in italiano.

¹¹⁷ Nel corso dell'anno 2010. La ricerca è stata condotta nei seguenti 5 paesi: Gran Bretagna, Francia, Spagna, Italia, Germania e sono consultate le rispettive rappresentanze nazionali dei menzionati siti.

A Beethoven (ma non unicamente a *Fidelio*) sono dedicati ben 15 titoli in lingua tedesca, 14 in francese, 7 in italiano, 4 in spagnolo e ben 28 in inglese.

Occorre precisare come questo genere di pubblicazioni per bambini e per ragazzi trovi maggiore diffusione in certi paesi piuttosto che in altri: l'editoria di lingua tedesca è senz'altro la più ricca nel settore, mentre quella di lingua inglese risulta la più modesta e quella meno diversificata. L'editoria italiana e quella spagnola si presentano più varie di quella francese, concentrata su pochi autori e altrettanto poche opere.

Mentre, per esempio, in Italia e in Spagna troviamo libri e audiolibri di tutte le principali opere di Wagner per ragazzi, lo stesso autore non è presente sul mercato inglese e quello francese gli riserva un solo titolo. Stesso destino è riservato a Gluck, Bellini, Donizetti, Mendelssohn, Humperdink e ad altri.

L'editoria spagnola presenta all'interno di questo settore anche testi più generali di invito all'opera: accattivanti volumi colorati e in carta satinata introducono i bambini dai 9 ai 12 anni alla *Storia dell'opera* o si presentano come *Il mio primo libro dell'opera*, mentre testi altrettanto allettanti fanno conoscere *Maria Callas* ai più giovani.

Questo tipo di proposta editoriale è principalmente rivolta, come si diceva, ad un target di famiglie con bambini ed è di solito inserita in specifiche collane che, comprendendovi anche libri di fiabe, di racconti e di piccole storie, di giochi manipolativi ecc., rappresentano tutte quelle attività che le famiglie giudicano tradizionalmente utili per promuovere una prima educazione utilizzando al meglio il tempo libero.

Sotto questo profilo possiamo dunque considerare i testi illustrati per i bambini sull'opera come una spia della considerazione che tale genere musicale detiene nel contesto familiare e sulla necessità che i genitori avvertono di trasmetterlo ai figli quale bene culturale.

Dall'indagine da noi compiuta risulta in maniera abbastanza palese come nei paesi di lingua tedesca l'opera in musica in famiglia vinca senz'altro questa gara di considerazione mentre la Gran Bretagna si collochi all'ultimo posto. Se, inoltre, di canone familiare spontaneamente costituito si può parlare, allora Mozart con il suo *Flauto magico* si aggiudica il primato assoluto.

Capitolo 2. Strategie istituzionali per la divulgazione dell'opera: una possibile estensione del panorama

La ricerca condotta da Reseo e dalle università che vi sono state coinvolte rappresenta sicuramente un notevole contributo per chiarire i principi ed i meccanismi che guidano le aziende teatrali a diffondere l'opera tra i giovani.

Molte questioni, alcune segnalate anche dagli stessi ricercatori, rimangono comunque aperte. In particolare ci si chiede se il lavoro condotto dai dipartimenti educativi sia davvero funzionale ad incrementare la futura audience del teatro d'opera; se l'intervento educativo sia complementare a quello svolto curricularmente dalle scuole o se non sia un modo per supplire a carenze formative nel settore musicale; se gli interventi effettuati dai teatri nelle scuole abbiano una reale ricaduta didattica e siano coerenti con i principi pedagogici che reggono l'impianto educativo generale.

I dubbi investono anche la formazione professionale degli educatori coinvolti nei progetti e la reale efficacia di una educazione all'opera condotta nelle classi solo occasionalmente e per un numero limitato di interventi che, spesso, si riduce ad uno solamente.

Lasciando per ora le questioni di carattere didattico-pedagogico e musicologico, un dubbio emerge su tutti: la ricerca Reseo ha interessato 25 compagnie d'opera aggregate fra di loro attraverso una rete finalizzata ad accomunarne obiettivi, intenti e struttura organizzativa, almeno per quanto riguarda il settore didattico. I risultati offerti dall'indagine *Why / how Opera education* potranno essere estesi ad altre realtà ed offrirci davvero un panorama generale sulle tendenze attuali di divulgazione dell'opera fra i giovani ?

Per tentare di fornire una risposta, seppur parziale, a questo interrogativo, abbiamo cercato di approfondire l'indagine attraverso una ricerca telematica che ha preso in considerazione 24 teatri europei. I punti focali sono in buona parte quelli già evidenziati nel rapporto Reseo: proprio questo ci può consentire una successiva, eventuale, generalizzazione del panorama. La volontà di confrontarci anche con ulteriori aspetti di carattere più qualitativo era finalizzata alla possibilità di ricavarne considerazioni più squisitamente didattiche e musicologiche.

Quella di indagare, relativamente alla stagione 2008-2009, i siti web dei teatri si è rivelata una scelta obbligata dato che alcune istituzioni contattate hanno dichiarato di non possedere altri ulteriori dati cartacei relativi alle attività per giovani se non quelli già pubblicati in tale sede. D'altra parte, è già stato messo in rilievo come, per evitare la sempre più crescente frammentazione del pubblico attuale e potenziale, si riveli necessario per le aziende teatrali creare un sistema integrato di comunicazione e promozione con il consumatore. A tale scopo, oltre all'attività di contatto diretto, si rivela di grande importanza il supporto proprio della rete web rispetto ad una tipologia

di valore che investe: l'essere informati, poter agire, essere coinvolti in un'esperienza emotiva.

“Con riferimento alla prima fra le tre categorie considerate (essere informati), la ricerca di colui che consulta il sito dell'istituzione teatrale può essere soddisfatta dalla completezza del set di informazioni fornito e dalla puntualità dell'aggiornamento dei contenuti [...]. Internet si rivela, dunque, un mezzo dalle grandi potenzialità, per la possibilità che offre di raggiungere il pubblico individuale con modalità di comunicazione personalizzate (nel senso di *on demand*), di generare opportunità di accesso al prodotto molto facilitate e di allargare il bacino di utenza potenziale dell'istituzione teatrale, superando le barriere geografiche e l'ostacolo della distanza”¹¹⁸.

In sostanza, una ricerca sitografica sull'offerta formativa dei teatri d'opera destinata ai giovani può non solo offrire un'idea sulla quantità e sulla tipologia di proposte contenutevi, ma dalla completezza, dal risalto e dalla collocazione dell'informazione si può anche evincere il grado di importanza riservato a tali iniziative.

I 24 teatri oggetto dell'indagine (cfr. tabella 12) sono stati selezionati in base ai seguenti criteri:

- 12 sono associati a Reseo e di questi 5, acquisiti dopo il 2002, non sono stati coinvolti nella precedente ricerca (Bayrische Staatsoper München, Oper Frankfurt, Teatro Regio di Torino, Malmö Opera, Den Jyske Opera di Aarhus) . Questa scelta rende possibile un aggiornamento, sia temporale che nella scelta del campione, dei dati forniti da Reseo stessa.

- 12 teatri non rientrano nella rete di Reseo e neppure (e questa è stata una opzione che ha creato qualche difficoltà) nel circuito di teatri a loro volta associati a Reseo. Si sono esclusi, insomma, anche quei teatri (come, ad esempio, il Regio di Parma o il Teatro d'opera di Valencia) che collaborano per le attività didattico divulgative con altri enti facenti parte di Reseo (As.Li.Co nel primo caso e il Gran Teatre del Liceu di Barcellona nel secondo). Tre dei teatri presi in considerazione sono collocati in uno stato non comunitario, la Svizzera, e due nell'Europa dell'est (Sofiya e Budapest).

¹¹⁸ Bentoglio Alberto, *L'attività teatrale e musicale in Italia...*cit., p. 89.

Tabella 12

Teatri associati a Reseo (T 1)	Teatri non associati a Reseo (T2)
1. Opéra National de Paris - Bastille	1. Opéra Municipal de Marseille
2. Bayrische Staatsoper - München	2. Deutsche Oper Berlin
3. Oper Frankfurt	3. Oper Leipzig
4. Teatro Regio - Torino	4. Wiener Staatsoper
5. Teatro dell'Opera - Roma	5. Teatro Comunale - Bologna
6. Gran Teatre del Liceu - Barcelona	6. Teatro Comunale - Firenze ¹¹⁹
7. Malmö Opera	7. Teatro Massimo - Palermo
8. English National Opera – London (ENO)	8. Opéra de Lausanne
9. Royal Opera Hous – London (ROH)	9. Stadttheater Bern
10. Théâtre Royal de la Monnaie - Bruxelles	10. Theater Basel
11. Finnish National Opera - Helsinki	11. Opera National de Sofiya
12. Den Jyske Opera - Aarhus	12. Magyar Állami Operaház - Budapest

2.1. Le generalità dei teatri

In un primo momento si è cercato di fornire un quadro generale dei teatri considerati prendendone in considerazione la tipologia e ciò al fine di:

a) operare un confronto con il campione di Reseo 2000;

¹¹⁹ Per Teatro Comunale di Firenze qui intendiamo anche il congiunto Maggio Musicale Fiorentino. “Oggi il centro ideale della musica fiorentina è il Teatro Comunale, sede del Maggio Musicale, il più antico e prestigioso Festival europeo, insieme a Bayreuth e Salisburgo, nonché di stagioni concertistiche e liriche di assoluto rilievo” (<http://associazioni.comune.firenze.it/megarev/maggiofiorentino/tcoisti.htm>). L’attività del dipartimento educativo, denominata appunto *Il Maggio per le Scuole*, è gestita proprio dal Maggio Musicale Fiorentino per conto del Teatro Comunale. “Se il Maggio Musicale occupa i mesi di maggio e giugno, l’attività del Comunale continua per tutto l’anno, tranne una breve parentesi nel mese di agosto, con le manifestazioni estive, la Stagione di Opere e Balletti autunnale (settembre - dicembre) e la Stagione Sinfonica invernale (gennaio - aprile)” (Ibidem).

b) valutare il peso assegnato dai teatri ai progetti educativo-divulgativi in rapporto all'entità dell'attività stagionale complessiva.

Oltre che dai siti web dei teatri, i dati sono stati desunti anche da *Operabase*¹²⁰ e interessano le sole rappresentazioni di musica operistica e di teatro musicale.

Il campione di teatri da noi individuato è rappresentativo di 12 nazioni (9 erano quelle considerate da Reseo):

- Italia (5)
- Francia (3)
- Germania (3)
- Svizzera (3)
- Spagna (2)
- Regno Unito (2)
- Belgio (1)
- Finlandia (1)
- Austria (1)
- Svezia (1)
- Ungheria (1)
- Bulgaria (1)

Dalla tabella 13 si può evincere la grandezza dei teatri considerati in rapporto ai posti a sedere offerti nella sede principale¹²¹. Se lo standard medio si attesta tra i 1000 e i 1500 posti (11 su 24), è da notare come i teatri T1 siano mediamente più capienti di quelli T2.

La durata delle stagioni (tabella 14) è piuttosto omologata e si attesta intorno al periodo settembre/ luglio (9), settembre - giugno (6) o settembre - maggio

¹²⁰ “Operabase documenta l'attività operistica mondiale dal 1996, con più di 220.000 rappresentazioni. Segue il lavoro degli artisti in più di 600 teatri e pubblica informazioni in 7 lingue sulle stagioni di interesse agli amanti dell'opera”. <http://operabase.com/intro.cgi?lang=it&>.

¹²¹ Si è voluta prendere in considerazione solo la sala di rappresentazione principale al fine di rendere più confrontabili i dati. Alcuni teatri possiedono anche sale o altri teatri minori decentrati, spesso utilizzati per spettacoli più contenuti e destinati ad un pubblico ridotto. Questi, però, sia per quanto riguarda le recite che gli spettacoli, rientrano nella gestione unica da noi esaminata. Il Teatro Comunale di Firenze, per esempio, – che, con il suo annesso Maggio Musicale Fiorentino, costituisce un caso particolare – è dotato di una sala principale, che per l'appunto serve anche al Maggio, della capienza di 1890 posti più di un ridotto, chiamato Piccolo Teatro, che può contenere 587 spettatori. L'Opéra National de Paris – Bastille vanta 2716 posti nella sala principale, 450 posti nella “Sala piccola”; uno “Studio” con 250 posti, un “Anfiteatro” con 500 posti. Collegato all'Opéra National di Parigi, e in gestione congiunta, vi è il Palais Garnier.

(2). Agosto- maggio è il periodo preferito dai teatri nordici mentre la stagione di Palermo si basa sull'anno solare: nelle successive valutazioni abbiamo dunque preso in considerazione, per questo caso, la stagione 2008.

Il numero annuo delle rappresentazioni (tabella 15) varia notevolmente e ci può fornire precise indicazioni sull'entità dell'attività portata avanti dai teatri e su quella dell'utenza: alle 14 rappresentazioni annue di Aarhus fanno riscontro le 248 di Lipsia, entrambi appartenenti a T2. Tuttavia 6 teatri T2 sono caratterizzati da un numero di rappresentazioni inferiori a 50 annue, categoria che non annovera al suo interno alcun T1: quest'ultima tipologia è dunque caratterizzata da teatri mediamente più grandi e attivi.

La tabella 16 mostra il confronto tra gli allestimenti complessivi per stagione e le nuove produzioni: da quanto si può evincere non esiste una relazione diretta tra gli uni e le altre; lo Staatsoper di Vienna, per esempio, pur beneficiaria del maggior numero di allestimenti complessivi (48), ne presenta un numero piuttosto basso di nuovi (4). Viceversa, l'Opéra Municipal di Marsiglia è caratterizzata da 6 allestimenti complessivi dei quali 4 sono nuovi.

Le tabelle 17 e 18 mostrano come, incrociando il numero delle rappresentazioni con quello degli allestimenti, anche questi due fattori non risultino sempre dipendenti l'uno dall'altro così come entrambi non risultano sempre rapportabili alla grandezza del teatro intesa quale disponibilità di posti a sedere: il teatro di Aarhus, mediamente "piccolo", presenta la percentuale più alta di allestimenti in rapporto al numero delle rappresentazioni (28%) mentre l'Opéra National di Parigi, che svetta in classifica con i suoi 2716 posti a sedere, presenta un rapporto percentuale piuttosto basso (11,4%). Parimenti, la English National Opera (2536 posti a sedere), con la sua percentuale che si attesta al 7,9%, dimostra di privilegiare un'offerta basata sulle repliche piuttosto che sui nuovi allestimenti, contrariamente all'Opéra di Losanna (2017 posti nella Salle Métropole) che, con il 25,9% di rapporto, attesta una tendenza contraria.

Di seguito cercheremo di sondare se alcuni di questi dati (grandezza, allestimenti, numero di recite...) possano essere messi in relazione con l'attività educativa svolta dai teatri¹²².

¹²² Per quanto riguarda il teatro di Losanna, abbiamo riportato i posti a sedere della Salle Métropole, quella principale, anche se chiusa da qualche tempo per restauro. Le rappresentazioni sono state decentrate presso il Théâtre du Jorat e il Théâtre de Beaulieu.

Numeri di posti a sedere nella sede di rappresentazione principale

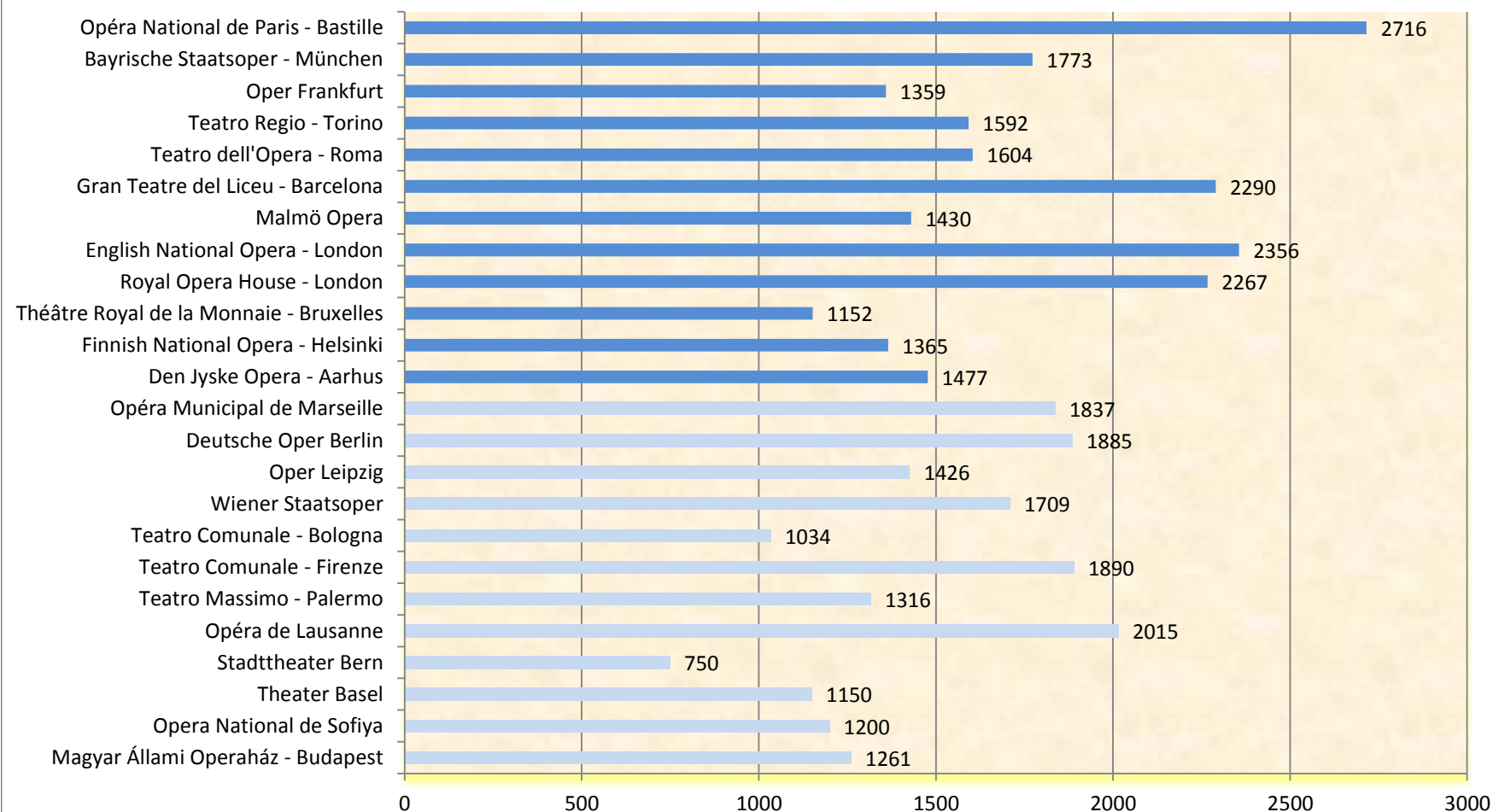


Tabella 13

TEATRO	STAGIONE																
	ago	set	ott	nov	dic	gen	feb	mar	apr	mag	giu	lug	ago	set	ott	nov	dic
Opéra National de Paris - Bastille		settembre - luglio															
Bayrische Staatsoper - München		settembre - luglio															
Oper Frankfurt		settembre - luglio															
Teatro Regio - Torino			ottobre - luglio														
Teatro dell'Opera - Roma			ottobre - agosto														
Gran Teatre del Liceu - Barcelona		settembre - luglio															
Malmö Opera		settembre - maggio															
English National Opera - London		settembre - giugno															
Royal Opera House - London		settembre - luglio															
Théâtre Royal de la Monnaie - Bruxelles		settembre - luglio															
Finnish National Opera - Helsinki		agosto - maggio															
Den Jyske Opera - Aarhus		agosto - maggio															
Opéra Municipal de Marseille		settembre - giugno															
Deutsche Oper Berlin		settembre - luglio															
Oper Leipzig		settembre - luglio															
Wiener Staatsoper		settembre - giugno															
Teatro Comunale - Bologna		novembre - giugno															
Teatro Comunale - Firenze		settembre - luglio															
Teatro Massimo - Palermo						gennaio - dicembre											
Opéra de Lausanne		settembre - maggio															
Stadttheater Bern		settembre - giugno															
Theater Basel		settembre - giugno															
Opera National de Sofiya		settembre - luglio															
Magyar Állami Operaház - Budapest		settembre - giugno															

Tabella 14

Numero delle rappresentazioni nella stagione 2008/2009

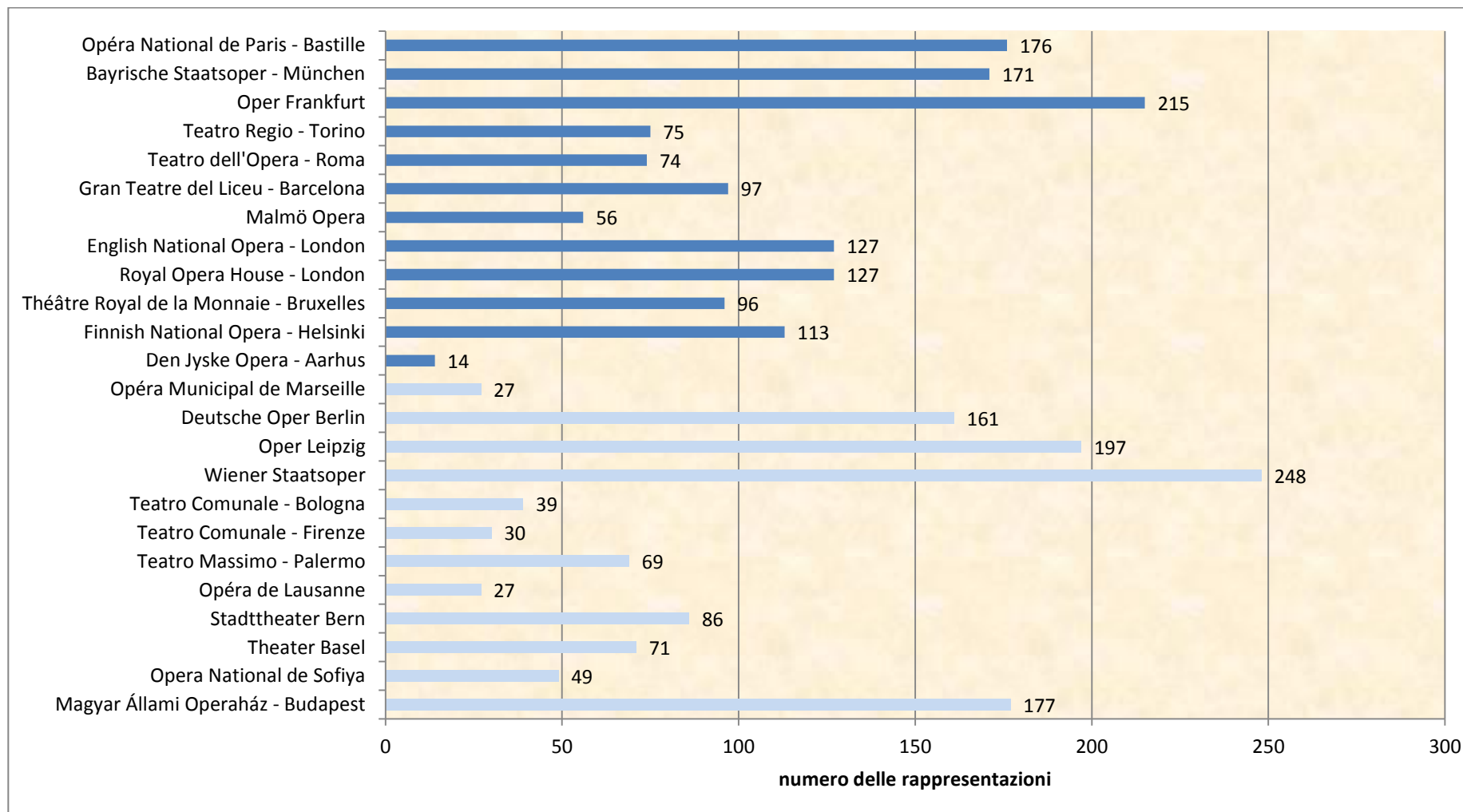
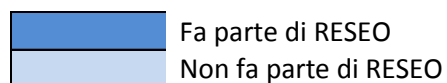


Tabella 15

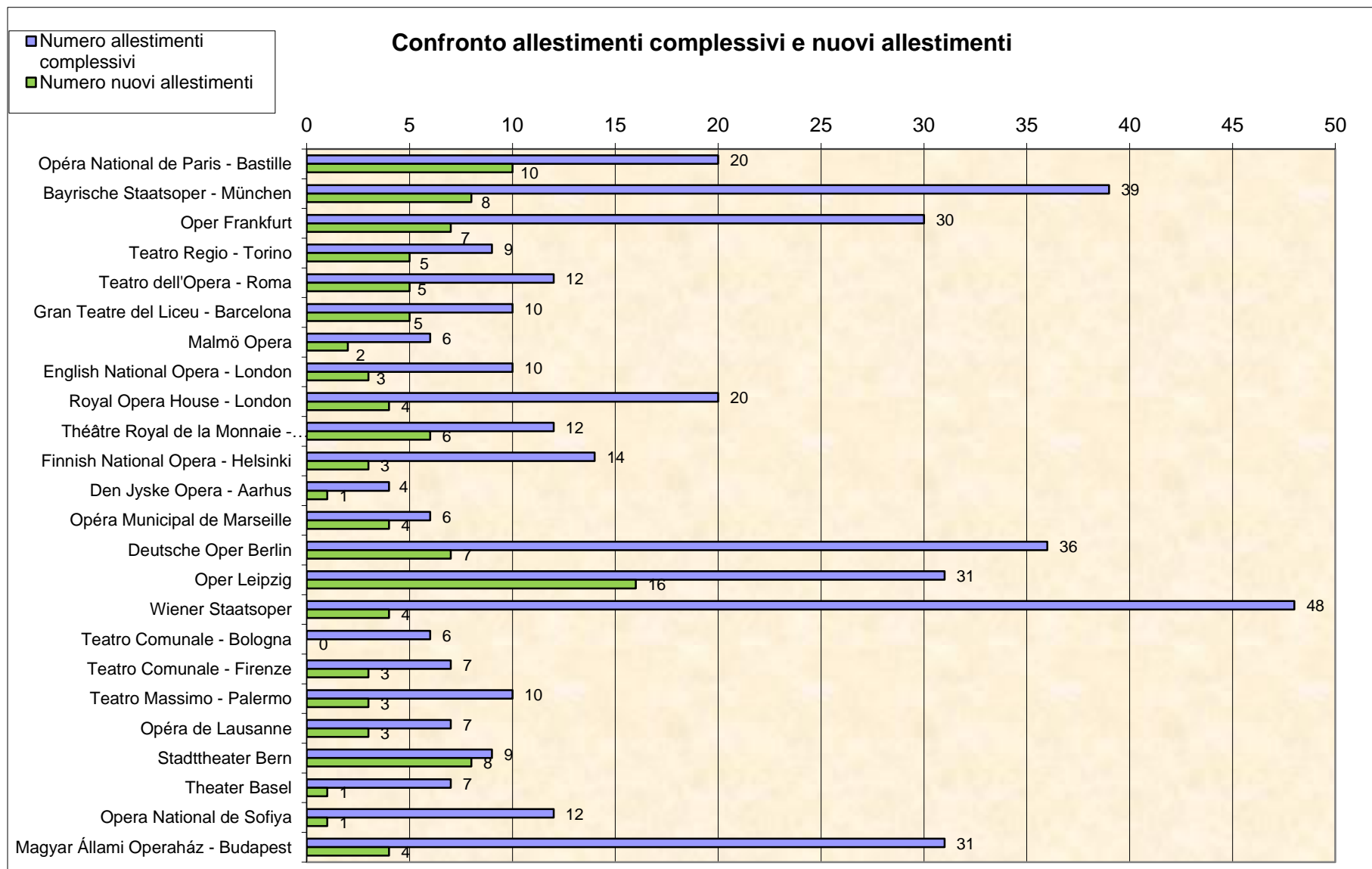


Tabella 16

Numero delle rappresentazioni e degli allestimenti complessivi

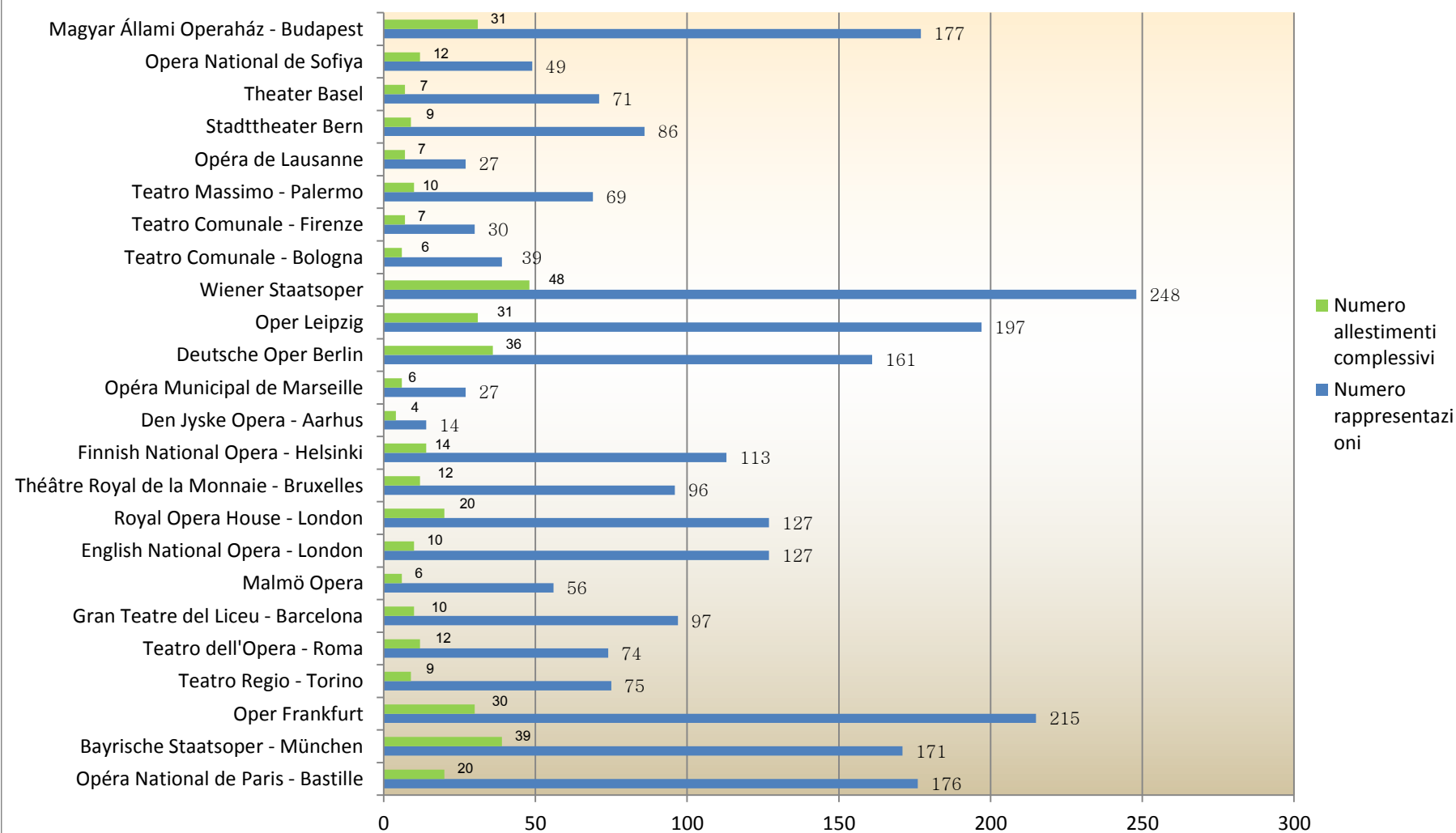


Tabella 17

Tabella 18

Nome del teatro	Numero rappresentazioni	Numero allestimenti complessivi	Percentuale	Ripetizione media
Opéra National de Paris - Bastille	176	20	11,4	8,8
Bayrische Staatsoper - München	171	39	22,8	4,4
Oper Frankfurt	215	30	14,0	7,2
Teatro Regio - Torino	75	9	12,0	8,3
Teatro dell'Opera - Roma	74	12	16,2	6,2
Gran Teatre del Liceu - Barcelona	97	10	10,3	9,7
Malmö Opera	56	6	10,7	9,3
English National Opera - London	127	10	7,9	12,7
Royal Opera House - London	127	20	15,7	6,4
Théâtre Royal de la Monnaie - Bruxelles	96	12	12,5	8,0
Finnish National Opera - Helsinki	113	14	12,4	8,1
Den Jyske Opera - Aarhus	14	4	28,6	3,5
Opéra Municipal de Marseille	27	6	22,2	4,5
Deutsche Oper Berlin	161	36	22,4	4,5
Oper Leipzig	197	31	15,7	6,4
Wiener Staatsoper	248	48	19,4	5,2
Teatro Comunale - Bologna	39	6	15,4	6,5
Teatro Comunale - Firenze	30 ¹²³	7	23,3	4,3
Teatro Massimo - Palermo	69	10	14,5	6,9
Opéra de Lausanne	27	7	25,9	3,9
Stadttheater Bern	86	9	10,5	9,6
Theater Basel	71	7	9,9	10,1
Opera National de Sofiya	49	12	24,5	4,1
Magyar Állami Operaház - Budapest	177	31	17,5	5,7
			16,5	6,8

¹²³ I numeri sono stati desunti da Operabase che vi comprende anche le rappresentazioni del Maggio Musicale Fiorentino.

2.2. Le promozioni per i giovani

Tutti i teatri esaminati – e anche gli innumerevoli altri che, per le ragioni sopra esposte, non sono stati poi presi in considerazione- possiedono un settore educativo. Si può pertanto affermare che i dati di Reseo 2000 sono sicuramente generalizzabili: tale settore fa ormai parte della strategia, di marketing ma anche di impostazione culturale, comune a tutti gli enti lirici e indipendentemente da ogni altra variabile di ordine organizzativo, produttivo o distributivo.

Ci siamo allora soffermati, approfondendo aspetti che noi giudichiamo importanti ma che sono stati trascurati dalla ricerca di Reseo 2000, a considerare la visibilità assegnata all'offerta per i giovani nella convinzione di evincere il grado di rilevanza che ogni singolo teatro assegna a questa iniziativa: la collocazione degli specifici link all'interno del siti web ci è sembrata una spia significativa delle tendenze in uso così come una disamina sulla tipologia delle attività ci è sembrata fondamentale al fine di poter valutare i principi comuni di divulgazione dell'opera fra i giovani.

Dieci teatri T1 e otto T2 presentano le iniziative per il giovane pubblico direttamente nella home page, unitamente ai consueti riferimenti al programma, alle prime d'opera, agli abbonamenti e vendita dei biglietti, agli eventi speciali, alle introduzioni alla stagione, ecc.

Le riduzioni sul prezzo del biglietto e le offerte speciali destinate ai giovani interessano la totalità dei teatri considerati mentre solo due di essi non offrono visite guidate.

La maggioranza dei teatri gestisce internamente il settore educativo anche se le collaborazioni esterne rappresentano quasi la regola; di quattro teatri non abbiamo reperito informazioni al riguardo, mentre il solo teatro di Marsiglia sembra affidare l'organizzazione ad esterni.

Appare piuttosto evidente come l'impegno dei teatri per attirare l'audience giovanile sia generalizzato e considerevole; esso non sembra dipendere dall'importanza del teatro, dalle dimensioni numeriche del suo pubblico, dalla qualità e dall'entità della programmazione stagionale. Le strategie attivate sono comuni: campagne promozionali di abbonamento e riduzioni dei prezzi d'ingresso; una maggiore apertura e accessibilità ai luoghi e alla fruizione creando familiarità attraverso visite guidate; l'acquisizione di personale specifico addetto alla gestione dei percorsi didattico-divulgativi.

La tabella 19 riassume e visualizza questi primi risultati.

Tabella 19

TEATRI: T1 T2	Settore educativo nella home page	Settore Educativo Interno	Visite guidate	Riduzioni per giovani
Opéra National de Paris - Bastille	X	x	x	x
Bayrische Staatsoper - München	X	x	x	x
Oper Frankfurt	X	?	x	x
Teatro Regio - Torino	X	x	x	x
Teatro dell'Opera - Roma	X	x	x	x
Gran Teatre del Liceu - Barcelona	X	x	x	x
Malmö Opera	X	x	x	x
English National Opera - London	X	x	x	x
Royal Opera House - London		x	x	x
Théâtre Royal de la Monnaie - Bruxelles		x	x	x
Finnish National Opera - Helsinki	X	?	x	x
Den Jyske Opera - Aarhus	X	?	x	x
Opéra Municipal de Marseille	X		x	x
Deutsche Oper Berlin		x		x
Oper Leipzig		x	x	x
Wiener Staatsoper	X	x		x
Teatro Comunale - Bologna		x	x	x
Teatro Comunale - Firenze	X	x	x	x
Teatro Massimo - Palermo	X	x	x	x
Opéra de Lausanne	X	x	x	x
Stadttheater Bern	X	x	x	x
Theater Basel		x	x	x
Opera National de Sofiya	X	x	x	x
Magyar Állami Operaház - Budapest	X	?	x	x

Se prendiamo in considerazione le denominazioni dei 19 settori di gestione che abbiamo potuto reperire (cfr. tabella 20) possiamo osservare come le

parole chiave più frequenti, indicative di un orientamento di politica gestionale della cultura operistica e musicale siano: bambini/giovani – educazione/ formazione/ scuola / promozione- relazione.

Possiamo invece analizzare le parole chiave che emergono dai titoli dei settori didattici segnalati dalle pagine web suddividendole in quattro categorie:

1. **target di riferimento:** bambini/ giovani/ classi scolastiche/ insegnanti/ giovane pubblico/ famiglie;
2. **mete formative:** programma educativo, didattico, pedagogico, culturale; formazione, ricerca, promozione;
3. **metodi e modalità:** campus pratici, workshop, progetti, corsi, visite guidate, incontri, prove aperte;
4. **Contenuti:** opera, Flauto Magico, Die Tote Stadt, Puccini OFF, canto corale, danza, comparsa, teatro pedagogico.

Tabella 20

TEATRI: T1 T2	Titolo del settore didattico	Settore di gestione
Opéra National de Paris - Bastille	Petits et grands	Service Animation et Jeune Public
Bayrische Staatsoper - München	Campus/ Jugendprogramm/ Schulprogramm/ Kinderchor/ Kinderstatisterie	Campus / Kinder- Jugendprogramm
Oper Frankfurt	Kinder und Jugendprogramm	Non compare
Teatro Regio - Torino	La scuola dell'opera	Ufficio Attività Scuola
Teatro dell'Opera - Roma	Didattica	Servizio Didattica del Teatro d'Opera
Gran Teatre del Liceu - Barcelona	Petit Liceu/ Campus	Servei Educatiu
Malmö Opera	Opera Malmö/ Barnkörn /(Coro giovanile)/ Opera Workshop	Operaverkstan
English National Opera – London (ENO)	ENO Baylis / School & Teachers/ Projects/ Courses/ Events for families/ Singing for fun	ENO Baylis

Royal Opera House – London (ROH)	Discover/ Education Programmes/ Schools and Teachers/ Families	RHO Education
Théâtre Royal de la Monnaie - Bruxelles	Relations avec le public/ Enseignement/ Jeunes & Orfeo/ Visites guidées	Relation avec le public- Enseignement
Finnish National Opera - Helsinki	Kids& Teen/ Education	Non compare
Den Jyske Opera - Aarhus	Opera for children	Non compare
Opéra Municipal de Marseille	Action culturelle/ Public jeune	Académie d'Aix Marseille
Deutsche Oper Berlin	KinderMusikTheater	Non compare
Oper Leipzig	Kinder/ Jugend	Dipartimento di drammaturgia
Wiener Staatsoper	Wienerstaatsoper für Kinder/ Kinderoper/ Ballettschule/ Jugendförderung	Opernschule für Kinder an der Wiener Staatsoper
Teatro Comunale - Bologna	Formazione e ricerca	Ufficio formazione e ricerca
Teatro Comunale - Firenze	L'altro Maggio/ Prove aperte-incontri/ Il Maggio per la scuola	Ufficio Scuola
Teatro Massimo - Palermo	Per le scuole/ Il Flauto Magico/ Progetto didattico/ Die Tote Stadt/ Puccini OFF	Ufficio marketing e promozione
Opéra de Lausanne	Jeune Public	Relations publiques
Stadttheater Bern	Theaterpädagogik	Theaterpädagogik
Theater Basel	Theaterpädagogik/ Vitamin T	Vitamin T
Opera National de Sofiya	Children education Programme	Direzione del teatro
Magyar Állami Operaház - Budapest	Children´s Programme	Non compare

2.3. Obiettivi e finalità dell'offerta

Le pagine di presentazione dei corsi e delle attività ci hanno fornito ulteriori precisazioni sulle finalità che reggono l'offerta formativa rivolta ai giovani dei teatri d'opera.

Riportiamo di seguito (cfr. tabella 21) le indicazioni ritenute utili in tal senso desunte direttamente dai siti (in traduzione).

Tabella 21

1. Opéra National de Paris - Bastille	<ul style="list-style-type: none">- Rendere accessibile l'Opera a tutti.- Sensibilizzare il nuovo pubblico dei giovani.- Favorire la comprensione e l'apprezzamento della musica e della danza.
2. Bayrische Staatsoper - München	<ul style="list-style-type: none">- Far comprendere l'opera e il balletto alle famiglie alle famiglie con figli.- Avvicinare e far apprezzare ai giovani l'opera, la danza e la musica attraverso esperienze personali anche di tipo pratico.
3. Oper Frankfurt	<ul style="list-style-type: none">- Far conoscere il teatro ai giovani e alle famiglie attraverso esperienze pratiche.- Portare l'opera ai giovani nelle scuole.- Educare alla musica
4. Teatro Regio - Torino	<ul style="list-style-type: none">- Coinvolgere i giovani con riletture in chiave moderna e interdisciplinare del patrimonio operistico.- Far conoscere l'opera attraverso attività didattiche e laboratori a genitori e figli.
5. Teatro dell'Opera - Roma	<ul style="list-style-type: none">- Formare il nuovo pubblico giovanile della cultura operistica e musicale.- Promuovere la diffusione e l'apprezzamento del patrimonio della lirica e della danza attraverso la conoscenza dei suoi elementi fondamentali: la trama, la musica, i linguaggi recitati e cantati, gli interpreti, l'orchestra, la scenografia, la regia, le luci, i costumi.
6. Gran Teatre del Liceu - Barcelona	<ul style="list-style-type: none">- Introdurre i bambini, attraverso percorsi formativi, al mondo dell'opera.- Vivere l'opera 'da dentro', attraverso esperienze pratiche, interattive.- Conoscere il teatro e i suoi mestieri.

<p>7. Malmö Opera</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Rendere accessibile l'Opera ai ragazzi piccoli, medi e grandi, soprattutto della zona della Svezia del Sud (Schonen) anche con progetti esterni (nelle classi). - Far conoscere il teatro, la sua storia, l'opera come arte attraverso esperienze pratiche e visite guidate. - Promuovere, attraverso il coro giovanile e il canto corale, la conoscenza del dramma, della teoria musicale e dei generi musicali classici. - Stimolare e sviluppare la creatività e la competenza pratica della composizione e messa in scena dei drammi musicali.
<p>8. English National Opera – London (ENO)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Offrire opportunità al pubblico di tutte le età di vivere e apprezzare l'opera all' ENO. - Incoraggiare il pubblico non professionale a farsi coinvolgere in esperienze pratiche sui vari aspetti dell'opera (cantare, comporre, recitare, ecc.).
<p>9. Royal Opera House – London (RHO)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Educare alla musica, all'ascolto, al canto sviluppando la creatività. - Promuovere nelle nuove generazioni esperienze di performance, composizione, drammatizzazione, danza, integrando interdisciplinariamente le arti.
<p>10. Théâtre Royal de la Monnaie - Bruxelles</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Far scoprire la musica, la cultura e l'opera alle giovani generazioni e al pubblico svantaggiato attraverso una proficua relazione tra il Teatro e la popolazione. - Rinforzare i legami tra la scuola, il mondo educativo e l'opera. - Condurre i giovani a entrare nel mondo dell'opera attraverso attività diversificate e appassionanti.
<p>11. Finnish National Opera - Helsinki</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Offrire ai bambini/ragazzi esperienze artistiche per sviluppare la creatività e la competenza culturale interdisciplinare. - Scoprire il teatro d'opera come istituzione e i suoi diversi mestieri. - Formare lo spettatore giovane attraverso la scoperta attiva dell'Opera.
<p>12 Den Jyske Opera – Aarhus</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Far conoscere l'opera, la sua storia e le sue componenti. - Promuovere l'educazione musicale attraverso la partecipazione attiva (cantare, drammatizzare, danzare, rappresentare).

1. Opéra Municipal de Marseille	<ul style="list-style-type: none"> - Scoprire l'arte lirica attraverso lo studio di un'opera in cartellone. - Scoprire l'opera di Marsiglia come istituzione e i suoi diversi mestieri. - Formare lo spettatore giovane attraverso la scoperta attiva dell'Opera.
2. Deutsche Oper Berlin	<ul style="list-style-type: none"> - Avvicinare l'opera a utenti non usuali. - Creare interesse per l'opera nei bambini.
3. Oper Leipzig	<ul style="list-style-type: none"> - Accostare i bambini, i giovani e le famiglie in modo coinvolgente all'opera e al balletto. - Far conoscere il mondo del teatro musicale e i suoi mestieri artistici attraverso attività pratiche creative.
4. Wiener Staatsoper	<ul style="list-style-type: none"> - Conquistare il giovane pubblico al teatro d'opera attraverso la partecipazione / ascolto delle opere. - Educare bambini e ragazzi alla musica e al canto attraverso attività corali.
5. Teatro Comunale - Bologna	<ul style="list-style-type: none"> - Far scoprire e amare l'opera alleando il linguaggio operistico agli altri linguaggi. - Far conoscere l'ambiente teatro e la genesi degli allestimenti.
6. Teatro Comunale - Firenze	<ul style="list-style-type: none"> - Portare il teatro ai ragazzi. - Avvicinare i più giovani all'opera lirica. - Procurare piacere e crescita culturale nelle giovani attraverso il teatro musicale.
7. Teatro Massimo - Palermo	<ul style="list-style-type: none"> - Fornire percorsi didattici propedeutici per una fruizione consapevole degli spettacoli. - Coinvolgere il pubblico scolastico giovanile in progetti di formazione di scoperta della musica attraverso l'ascolto, lo studio e la partecipazione attiva. - Creare sinergie tra teatro e insegnanti al fine di creare il pubblico di domani. - Integrare le funzioni del teatro nel curriculum scolastico.
8. Opéra de Lausanne	<ul style="list-style-type: none"> - Avviare i giovani scolari alla fruizione dello spettacolo lirico e dei protagonisti che lo animano. - Far conoscere ai bambini l'ambiente teatro e i suoi laboratori.

9. Stadttheater Bern	<ul style="list-style-type: none"> - Creare ponti tra la scuola e il teatro rendendone possibile il dialogo con l'arte attraverso laboratori pratici di animazione e immersione artistica.
10. Theater Basel	<ul style="list-style-type: none"> - Far sperimentare attivamente il teatro ai giovani in modo da offrire loro nuove e più creative modalità comunicative. - Aprire le porte del Teatro ai giovani facendoli interagire in modo pratico.
11. Opera National de Sofiya	<ul style="list-style-type: none"> - Far sperimentare attivamente il teatro ai giovani in modo da offrire loro nuove e più creative modalità comunicative. - Far conoscere il teatro a bambini e ragazzi attraverso percorsi guidati e pratici.
12. Magyar Állami Operaház - Budapest	<ul style="list-style-type: none"> - Far conoscere ai bambini e ai giovani gli strumenti dell'orchestra. - Far conoscere ai bambini e ai giovani il Teatro.

Dall'analisi degli obiettivi enunciati dalla stessa organizzazione teatrale appare evidente come l'interesse per il pubblico giovanile passi attraverso due principali referenti: la scuola e la famiglia. Quest'ultima, che non è stata presa in considerazione come elemento rilevante dalla ricerca Reseo 2000, sembra invece rappresentare, e a ragione, un fondamentale punto di riferimento per l'attività divulgativa promossa dai teatri.

D'altra parte, recenti indagini dimostrano come il fattore familiare incida notevolmente sui gusti del pubblico giovanile; per contro, la scuola sembra piuttosto ereditare un atteggiamento culturale già indotto dalla famiglia¹²⁴ e sembra altresì influire pochissimo anche nel trasmettere apprezzamento verso i generi musicali considerati colti, come la musica operistica e quella classica in genere, attraverso attività storico- estetiche di tipo conoscitivo-informativo¹²⁵. Nel concreto, l'educazione musicale scolastica "interviene su di un terreno dove spesso c'è già un discorso avviato, un immaginario piuttosto strutturato, con le sue narrazioni, e dove a volte è già presente qualche competenza pratica. In poche parole, c'è già un capitale culturale

¹²⁴ Cfr. Martinengo Maria Cristina, Nuciari Marina, *I giovani della musica. Musica, giovani e cultura in un'area metropolitana*, Franco Angeli, Milano 1986; Ferrarotti Franco, *Homo sentiens. Giovani e musica. La rinascita della comunità dallo spirito della nuova musica*, Liguori, Napoli 1995.

¹²⁵ Cfr. Maule Elita, *Storia della musica: come insegnarla a scuola*, Ets, Pisa 2008; Gasperoni Giancarlo, Marconi Luca, Santoro Marco, *La musica e gli adolescenti. Pratiche, gusti, educazione*, Edt /Siem, Torino 2006.

rispetto al quale la scuola si pone in modo inevitabilmente concorrenziale e non di rado conflittuale”¹²⁶.

La meta formativa privilegiata dai teatri risulta essere: introdurre, avvicinare, far apprezzare, far comprendere l’opera e la danza ai giovani e alle famiglie al fine di formare il nuovo pubblico della cultura operistica e musicale.

Alcuni teatri si prefiggono obiettivi più generali, attinenti ad una educazione musicale di base che si avvicina a quella dei curricula scolastici piuttosto che alle consuete attività cui è preposto il teatro stesso: educare alla musica, all’ascolto, al canto corale; stimolare e sviluppare la creatività anche all’interno di progetti interdisciplinari; educare alla composizione, alla drammatizzazione, alla recitazione, alla danza.

Accogliendo le più recenti indicazioni didattico pedagogiche, nell’offerta formativa dei teatri prevale di gran lunga l’approccio pratico sia alla musica in genere che all’opera in senso stretto¹²⁷, anche se non mancano offerte di percorsi più teorici come le introduzioni storiche all’opera, la conoscenza degli strumenti d’orchestra, le guide d’ascolto. Pur con qualche differenza, questa tendenza appare generale e non sembra riguardare in modo esclusivo i teatri già accomunati negli intenti in quanto membri di Reseo, associazione che, per l’appunto, ha fatto propria un’educazione trasversale e attiva della musica e dell’opera¹²⁸.

“per fare in modo di rispecchiare la natura pluridisciplinare dell’opera, la collaborazione trascende le discipline artistiche e abbraccia la musica, l’arte drammatica, la coreografia, le arti visive e grafiche, la scrittura creativa e la composizione [...]. I giovani partecipano con la loro creatività; essi portano le proprie idee e il proprio talento artistico alle rappresentazioni di sala; essi creano da soli composizioni originali, rappresentazioni sceniche, oggetti d’arte e scritti creativi in risposta all’opera [...]”¹²⁹.

Un altro obiettivo condiviso dai teatri d’opera, ma che la ricerca Reseo 2000 ha trascurato, riguarda la scoperta dell’ambiente, del teatro come luogo, come istituzione storicamente segnata avente un ruolo sociale. A questo si

¹²⁶ Montecchi Giordano, “Didattica e divulgazione”...cit., p. 10.

¹²⁷ Tutte le ricerche internazionali del settore dimostrano, come avremo modo di approfondire, una spiccata tendenza verso l’operatività che coinvolge sia il settore dell’educazione musicale che, più specificamente, l’educazione teatrale e operistica. La pedagogia costruttivistica, con le sue frange attiviste, è alla base delle proposte di area germanica che si estendono a tutto il Nord Europa e che sono sostenute dall’università di Oldenburg, Münster e Leeds. Cfr, per esempio, il recente testo di Stroh Wolfgang Martin, *Szenische Interpretation von Musik. Eine Anleitung zur Entwicklung von Spielkonzepten Anhang ausgewählter Beispiele*, Schöningh Verlag, Braunschweig 2007: „Nell’approccio attivo alla musica sta in primo piano la relazione con gli scolari“ (p. 7).

¹²⁸ Ciò risulta vero nella pratica, nonostante si sostenga come “Reseo ne cherche pas à établir une approche commune de l’éducation à l’opéra; la force du réseau réside dans la diversité des programmes et des objectifs locaux et les priorités culturelles locales” (King Farlow Alice, *Creative Ways to Mozart. A year of opera education projects across Europe*, Reseo, Scarlet, London 2006, p. 7).

¹²⁹ King Farlow Alice, *Creative Ways to Mozart. A year of opera education projects across Europe*...cit., p. 9.

ricollega anche la volontà di introdurre il giovane pubblico alla genesi degli allestimenti e ai “mestieri” che li rendono possibili: gli interpreti, l’orchestra, la scenografia, le luci, la regia, i costumi, ecc.

La funzione sociale dei teatri emerge di tanto in tanto in dichiarazioni di intenti quali: rinforzare i legami tra la scuola, il mondo educativo e l’opera; integrare le funzioni del teatro nel curriculum scolastico; creare sinergie tra teatro e insegnanti; far scoprire la musica al pubblico svantaggiato attraverso una proficua relazione tra il teatro e la popolazione.

Quanto, poi, questi principi perseguano davvero obiettivi legati alla disinteressata democratizzazione dell’arte musicale o quanto, invece, essi rappresentino l’indirizzo di una politica di marketing che mira a salvaguardare il numero, perennemente in ribasso, del pubblico, è ben riassunto da un’affermazione di Reseo: “I giovani sono il cuore di tutti i progetti di *Mozart, l’opera e i giovani*: non per essere il pubblico di domani, ma piuttosto per essere il pubblico di oggi”¹³⁰.

2.4. Progetti e percorsi formativi

Ci è sembrato utile, a questo punto, analizzare la quantità e la tipologia dei progetti effettivamente offerti dai teatri ai giovani, alle scuole e alle famiglie nella stagione 2008/2009 (cfr. tabella 22).

Questa operazione offre la possibilità di cogliere ancor meglio il tipo di strategie istituzionali generalmente adottate per divulgare l’opera ma anche le differenze di politica culturale intrapresa dai singoli enti.

Occorre precisare che è stato necessario operare qualche adattamento nell’elencare i progetti: nella maggior parte dei casi essi erano ben segnalati e presentavano un titolo che spesso corrispondeva ad un apposito link; in altri casi, quando erano descritte in forma discorsiva e più generica, abbiamo cercato di riassumere e schematizzare le proposte. Nel caso del Teatro Regio di Torino abbiamo integrato le informazioni desunte dal sito web con quelle riportate in una specifica pubblicazione¹³¹ curata dal teatro stesso.

¹³⁰ Ibidem, p. 9.

¹³¹ Teatro Regio di Torino (a cura di), *Al Regio La Scuola all’Opera 2008- 2009. Spettacoli, Laboratori, Attività didattiche, Visite Guidate*, Edizioni teatro Regio di Torino, Tipografia Stargrafica, San Mauro Torinese (TO) 2008.

Tabella 22

TEATRI: T1 T2	Progetti per le scuole	Progetti per le famiglie	Per famiglie e scuole
Opéra National de Paris- Bastille	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Découvrir la voix</i>, recital per scoprire la vocalità. - <i>Spectacles grandes salles</i>. Nove opere integrali con 35 posti riservati per scolaresche. - <i>Projets à la carte</i> per conoscere l'organizzazione del mondo del teatro. - <i>Musique de Chambre</i>, 3 concerti per scolari. - <i>Danse/ Demonstrations</i>, per scoprire la danza. - <i>Scuola di danza</i> per bambini. - <i>Animation et jeune Public</i>, programma di animazione per giovani complementare al programma scolastico. - <i>Dix mois d' École et d'Opéra</i>, atelier pratico per le scuole ripartito in due annualità. - <i>Atelier pour les enseignants</i>. - <i>Formations pour les enseignants</i> (stage di formazione musicale iniziale o in service). 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Atelier de pratique artistique</i> 	<p>7 spettacoli specifici:</p> <p>a) dai 3 anni:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Plis/ sons</i>, spettacolo audiovisivo per la prima infanzia. <p>b) dai 6 anni:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Kyrielle et Chinook</i>, balletti. <p>c) dai 7 anni:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Des joues fraîches</i>. - <i>L'opéra de quatre notes</i>. - <i>Une petit Renarde rusée</i>. <p>d) dagli 8 anni:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Histoire d'Argan le visionnaire</i>. <p>e) Dai 10 anni:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Les rares différences / Four men</i> (balletti). - <i>Rencontres avec les artistes</i>.
Bayrische Staatsoper- München	<ul style="list-style-type: none"> - <i>THEATerLEBEN</i>. Workshop di teatro pedagogico. - <i>Oper/ Ballet / Konzert im Fokus</i>, per conoscere l'organizzazione del mondo del teatro e per introdurre all'opera o al balletto in programma. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Spiel Oper</i>, workshop per preparare la partecipazione all'opera. - <i>Spiel Ballet</i>, workshop per preparare la partecipazione al balletto. - Maestro Margarini (4-7 anni). Caccia alla bacchetta del direttore d'orchestra per conoscere il teatro. - <i>Abenteuer Oper</i> (7-10 anni) Guide all'opera. - Rappresentazioni speciali per famiglie con bambini fino a 14 anni, pomeridiane e serali. - <i>Kindereinführungen in Werk und Inszenierung</i> per bambini dai 7 ai 12 anni e dai 10 ai 14. - <i>Haensel und Gretel</i>, allestimento specifico. 	

<p style="text-align: center;">Oper Frankfurt</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Orpheus in der Opernwelt</i>, dai 6 anni, laboratorio svolto nelle scuole. - <i>Opernproject</i>, dagli 8 anni, per avvicinare i giovani alle nuove produzioni e per conoscere il teatro. - <i>Opern-Gespräche an der Volksschule Frankfurt</i>, incontri e dibattiti sulle opere in programma. - <i>Operunterwegs</i>, attività nelle scuole sulle opere adatte per teatro di burattini. - <i>Incontri con insegnanti</i> per presentare il programma offerto. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Oper für Kinder 1</i> (dai 4 anni), workshop pratico (cantare, suonare, danzare). - <i>Oper für Kinder 2</i> (dai 6 anni). - <i>Oper für Familien</i>, posti riservati con ingressi gratuiti in orari consoni. - <i>Konzerte für Kinder</i>, due concerti specifici. - <i>Kinderbetreuung</i> servizio gratuito di babysitter durante le recite. 	
<p style="text-align: center;">Teatro Regio - Torino</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Cenerentola, ovvero Angelina e la magia del cuore</i>, rappresentazione specifica per le scuole corredata di numerosi laboratori didattici per le scuole. - <i>Anna o il percorso della memoria</i>. Partecipazione alla rappresentazione con visite guidate e lezioni preparatorie. - <i>All'Opera, ragazzi!</i> Progetto interdisciplinare per preparare la partecipazione ad un'opera in cartellone. - <i>Dalla reggia di Venaria al teatro Regio. Filippo Juvarra architetto e scenografo. Anello dei teatri. A passeggio con Amadeus, Il teatro nel quadro, il quadro nel teatro</i>. Visite guidate ai teatri con laboratori e lezioni. - <i>Giocosuonoimparo</i>. Attività interdisciplinare di educazione musicale per la scuola primaria. - <i>All'Opera, Docenti!</i> Corsi di aggiornamento sull'opera per insegnanti. 		<ul style="list-style-type: none"> - <i>Opera..ndo</i> laboratorio per cantare, suonare, danzare brani da opere. - Recite riservate per scuole e famiglie con attività preliminari di preparazione alle opere. - <i>Il Teatro dei misteri, Un giorno all'opera</i>. Visite guidate ai teatri con laboratorio.

Teatro dell'Opera - Roma	<ul style="list-style-type: none"> - <i>La Magia dell'Opera</i>, laboratorio per le scuole elementari e medie. - <i>Dietro le quinte</i>, laboratorio per la scuola dell'infanzia, elementare e media: visita guidata con workshop pratico. - <i>I Giovani all'Opera. Il Barbiere di Siviglia</i>, workshop per le scuole elementari e medie. - <i>All'Opera con Filosofia</i>, per le scuole superiori e l'università. - <i>Studiare con l'Opera</i>, per studenti universitari: preparazione e successiva pubblicazione di programmi di sala. - <i>Carta Canta</i>, per studenti universitari. - <i>Giovane Orchestra dell'Opera</i>, esercitazioni orchestrali per strumentisti dilettanti dai sette ai diciotto anni di età per conoscere l'opera. - <i>La magia dell'opera</i>- sezione insegnanti: tre workshop pratici e storico- teorici. - <i>All'Opera con filosofia</i> - sezione docenti: Incontro / formazione con docenti e conferenze su ogni opera offerta alle scuole. 		
--------------------------	--	--	--

Gran Teatre del Liceu - Barcelona	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Opéra en secundaria</i>, laboratorio corale sui brani d'opera di durata annuale, per le scuole secondarie. - <i>Qué se hace en un teatro de l'Opéra</i>, per studenti universitari. Attività educativo - interattiva con preliminare formazione dei docenti sul funzionamento del teatro d'opera. - <i>La Ópera: una emoció</i>, per studenti delle superiori e universitari. Visita guidata con successivo itinerario audiovisivo. - <i>El misterio de la partitura</i>, per bambini di 4-5- anni: caccia alla partitura d'opera persa dal maestro in un percorso di visita al teatro. - <i>Ópera Oberta</i>, trasmissione in diretta tramite internet visibile via satellite di sei opere in programma alle 41 Università che hanno aderito al progetto. - Corsi preparatori per insegnanti a tutte le attività. - Corsi di formazione musicale su richiesta. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>El retablo de Maese Pedro</i>, preparatorio al Don Quixot. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Concurso de dibujo y redacción</i>, dai 3 ai 12 anni. - <i>Ensayos Generales</i>, partecipazione alle prove generali di un'opera completa con guida. - <i>Programacio Escoles 2-3 anni</i>. Due proposte: <i>Els músics de Bremen / La primera cançó</i>. - <i>Programacio Escoles 4 anni</i>. Una proposta: <i>Pere i el llop</i>. - <i>Programacio Escoles 6-8- anni</i>. Due proposte: <i>La petita Flauta Màgica; La Ventafocs</i>. - <i>Programacio Escoles</i> per tutti i gradi scolastici. Una proposta: <i>El Superbarber de Sevilla</i>. - <i>Programacio Escoles 10-12 anni</i>. Due proposte: <i>Cantant amb el cor; Allegro Vivace</i>. - <i>Programacio Escoles 14-16 anni</i>. Una proposta: <i>Nederlands Dans Theater I</i>.
Malmö Opera	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Visite guidate con workshop</i> per ragazzi e giovani. - <i>Incontri, discussioni</i>, colloqui rivolti a bambini e giovani. - <i>Pacchetti di aggiornamento</i> su richiesta (pratiche didattiche, laboratori, visite). 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Coro giovanile</i> - <i>Operaverkstan per bambini e giovani</i>. - <i>Opera Aperta</i>, workshop per gruppi di bambini e per ragazzi per comporre drammi musicali. 	

<p>English National Opera -London</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Enjoy Opera!</i> Per la scuola primaria e secondaria. Rappresentazioni operistiche con workshop preliminare preparatorio. - <i>Backstage Tours</i>, per tutte le scuole. Visite guidate del teatro e dei laboratori. - <i>Pre-performance Talk</i>, per tutte le scuole. Incontro- dibattito preparatorio alla rappresentazione. - <i>Arts Award</i>, per tutte le scuole. Workshop pratici di canto e recitazione. Rivisitazione <i>on line</i> di alcuni spettacoli ai quali si è assistito. - <i>Before the performance</i> workshop. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Singing for fun</i>. Corsi di canto corale operistico rivolto ai non professionisti. - <i>Takepart</i> (programma diviso in <i>Takepart! Sparkle</i> per 4-7- anni; <i>Fizz</i>, per 7-11 anni; <i>Jump</i>, per 11-14anni; <i>Shout</i>, per 14-18 anni). Corsi pratici di canto, drammatizzazione, movimento e teatro. 	
<p>Royal Opera House- London</p>	<p><i>Schools Matinees</i> (8-18 anni). Recite mattutine di sei fra le produzioni di RHO destinate alle scuole.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>The Royal Ballet in Class</i> (dagli 8 anni). Visita alla classe di ballo - <i>Backstage tour</i>. Vista al teatro e ai laboratori con introduzione storica e informazioni sulla produzione operistica in corso. - <i>Chance to Dance</i>. Workshop di danza proposto a 46 scuole primarie. - <i>InsideOut</i>. Workshop creativi per bambini di 4 e 5 anni tenuti dagli artisti d'orchestra e del coro sul repertorio in stagione. - <i>New Dancemakers</i>. Tre workshop intensivi per stimolare gli studenti a creare la loro propria danza. - <i>Southbank University</i>, per studenti tirocinanti di Scienze della formazione (Primary and Early Years) e specializzandi in music, drama and design. Metodologia di insegnamento delle arti. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Sounding out. Family open day</i> (dai 6 anni). Visita al teatro inseguendo palloncini. - <i>Sounding out. Composing yourself</i>. Mattinata sperimentale, per bambini dai 6 anni, componendo con gli orchestrali. - <i>Sounding out. Design express</i>. Sessione di disegno, taglio e cucito per creare pupazzi (dai 6 anni). - <i>Exploring the red balloon</i>. Workshop sul movimento, la drammatizzazione e la musica (dai 6 anni). - <i>Flying high</i>. Workshop con un coreografo (dai 6 anni) - <i>Let's create</i>. Workshop di musica e danza per la realizzazione di una storia. - <i>Pulling strings</i>. Teatro d'animazione per bambini dai 6 anni. - <i>Music in round</i>. Esplorazione musicale con gli orchestrali del teatro su narrazione (dai 6 anni). - <i>Outlook</i>. Per famiglie e ciechi. Partecipazione a performance per famiglie con attività pratiche. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Voices of the future</i> (per scolari e genitori). Realizzazione di performance di teatro musicale. Progetto di durata annuale basato sul canto.

<p style="text-align: center;">Royal Opera House – London</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Creative Exchange</i>. In collaborazione con le Specialist Schools and Academies Trust. Lavoro congiunto con gli studenti delle Accademie, i docenti e gli artisti del corpo di ballo, dell'orchestra per creare musica originale e coreografie. - <i>BP Big Screens Film Project- Tosca</i>. Studenti delle superiori creano un film come risposta creativa all'opera <i>Tosca</i>. - <i>Creative Teachers write an Opera</i>. Corso di formazione sulla didattica della composizione rivolto a insegnanti. - <i>Creative Teachers Cornwall</i>. Lavoro in classe con esperti esterni al fine di creare una breve opera. Corso di 4 giorni preliminare per i docenti aderenti al progetto. - <i>Creative Trainer Teachers</i>. Workshop pratici per studenti sulla musica, drammatizzazione, design e movimento. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Previus Families project. Sounding out</i> (per famiglie con bambini dai 6 anni). Festa di un weekend intorno all'edificio teatro con dimostrazioni, workshop di composizione, vocalità, storytelling, disegno. - <i>Music on the move</i>. Presentazione di film della produzione del ROH guidata da artisti interni. - <i>Previus Families project. Close up</i>. Per giovani con famiglie. Workshop pratici e recite che introducono al ROH; performance di gruppi di artisti interni. - <i>Streets story</i> per giovani. Stage di danza, coreografia, composizione, canto, recitazione, performance strumentali con la guida di professionisti. - <i>Turtle Opera</i>. Progetti pratici a supporto di bambini di 10-14 anni affetti da autismo o sindrome di Asperg. Realizzazione di un pezzo originale creato da ROH. 	
<p style="text-align: center;">La Monnaie- Bruxelles</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>A la découverte de l'opéra</i>. Visita generale al teatro e ai suoi mestieri (dai 6 ai 9 anni) condotta in modo ludico da una animatrice. - <i>L'opéra, un autre regard. Visite-jeu Sac à malices</i> (6- 8 anni). Visita al teatro e ai suoi mestieri attraverso il gioco di ruolo. - <i>L'opéra, un autre regard. Visite-conte: À la poursuite d'Orfeo</i> (9-10 anni). Per scoprire la magia del teatro e della musica attraverso la favola di Orfeo. - <i>L'opéra, un autre regard. Visita interattiva</i> (10- 11 anni): <i>Le fantôme de l'opéra</i>. - <i>Rusalka, la petite sirène</i> Atelier per la 1a e 2a classe. Esperienze creative di canto e ritmo sull'opera di Dvorak. 		

- *Le petit chaperon rouge*. Atelier pratico per la 1a e 2° classe su un'opera per bambini contemporanea.
- *Il était une fois Verdi*. Atelier per la 3a e 4a classe sulle opere di Verdi attraverso l'ascolto e i quadri viventi.
- *Le mythe de Cendrillon*. Atelier per la 3a e 4a classe sul ritmo e la voce con le musiche di *Cenerentola*.
- *The Golden Vanity*. Atelier pratico preparatorio e rappresentazione per la 5a e 6a classe dell'opera per bambini di Britten.
- *Didon & Enée*. Atelier espressivo-vocale per la 5a e 6a classe sull'opera di Purcell.
- *Le nozze di Figaro*. Atelier pratico di un giorno per la 5a e 6a classe su Rossini e la sua opera.
- *A la rencontre de l'opéra*. Per la 5a e 6a classe. Atelier creativo per scoprire Mozart e *Le nozze di Figaro* lavorando sulla voce, sull'ascolto e sul corpo.
- *Visite en duo*, per scuole secondarie e superiori. Visita al teatro, al Museo degli strumenti musicali e all'orchestra.
- *Le monde des ateliers*, per la scuola secondaria e superiori. Visita al teatro guidata da esperti.
- *Un jour à l'Opéra*, per la scuola secondaria e superiore. Visita al teatro e al museo con laboratorio sulla voce.
- *Workshop voix*, per la scuola secondaria e superiore.
- *Sup'Opéra*, per le scuole a indirizzo pedagogico. Giornata con workshop sulla didattica dell'opera .
- *Accès à une représentation publique d'opéra*. Introduzione a un'opera per gli studenti delle scuole secondarie e superiori.
- *Introduction & répétition pré-générale*. Per la scuola secondaria e superiore con workshop sulla voce.
- *Steve Reich Evening- Rosas: Répétition Générale*. Introduzione e prova generale per insegnanti di scuola secondaria e superiore.
- *Un concert?* Concerti per la scuola secondaria e le superiori.
- *Un recital?* Recital per la scuola secondaria e superiore.

<p style="text-align: center;">Finnish National Opera- Helsinki</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Creative opera exploration.</i> Laboratorio collegato con una specifica produzione annuale. Workshop pratico per insegnanti e alunni sul carattere dell'opera, i temi principali e la sceneggiatura. - <i>School operas.</i> Per bambini della 5a e 6a classe che canteranno insieme a professionisti una produzione apposita allestita dal teatro. - <i>Workshop preparing for performance.</i> Attività pratiche per tutte le classi e per tutte le opere e balletti. - <i>Pacius workshop.</i> Workshop pratici per commemorare Pacius, il compositore della prima opera finnica. - <i>Special projects.</i> In accordo e per le esigenze delle singole scuole. - <i>Broadband of Culture.</i> Progetti accordati con le scuole secondarie. - <i>School operas.</i> Workshop preparatorio per insegnanti. - <i>Opera and ballet days for teachers and customized training for teachers groups.</i> Corsi per introdurre agli allestimenti operistici e di balletto in programma. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>The Talking Drum</i>, dai 4 anni. Una produzione originale basata su una storia animata dalle percussioni. - <i>Papa Bach</i>, dai 4 anni. Mini-opera sulla vita e le opere di Bach. - <i>The Nutcracker and the Mouse King</i>: fiaba musicale per famiglie. - <i>The Sleeping Beauty</i>, rappresentazione di balletto per tutta la famiglia. 	
<p style="text-align: center;">Den Jyske Opera- Aarhus</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Partecipazione alle prove generali.</i> Per giovani sotto ai 25 anni e studenti. - <i>Visita al teatro</i> con workshop musicali, danze e drammatizzazioni. Per classi complete di scolari. - <i>Laboratorio dell'opera.</i> Per bambini dalla 3a alla 6a classe. Allestimento in workshop di una nuova rappresentazione con partecipazione del direttore d'orchestra e del compositore. - <i>Fra la scuola e l'opera professionale.</i> Per scuole dell'obbligo. Workshop nelle scuole con recite in sede. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Partecipazione a opere per bambini</i> di nuova produzione commissionata dal teatro. Per bambini tra i 7 e i 12 anni e i loro genitori. - <i>L'opera per famiglie.</i> workshop gratuiti, per famiglie con bambini e giovani, sulla <i>Traviata</i> e <i>l'Idomeneo</i>. 	

Opéra Municipal de Marseille	<ul style="list-style-type: none"> - <i>L'Opéra c'est classe!</i> (dalla primaria all'Università). Lavoro attivo con un'opera in cartellone e visita guidata al teatro e ai suoi "mestieri" . - <i>Des clés pour l'Opéra</i> (dalla primaria all'Università). Visite guidate del teatro e dei laboratori. - <i>La Chorégies d'Orange</i> (per tutte le scuole). Studio interdisciplinare storico e artistico di <i>Traviata</i> con attività pratiche (cantare, creare costumi, ecc..). Progetto di durata annuale. - <i>Accompagnement aux projets Opéra</i> per docenti coinvolti in <i>La Chorégies d'Orange</i>. 		
Deutsche Oper Berlin	<p><i>Sette progetti - rappresentazioni</i> adattate per bambini delle quali una per bambini molto piccoli.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Familien Tag.</i> Rappresentazioni con visite al teatro. - <i>Familien Vorstellungen.</i> Quattro rappresentazioni specifiche destinate alle famiglie. 	

- *Workshop. Autakt*, per tutte le classi. Viaggio didattico alla scoperta del teatro d'opera e degli artisti.
- *Theaterwerkstatt Hexenwald und Zauberschloss*, workshop per le classi I- IV. Attività di messa in scena di una storia.
- *Die Pfosten sind, die Bretter aufgeschlagen, und jedermann erwartet sich ein Fest...*, workshop per le classi 5- 9 di lingua, gioco, musica e movimento, trucchi e costumi per conoscere il teatro.
- *Einsteiger-Theaterwerkstatt* Workshop per ragazzi dalla classe 7. Giocare e improvvisare con un'opera.
- *Vertiefende Workshop Feuer und Wasser – Zauberflöte und Glockenspiel*, per le classi 1- 4.

Progetto- gioco sull'opera di Mozart.

- *Vertiefende Workshop. Getreidegasse Nr. 9 – Zu Besuch im Hause Mozart*, per le classi 1- 4. Progetto didattico sulla famiglia Mozart.
- *Vertiefende Workshop . Getreidegasse Nr. 9 – Zu Besuch im Hause Mozart*, per le classi 1- 4. Utilizzo del linguaggio del corpo in contesti musicali con messe in scena in costume.
- *Preparazione alla partecipazione alle recite*. Workshop per tutte le scuole, gruppi e scuole materne, sia sotto forma di lezione nelle scuole stesse, che in teatro.
- *Premierenklassen*. Per tutte le classi che vogliono diventare partner di una nuova messa in scena esercitandosi in laboratori pratici (sei proposte di opere con partecipazione dei bambini).
- *Probenbesuche*. Per scolari, studenti, insegnanti.
- *Schülervorstellungen*. Ventiquattro rappresentazioni specifiche per scolaresche di opere per bambini con presentazione didattica preliminare.
- *Pappageno und die Zauberflöte*. Rappresentazione nel foyer. Gioco sull'opera per bambini dai 6 ai 10 anni con i solisti dell'orchestra.
- *Oper auf Tour*. Rappresentazione nelle scuole primarie.
- Workshop pratici per pedagogisti e operatori didattici "Vergessen wir den Opernfürer".

- *Kinderchor*
- *Opernmäuse*. Per bambini di 4- 5 anni.
- *Nachwunschchor*. Livello, 1 per 6-7 anni.
- *Nachwunschchor*, Livello 2 dalla 2° classe.
- *Kinderchor*, a partire dalla seconda metà della IV classe.
- *Musiktheaterpädagogik*, workshop pratici per bambini, giovani e famiglie.
- *Familien Tage*. Sei rappresentazioni domenicali con visite guidate al teatro e workshop pratici creativi per i bambini.
- *Vorstellungen*, rappresentazioni destinate alle famiglie e ai giovani.
- *Visite guidate* con attività pratiche.
- *Opernspielplatz*. Rappresentazioni pomeridiane per famiglie con bambini animate con giochi, lavoretti, attività musicali.
- *Weihnachtsangebot mit Werkstatt*. Dai 5 ai 10 anni. Laboratorio teatrale sul Natale e su *Hänsel und Gretel* (messa in scena, giochi musicali, ecc.).
- *Baba Yaga und die feuerrote Blume*. Teatro didattico per bambini dai 5 anni con messa in scena, giochi musicali, ascolti guidati.
- *Kindergeburtstag in der Oper*. Feste di compleanno all'opera provando costumi, trucchi e giocando a sceneggiare storie.
- *Pustebblumen blühen auch im Winter!* Per i bambini del tempo pieno scolastico e per il tempo libero. Caccia al fantasma della strega dell'opera con percorsi guidati e ascolti.

- *Amanda wohnt im Unterkeller*. Visita guidata condotta dal fantasma dell'opera. Per bambini del tempo pieno scolastico e per il tempo libero delle famiglie.
- *Den König spielen die anderen – oder Schneewittchen ist schlau*. Gioco del teatro con costumi e trucchi. Per bambini del tempo pieno scolastico e per il tempo libero delle famiglie.
- *Pustebblumen blühen auch im Winter!* Per i bambini del tempo pieno e per il tempo libero delle famiglie. Caccia al fantasma della strega dell'opera con percorsi guidati e ascolti.

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Wiener Staatsoper</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Die Zauberflöte für Kinder</i>, per bambini di 9-10 anni e per gli insegnanti. - <i>Opernschule für Kinder an der Wiener Staatsoper</i>. Educazione vocale per bambini e ragazzi della scuola primaria e secondaria con partecipazione finale ad una produzione. - <i>Tanzausbildung</i> per il Realgymnasium con attività di danza, musica e guide all'opera. - <i>MAGNA Jugendförderung</i>. Percorsi guidati di introduzione all'opera e al balletto per scolaresche di ragazzi dai 15 ai 18 anni con successiva partecipazione agli spettacoli. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Mobilkom Austria Kinderopernzelt. Das Traumfresserchen</i>. Rappresentazione speciale pomeridiana per bambini. - <i>Mobilkom Austria Kinderopernzelt. Der 35. Mai</i>. Rappresentazione speciale pomeridiana per bambini. - <i>Mobilkom Austria Kinderopernzelt. Pinocchio</i>. Rappresentazione speciale pomeridiana per bambini. - <i>Mobilkom Austria Kinderopernzelt. Alladin und die Wunderlampe</i>. Rappresentazione speciale pomeridiana per bambini. - <i>Mobilkom Austria Kinderopernzelt. Bastien und Bastienne</i>. Rappresentazione speciale pomeridiana per bambini. - <i>Mobilkom Austria Kinderopernzelt. Die Omama im Apfelbau</i>. Rappresentazione speciale pomeridiana per bambini. - <i>Mobilkom Austria Kinderopernzelt. Wagners Nibelungenring für Kinder</i>. Rappresentazione speciale pomeridiana per bambini. - <i>100 Posti riservati per tutte le rappresentazioni</i>, tranne che le Prime d'opera, per bambini e ragazzi fino a 14 anni. - <i>Ballettschule</i>, divisa in 8 classi di livello, per bambini e ragazzi. - <i>MAGNA Jugendförderung</i>. Percorsi guidati di introduzione all'opera e al balletto per ragazzi dai 15 ai 18 anni con successiva partecipazione agli spettacoli. 	
--	---	---	--

Teatro Comunale di Bologna	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Concerti dei Filarmonici del teatro.</i> Per scuole elementari, medie e superiori. - <i>Prova d'orchestra.</i> Per scuole elementari, medie e superiori. - <i>Conferenze- presentazione sulle opere della stagione lirica.</i> Per le scuole superiori. - <i>Recondita armonia.</i> Omaggio a Puccini. Per scuole medie e superiori. - <i>Fidelio Off.</i> Percorso didattico per le scuole superiori. - <i>Fidelio Off.</i> Spettacolo per scuole medie e superiori. - <i>Aida, di come la guerra seppellisce l'amore,</i> dall'opera di Verdi. Percorso per la scuola primaria, media e superiore. - <i>Suoni comunicanti.</i> Conferenze per le scuole superiori sulla relazione tra la musica, l'arte della comunicazione e dei nuovi media. - <i>Nero, Bianco, Elettrico.</i> Lezione-concerto per scuole medie e superiori sulla musica afro-americana. - <i>La Gazza ladra.</i> Opera per la scuola primaria, media e superiore. - <i>Rigoletto.</i> Opera per scuole medie e superiori. - <i>Media in Musica in Teatro.</i> Concerto delle scuole medie ad indirizzo musicale per tutti gli ordini di scuola. - <i>Le nozze di Figaro.</i> Prova generale dell'opera per scuola primaria, media e superiore. - <i>Scuola e coro di voci bianche.</i> Corso per scuola primaria e medie di durata annuale. - <i>Opera futura.</i> Per scuole di ogni ordine e grado. Incontri / conferenze didattiche (l'opera a scuola); primo approccio all'opera in allestimento per vivere l'evento finale. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Scuola e coro di voci bianche.</i> Corso per ragazzi in età della scuola primaria e media di durata annuale. 	
----------------------------	---	---	--

Teatro Comunale di Firenze	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Il magico Elisir</i>. Per ragazzi dai 6 ai 14 anni. Racconto animato, cantato e drammatizzato dell'opera. - <i>Trash cose in scena</i>. Per bambini di 6-11 anni. Racconto scenico musicale sul riciclo realizzato dal Comunale. - <i>Pinocchio</i>, poema sinfonico con la partecipazione attiva di bambini di 6-11 anni. - <i>Pierino e il lupo</i>. Dai 6 anni. Per condurre i bambini a conoscere gli strumenti dell'orchestra. - <i>Macbeth</i>. Dai 14 anni. Progetto multimediale-musicale realizzato dagli allievi del Liceo "A. Passaglia" di Lucca. - <i>Prove generali aperte</i> di sette concerti sinfonici. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Maggio OFF Music Contest</i>. Rassegna aperta a gruppi o a singoli musicisti dilettanti di età fra i 18 e i 30 anni relativa ai diversi generi musicali (rock, classica, ecc.). 	
Teatro Massimo di Palermo	<ul style="list-style-type: none"> - <i>All'opera 2008</i>. Lezioni sull'autore e sull'opera con ascolti guidati tenute nelle scuole dagli studenti DAMS per presentare le opere della stagione. - <i>Tutti insieme appassionatamente</i> per scuole primarie e secondarie. Musica corale, danza, favole in musica e concerti, realizzati dagli artisti del teatro, per esplorare strumenti, tecniche di ballo, ecc. - <i>Tutti insieme appassionatamente</i> per scuole secondarie di secondo grado. Concerti di musica da camera per esplorare dal vivo gli strumenti. - <i>Il Coro</i>, per scuole primarie e secondarie. Concerto di celebri pagine del repertorio operistico. - <i>I piccoli per i più piccoli</i>. Incontri per i piccolissimi con gli artisti del teatro. - <i>Piccola storia della danza</i>. Il corpo di ballo guida bambini e studenti nella storia della danza. - <i>Il flauto magico</i>. Concerto per le scuole in versione per fiati. - <i>Il bambino e la guerra</i>. Un viaggio musicale fra gli orrori della guerra per le scuole. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Coro di voci bianche</i> per l'educazione vocale. - <i>Piccoli danzatori del teatro Massimo</i>, corso di danza per i bambini. 	

Teatro Massimo di Palermo	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Il brutto anatroccolo</i>. Concerto per ensemble di ottoni con workshop pratico (costruzione di strumenti). - <i>Dentro la scena</i>. Per scuole primarie e secondarie di primo grado. Una giornata in cantiere con visita ai laboratori teatrali. - <i>Dentro la scena</i>. Per scuole secondarie di secondo grado. Visita guidata al teatro con esplorazione dei laboratori. - <i>Ora di teatro</i>. Per scuole primarie e secondarie di primo grado. Cantare, suonare, realizzare video per accostarsi al mondo dell'opera. - <i>W Gianni Schicchi</i>. Dopo la preparazione in classe, i ragazzi prendono parte attiva alla recita danzando, cantando, recitando. Durata annuale. - <i>Omaggio alla Sicilia</i>. Concerto per le scuole secondarie di secondo grado. - <i>Incontriamoci a Teatro</i>. Per Scuole secondarie di secondo grado. Incontri di approfondimento con personalità del mondo della cultura, interpreti, registi degli spettacoli in programma. - <i>Dedicato a Puccini. OFF Puccini</i>. Per scuole secondarie di secondo grado. Racconto di parole, musica e immagini portato prima nelle scuole e poi inscenato con i ragazzi a teatro. Progetto annuale. - Corsi preparatori alle attività didattiche per insegnanti. 		
Opéra Lausanne	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Ateliers lyrique pour enfants</i> per scoprire gli aspetti tecnici del teatro ed assistere ad un recital vocale accompagnato dalle spiegazioni della cantante e del pianista. - <i>Visite guidate</i> al teatro e ai laboratori. - <i>Visite guidate speciali</i> per le scuole dell'infanzia. 		

<p style="text-align: center;">Stadtheater Bern</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Stückeinführungen</i>. Gioco di messa in scena in due lezioni su <i>Der Menschenfeind</i> con classi di alunni. - <i>Stückeinführungen</i>. Gioco di messa in scena in due lezioni su <i>Rosa und Blanca</i> con classi di alunni. - <i>Stückeinführungen</i>. Gioco di messa in scena in due lezioni su <i>Mein Name sei Gantenbein</i> con classi di alunni. - <i>Stückeinführungen</i>. Gioco di messa in scena in due lezioni su <i>Endstation Sehnsucht</i> con classi di alunni. - <i>Stückeinführungen</i>. Gioco di messa in scena in due lezioni su <i>Les Contes d'Hoffmann</i> con classi di alunni. - <i>Stückeinführungen</i>. Gioco di messa in scena in due lezioni su <i>Il Barbiere di Siviglia</i> con classi di alunni. - <i>Werkeinführungen</i>. Guida didattica per scolaresche condotta da drammaturghi sulle rappresentazioni in corso. - <i>Visite guidate</i> al teatro. - <i>Kostproben. Lust aufs Naschen?</i> Partecipazione alle prove e alla messa in scena con guida di un drammaturgo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Visite interattive guidate al teatro. - <i>Silvester im Stadttheater</i> con giochi per la famiglia. - <i>12m2. Premiere des Jugendclubs U21</i> per giovani e famiglie. Preparazione e messa in scena di un pezzo preparato dai ragazzi del club U21. - <i>Spiel mit uns. Die Partyreihe in den Vidmarhallen</i>. Incontri-giochi con musica tra gli artisti che lavorano nel teatro e i visitatori durante/ dopo la rappresentazione. 	<p>Superheroes. Progetto pedagogico di danza da 13 a 40 anni per classi scolastiche e famiglie.</p> <p>Rappresentazione di danza con programma speciale per giovani e successiva discussione nel foyer.</p>
<p style="text-align: center;">Theater Basel</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Szenische Laboratorien</i>. Laboratori pratici di messa in scena effettuati nelle scuole. - <i>Nachgespräche</i>. Lezioni di riflessione sulle attività pratico-teatrali condotte dagli esperti del teatro nelle scuole. - <i>Nachgespräche. Produktionen des laufenden Spielplans</i>. Presentazione della produzione operistica e teatrale in cartellone e consegna di materiale didattico: <i>La Bohème</i>, dai 14 anni; <i>Schaf</i>, dai 5 anni; <i>Der fliegende Holländer</i>, dai 14 anni; <i>Orlando Furioso</i> dai 16 Jahren. - <i>Grundlagenworkshop zum Thema Schauspiel/Oper/Tanz</i>. Da effettuarsi nelle classi o in sede. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Vitamin T. Jetzt und alles</i>. Corso annuale di teatro offerto a 24 giovani guidati dagli attori del teatro, con recite finali in tournée. - <i>Die vitamin.T- Werkstätten</i>. Laboratori pratici di teatro per il tempo libero. - <i>Führungen für Kinder und Jugendliche</i>. Visite guidate speciali condotte da esperti. - <i>Ballettschule Theater Basel</i>. Corsi di danza classica e moderna divisi per età: <i>Preballet</i> (dai 5 anni); <i>livelli I-II –III-IV-V</i>. - <i>Kinder-Theaterwerkstätten</i>. Fino ai 9 anni. Laboratorio di gioco teatrale con la guida di una pedagoga. 	

Theater Basel	<p>- <i>Joker-Abo</i>. Abbonamento speciale per gruppi di bambini/ ragazzi che hanno preso parte ai laboratori che consente di poter presenziare cinque volte per stagione a recite guidate dagli esperti del teatro.</p> <p>- <i>Speed - Energy - Emotion – Dynamics</i>. Corsi didattici per ragazzi delle scuole superiori su musica e movimento (danza).</p> <p>- <i>Fortbildungen zu Rollenspiel im Unterricht</i>. Corsi di aggiornamento per insegnanti.</p> <p>- <i>Lehrergesprächskreis</i>. Forum di discussione per insegnanti con appuntamenti mensili in teatro.</p>	<p>- <i>Theatergruppen</i>. Corsi di teatro per giovani.</p> <p>- <i>Schauspiel und Bewegung</i>. Teatro e movimento per giovani.</p> <p>- <i>Tai Chi Chuan – als Basisübung für die Theaterarbeit</i>. Corsi di avvio alla pratica teatrale per giovani.</p> <p>- <i>Jugendclubs</i>. Gruppi di incontro per giovani dai 14 anni con registi, attori, coreografi, pedagogisti musicali. I gruppi sono divisi in:</p> <p><i>Jugendclubs für Schauspielinteressierte — Jugendclub für Tanz- und Schauspielinteressierte — Autorenwerkstatt für Jugendliche.</i></p>	
Opera National de Sofiya			<p>- <i>We go to opera and ballet. Die Zauberflöte</i>. Opera adattata per bambini.</p> <p>- <i>We go to opera and ballet. Hänsel und Gretel</i>. Programma specifico per bambini.</p> <p>- <i>We go to opera and ballet. Perino e il Lupo</i>.</p> <p>- <i>Zorba il Greco</i>. Versione adattata di un'ora per bambini.</p> <p>- <i>Lo Schiaccianoci</i>.</p> <p>- <i>Cenerentola</i>.</p> <p>- <i>Il Carnevale degli animali</i>.</p> <p>- <i>Il Lago dei cigni</i>.</p> <p>- <i>The little Jester on the wonders Island</i>. Musical per bambini.</p> <p>- <i>Incontri con l'opera</i>, stage che comprende anche la visita alla sala del ballo.</p> <p>- <i>Incontri con i professori d'orchestra</i> per conoscere gli strumenti.</p>

Magyar Állami Operaház - Budapest	<p>- <i>Magical Instruments</i>. Quattro percorsi diversi per conoscere quattro tipologie di strumenti.</p> <p>- <i>Visite guidate</i> al teatro e ai laboratori.</p>		
-----------------------------------	---	--	--

Per commentare i risultati di questa indagine riteniamo opportuno suddividere le osservazioni in aree tematiche.

2.4.1. La diversificazione numerica dei progetti

Se, come abbiamo osservato in precedenza, tutti i teatri considerati si preoccupano di attivare strategie opportune per divulgare l'opera tra i giovani, è però del tutto evidente che la quantità delle proposte cambia notevolmente tra un teatro all'altro. Lipsia (T2 n. 15, teatro non associato a Reseo) offre ben 31 progetti didattici che divengono 54 se consideriamo le 24 rappresentazioni guidate specifiche per scolaresche. Molto diversificati risultano i progetti della Royal Opera House di Londra (T1 n.9) con un'offerta di 26 proposte (mentre la concittadina English National Opera ne annovera 7), il Théâtre Royal de la Monnaie di Bruxelles (T1 n.10) con 22 progetti, ma anche il Teatro di Basilea (T2 n.22) con 21 progetti. Una più scarsa diversificazione delle proposte configura il teatro di Malmö (T1 n.7), con 6 progetti, di Losanna (T2 n. 20) con 3, dell'Opera di Budapest (T2 n.24) con 2 progetti attivi.

Si può notare, incrociando i dati di quest'ultima tabella con quelli della tabella 13, come l'entità dell'offerta per i giovani non sia direttamente relazionata con la grandezza del teatro: il Théâtre Royal de la Monnaie di Bruxelles, per esempio, di medio-bassa capienza (1152 posti), propone una rosa di progetti (22) superiore a quella offerta dall'Opéra National di Parigi (18, T1 n.1) che, con i suoi 2716 posti a sedere, risulta il teatro più capiente. Viceversa Berna, che dispone di un teatro decisamente piccolo (750 posti), risulta più attiva (14 progetti) dell'Opéra di Marsiglia (1837 posti, T2 n. 13, 4 progetti attivi).

Parimenti, l'efficienza divulgativa per i giovani praticata dai teatri non sembra sempre dipendere dalla loro attività produttiva generale (cfr. tabelle 15, 16, 17): il Teatro d'Opera di Budapest, per esempio (T1 n. 24), elargisce 177 rappresentazioni annue, 31 allestimenti dei quali 4 nuovi per stagione mentre al pubblico giovanile riserva soli 2 progetti.

I dati del Teatro Massimo di Palermo risultano significativi: 69 rappresentazioni per stagione, 10 allestimenti dei quali 3 nuovi, e 19 progetti didattici per il giovane pubblico.

Il Teatro Comunale di Bologna offre sole 39 rappresentazioni annue con 6 allestimenti complessivi e ben 16 progetti per il giovane pubblico.

Occorre precisare comunque come questa indagine rilevi essenzialmente la differenziazione delle proposte e non la loro reale incidenza numerica di pubblico. La ricaduta didattica di alcuni progetti effettuati nella stagione 2001/2002 da due teatri qui presi in considerazione, per esempio, è stata indagata e valutata dal gruppo 2 della ricerca Reseo *Why/ How opera education today* nel 2003. Si trattava di *Così fan tutte* offerto dalla Bayerische Staatsoper di Monaco e di *The Bewitched Child* allestito dalla Finnish National Opera. L'offerta di Monaco, suddivisa in due progetti, ha visto coinvolti 39 studenti; quella di Helsinki, accolta da ben sedici scuole, ha coinvolto 402 scolari e 24 insegnanti¹³².

La rilevazione numerica dei progetti attivati dai teatri si è inoltre basata sui dati forniti dai teatri stessi attraverso i siti web ed è pertanto soggetta alla precisione e alla quantità di informazioni che vi sono contenute. Alcune proposte didattiche accorpano una rosa di numerose specifiche attività che rientrano sotto un unico titolo, quello da noi segnalato. Per esempio, *Cenerentola, ovvero Angelina e la magia del cuore*, il progetto offerto alle scuole dal Teatro Regio di Torino, prevede specifici workshop sull'opera di canto corale, di laboratorio teatrale, di scenografia, di conferenze e lezioni, specificamente diversificati per la scuola dell'infanzia, primaria, media e superiore. Tale teatro risulta quindi molto più attivo nel settore dell'attività didattica di quanto non potrebbe apparire dai meri titoli di progetto indicati nel sito web.

Un altro aspetto ci impedisce di attribuire giudizi di valore sull'attività didattica dei teatri basandoci sulla diversificazione dei progetti: non essendo stato possibile rilevare la durata e il numero degli incontri previsti per ciascuno di essi, si potrebbe ipotizzare che taluni teatri privilegino una vasta offerta di brevi proposte articolate magari in un incontro ed altri una numericamente più ridotta ma organizzata in più incontri di durata temporale più estesa.

¹³² Kosuch Markus, *Dramatic Interpretation in the European context. Final Report of Working group 2: "Teacher's training modules"*, luglio 2003.

2.4.2. I mediatori tra opera, teatro e giovani

Un altro dato spicca a prima vista: i teatri sembrano adottare strategie diverse per attirare all'opera il giovane pubblico assumendo come intermediari a volte preferenzialmente le famiglie, altre volte le istituzioni scolastiche, altre ancora entrambi i soggetti con proposte indifferenziate e adattabili alle esigenze di entrambi.

In alcuni casi la preferenza risulta una caratteristica di carattere nazionale: i teatri italiani hanno assunto come partner quasi esclusivi le scuole (T2 n. 17, 18,19; T1 n. 4 e 5). Il Teatro dell'Opera di Roma, per esempio, offre tutti i suoi 9 progetti a scolari e studenti.

Ancora più eclatanti sono le proposte di Bruxelles: 22 progetti tutti destinati alle scuole, come pure i 2 di Budapest, i 4 di Marsiglia e i 3 di Losanna. In questi due ultimi casi, però, non si può certo parlare di tendenza nazionale poiché i teatri di Berna e di Basilea presentano un'offerta formativa che equamente si divide tra scuola e famiglia (con una leggera preferenza per la prima), mentre l'Opéra di Parigi destina 9 dei suoi 18 progetti sia alle scuole che alle famiglie.

Se la Staatsoper di Vienna (T2 n.16), al contrario, sembra contare più sulla collaborazione delle famiglie (10 progetti) che delle scuole (4 progetti), così come l'Opera di Monaco (7 progetti per famiglie e 2 per le scuole) altri teatri, come l'Opera Sofiya (T2 n.23), non distingue l'offerta.

Una grande equità distributiva, didatticamente mirata, contraddistingue la Royal opera House (T1 n.9) e l'Oper di Lipsia (T2 n.15) mentre varrebbe la pena di riflettere sulla bontà pedagogica di tutte quelle proposte, indistinte per target, che possono tradire gli obiettivi formativi enunciati confondendo l'educazione *all'opera*, o *mediante* l'opera, con una generica operazione di animazione *con la musica*¹³³.

Mario Baroni rileva come ogni genere musicale presupponga una specifica base di informazione e, specie quello classico, richiede informazioni che devono essere acquisite all'interno della famiglia, della scuola o attraverso altre agenzie. In sostanza, lo studioso riconosce che "esistono tuttora legami fra le esperienze musicali compiute nel periodo di formazione dei gusti e gli

¹³³ Educare *con* la musica o *alla* musica rappresentano due finalità, entrambe accreditate dal pensiero pedagogico, perseguibili all'interno di un progetto ben definito che pone però in primo piano la definizione precisa dei destinatari e dei loro bisogni, la mediazione tra gli obiettivi e le strategie educative utili per promuoverli. Sembra un po' superficiale pensare che questi parametri possano indifferentemente sostenere sia i progetti rivolti a famiglie con figli durante il tempo libero (in questo caso sarebbe più consona un'attività di animazione), sia progetti scolastici che si reggono su di un curriculum scolastico ben preciso (cfr., fra i tanti contributi, Piatti Mario, *Prospettive pedagogiche intercurricolari dell'insegnamento musicale: il "Progetto Uomo-Musica"*. In "Rassegna", n. 6, anno V, Istituto Pedagogico di Bolzano, Bergamo, Junior, 1977, pp. 12- 20; Maule Elita, Toni Benedetta, "Didattica della Musica", in Gerini Giancarlo e Spinosi Mariella (a cura di), *Voci della Scuola. Idee e proposte per l'autonomia e la formazione*, vol. VI, Tecnodid, Napoli 2006, p. 7 segg.; Della Casa Maurizio, *Educazione musicale e curriculum*, Zanichelli, Bologna, 2002, 2° ed.).

stili di vita del proprio gruppo di appartenenza”¹³⁴. Se però un tempo il gusto per la musica colta si apprendeva all'interno della famiglia nella quale quella tradizione aveva radici sufficienti - e questo quando i processi di socializzazione primaria si estendevano normalmente anche al campo della cultura - oggi la situazione sembra mutata. Negli ultimi anni si assiste ad un

“graduale venir meno della coerenza fra le abitudini del proprio gruppo sociale e la predilezione per alcuni prodotti artistici. In sostanza, la distinzione proposta da Bourdieu fra stili (e gusti) “alti” e “bassi”, corrispondenti a classi privilegiate e deprivate, si sta dimostrando incapace di spiegare alcuni caratteri della circolazione culturale”¹³⁵.

Occorre precisare tuttavia che, se le affermazioni di Baroni possono ritenersi valide per una certa fascia di utenza giovanile, le ricerche nel settore dimostrano però come i bambini già da piccolissimi manifestano una propria identità musicale acquisita in massima parte proprio attraverso la mediazione della famiglia la quale si rivela in grado di orientare l'esperienza uditiva e le preferenze musicali sin dalla prima infanzia¹³⁶. L'incidenza del gruppo dei pari risulta influenzare i gusti musicali a partire dai nove anni “ed è a partire da questa età che i bambini incrementano la distinzione tra le preferenze musicali dei loro genitori e le loro proprie. La disapprovazione dei genitori per certi stili musicali è percepita altrettanto bene”¹³⁷.

E' solo all'età di dodici anni che i bambini, con lo scemare graduale dell'influenza familiare, raggiungono la completa indipendenza dei propri gusti musicali.

La famiglia gioca dunque un ruolo importantissimo nell'educazione del gusto musicale ma non sempre i teatri dimostrano un livello di consapevolezza tale da orientarne proficuamente le strategie di marketing. Il maggior coinvolgimento delle famiglie, specie di quelle con figli piccoli della scuola dell'infanzia e del primo ciclo della scuola primaria, sembrerebbe un accorgimento indispensabile da adottare per educare la futura audience del teatro d'opera e ciò senza rinunciare ai progetti scolastici che comunque sono in grado di potenziare e rinforzare le preferenze musicali acquisite all'interno dell'ambiente domestico. La preferenza dei teatri verso il bacino d'utenza scolastico sembra più che altro dovuto a ragioni di comodità organizzativa: le scuole infatti, a differenza delle famiglie, possono garantire

¹³⁴ Baroni Mario, *Gruppi sociali e gusti musicali*, in Nattiez Jean-Jacques, Bent Margaret, Dalmonte Rossana, Baroni Mario (a cura di), “Il Novecento”, Enciclopedia della musica vol.I, Einaudi, Torino 2001, p. 972.

¹³⁵ Ibidem.

¹³⁶ Cfr. Roe Keith, “Music and identity among European youth. Music as communication”, in Rutten Paul (a cura di), *Music in Europe*, Parte II, European Music Office, Brussels 1996; cfr. anche J. Sloboda, *La mente musicale*, Il Mulino, Bologna 1988. Il settore della psicologia musicale ha messo in rilievo l'importanza della famiglia anche nello sviluppo delle abilità musicali e della musicalità in generale “Musikalische Kinder kommen aus musikalischen Familien [...]. Ob sie wollen oder nicht, die Eltern sind in jedem Fall Modell für die Kinder“ (Spitzer Manfred, *Musik im Kopf. Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk*, Schattauen, Stuttgart 2004, p. 329.

¹³⁷ Ibidem.

già in anticipo (dato che la programmazione delle uscite con le classi avviene all'inizio dell'anno scolastico) una presenza significativa di bambini tanto alle performance che ai laboratori.

2.4.3. Le tipologie di pubblico giovanile

Alcuni teatri, dimostrando una certa consapevolezza didattica, hanno operato precise diversificazioni all'interno di quella macro categoria definita 'pubblico giovanile'; altri offrono progetti indifferenziati, adatti a tutti. In questa seconda categoria rientrano indubbiamente i teatri dell'est Europa da noi presi in considerazione (T1 n. 23 e n. 24); qualche carenza in tal senso dimostrano tuttavia anche i teatri svizzeri, il teatro di Marsiglia e quello di Parigi il quale, tuttavia, distingue molto precisamente l'età dell'utenza almeno per la partecipazione alle rappresentazioni. Sia che si tratti di una visita guidata o di un workshop che di una guida all'opera o di un incontro con gli artisti, credo non sia difficile dimostrare come la stessa proposta non possa essere adatta sia ai bambini della scuola dell'infanzia che agli studenti di un liceo; nello stesso tempo, il personale educativo coinvolto deve possedere specifiche competenze al fine di rendere davvero utile l'attività.

Escludendo dunque l'offerta indifferenziata difficilmente catalogabile, possiamo osservare come la grande maggioranza dei progetti siano rivolti dai teatri alla scuola primaria (6-11 anni circa), segue la scuola secondaria di primo grado (11-14 circa), quella superiore (15-19 circa), la scuola dell'infanzia (3-6 circa), l'università e, infine, i corsi di formazione per insegnanti.

Sussistono tuttavia delle differenze tra teatro e teatro: se il Comunale di Bologna, ad esempio (T2 n. 17), privilegia di gran lunga l'utenza 11- 18 anni, il teatro di Monaco, viceversa, sembra prediligere i più giovani (4-12).

2.4.4. Le proposte

Possiamo classificare i progetti destinati ai giovani in sei macro categorie che poniamo in ordine di rilevanza numerica:

- workshop pratici (canto corale, danza, musica e movimento, pratica strumentale, drammatizzazioni, teatro d'animazione, giochi interattivi; produzioni di testi, di sceneggiature, messe in scena, ecc.).
- Rappresentazioni e partecipazione a prove generali, concerti e recital specifici, adattamenti di opere.
- Guide alle rappresentazioni in cartellone.
- Visite guidate interattive ai teatri, ai laboratori, all'orchestra, alle scuole interne di danza, ai musei teatrali.
- Incontri- dibattiti, conferenze, lezioni.

- Corsi di formazione per insegnanti.

Nel panorama dell'offerta prevale di gran lunga l'approccio pratico operativo alla musica, all'opera e al teatro, approccio che diviene quasi esclusivo quando l'attività è rivolta ai bambini della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria inferiore. La partecipazione alle rappresentazioni, sia in forma originale che adattata, alle prove generali o ai concerti, occupa ancora una posizione di notevole importanza fra le strategie adottate per avvicinare i giovani.

Alcuni teatri dimostrano forti predilezioni per l'uno o per l'altro tipo di proposta. L'Opéra National di Parigi si distingue per l'offerta di rappresentazioni specifiche per bambini (7 spettacoli di nuova produzione), come pure il teatro di Sofiya che affianca opere adattate ad altre appositamente selezionate fra il repertorio per bambini. L'Opera di Budapest presenta un'offerta molto scontata e verbalistica (guide al teatro e conoscenza degli strumenti d'orchestra), mentre spiccano per l'immersione nella pratica i progetti del teatro di Lipsia (T2 n.15) e la English National Opera di Londra (T1 n. 9) che propongono addirittura, oltre a tutti quelli sopra menzionati, anche corsi di composizione musicale, di invenzione coreografica, di messa in scena, di 'lavoretti', di giochi musicali, di invenzione di storie da drammatizzare, di trucchi e travestimenti, di cucito per creare pupazzi, di esplorazione sonora con gli strumenti d'orchestra, di storytelling, ecc.

Alcune idee didattiche spiccano per originalità e mostrano la volontà dell'ente teatrale di mostrarsi quale casa accogliente nella quale festeggiare insieme, con cibo, giochi e musica, l'arrivo del nuovo anno (teatro di Berna) o la festa di compleanno con amici provando trucchi, costumi e travestimenti (teatro di Lipsia), oppure quale luogo pubblico che si apre all'esterno occupando gli spazi circostanti per far vivere a tutti una festa musicale che dura un intero weekend (English National Opera di Londra).

Il teatro, specie quello d'epoca, è spesso un luogo che può intimorire e risultare davvero poco attraente per coloro che non sono abituati al suo 'cerimoniale'.

"Non dobbiamo dimenticare che gli edifici sono intimidatori. Noi che lavoriamo in questo posto ci abituiamo talmente alle pitture dorate e ai velluti rossi che non concepiamo più quanto talvolta i nostri edifici intimidiscano [...]. Così dobbiamo spiegare ai più giovani che essi sono i benvenuti anche se indossano un abbigliamento casual. Dobbiamo mostrare loro che l'opera non è riservata a una élite"¹³⁸.

Consapevoli di questo, alcuni teatri offrono visite guidate rivolte ai piccoli (Opera di Monaco, Royal Opera di Londra e, ancora, Lipsia) di straordinaria

¹³⁸ Tratto da una intervista condotta da Laenen Ann (*Why Opera Education...*cit., pp. 11) ad alcuni responsabili dei dipartimenti educativi dei teatri europei.

presa emotiva, ma anche di grande efficacia didattica¹³⁹, dove non il religioso silenzio dello spettatore, bensì il rumore fa da padrone: caccia al fantasma dell'opera o alla strega per scoprire i meandri del teatro, caccia al tesoro, ovvero alla bacchetta perduta dal direttore d'orchestra o alla partitura, inseguimenti di palloncini, ecc.

In linea generale, si può affermare che i teatri, soprattutto per i piccoli e per i teen agers, tendono a sostituire le tradizionali guide all'opera di tipo discorsivo (ancora destinate ai giovani adulti in forma di conferenza) con atelier pratici e laboratori didattici. Questa strategia è adottata dal teatro di Monaco (*Spiel Oper*), di Francoforte, di Roma, di Barcellona, all' English National Opera di Londra, a Bruxelles, a Helsinki, ad Aarhus, a Marsiglia, a Lipsia, Vienna, Firenze, Palermo, Berna.

L'uso delle nuove tecnologie è piuttosto diffuso e sembra imporsi anche come mezzo sostitutivo o integrativo della viva voce in occasione di conferenze, dibattiti, incontri con i giovani; a volte la proiezione di un video sostituisce la live performance o la integra. Anche in questo caso si tratta per un verso di un tentativo di rendere più familiare e accogliente l'ambiente teatro, peraltro sempre più spesso visitabile interattivamente attraverso il sito web. Infatti,

“con l'avvento dei mezzi di riproduzione del suono, anche l'opera può diventare un genere “domestico”, da godere in salotto senza assoggettarsi alla tortura delle poltroncine anguste e dei vicini di fila bisbiglianti”¹⁴⁰. Per un altro verso invece, l'uso delle nuove tecnologie sembra rappresentare per i teatri anche una strategia “populistica”¹⁴¹

per avvicinarsi a stili ricettivi e di ascolto di un pubblico giovane,

“piuttosto refrattario, perché infastidito da alcune convenzioni teatrali del genere e scarsamente disponibile ad accettare incondizionatamente l'aura di elitarismo e di inaccessibilità che circonda certi grandi “templi” dell'opera”¹⁴².

¹³⁹ L'importanza di inserire le attività educative rivolte ai piccoli in una cornice simbolica è stata più volte sottolineata dal settore pedagogico generale e musicale (cfr., ad esempio, Delalande François (a cura di Disoteco Maurizio), *La musica è un gioco da bambini*, Franco Angeli, Milano 2001, (ed. or. Delalande François, *La musique est un jeu d'enfant*, Institut National de l'Audiovisuel & Buchet/Chastel, Paris 1984); Frapat Monique (a cura di Mazzoli Franca), *L'invenzione musicale nella scuola dell'infanzia*, Junior, Bergamo 1994).

¹⁴⁰ Zoppelli Luca, *L'opera come racconto*, Marsilio, Venezia 1994, p. 159. Certo, l'ascolto dell'opera tramite disco può comportare una modificazione nelle abitudini percettive poiché viene eluso il riferimento visivo. “In questa condizione si corre forse il rischio di perdere maggiormente il senso delle “gerarchizzazioni temporali” assicurato dalla presenza fisica del personaggio, di enfatizzare - quasi l'opera in musica fosse un poema sinfonico con voci - il valore semantico di passaggi che nella prassi scenica scorrono inavvertiti, e così via. (Ma forse, col boom dell'home video, tutto cambierà di nuovo)” (Ibidem, pp. 159-160).

¹⁴¹ Cfr. Montecchi Giordano, “Didattica e divulgazione”, in Rigolli Alessandro (a cura di), *La divulgazione musicale in Italia oggi...* cit., p. 12.

¹⁴² Veilleux Michel, *L'opera dal teatro allo schermo televisivo*, in Nattiez Jean-Jacques, Bent Margaret, Dalmondo Rossana, Baroni Mario (a cura di), “Il Novecento”, *Enciclopedia della musica* vol. I, Einaudi, Torino 2001, p. 868.

E' così che, per accondiscendere ad un pubblico sempre più numeroso amante dell'opera filmata piuttosto che per quella fruita dal vivo, "certe istituzioni, tra cui numerose cineteche e molti teatri d'opera, organizzano, di tanto in tanto, dei festival di film-opera [...]. E' dunque l'infatuazione suscitata da questo fenomeno che ha certamente contribuito, nel XX secolo. A fare dell'opera un genere davvero popolare e ad assicurarle uno dei suoi mezzi di sopravvivenza"¹⁴³.

Le nuove tecnologie rendono possibili progetti per i giovani che, per la loro imponenza, hanno dell'incredibile: *Ópera Oberta* è un progetto del teatro di Barcellona (T1 n. 6) che consiste in una trasmissione effettuata tramite internet, visibile via satellite, che consente la visione in diretta di sei opere in programma a tutti gli studenti delle 41 università, delle quali una in Cile e una in Messico, che hanno aderito al progetto.

Non mancano casi di teatri che si dimostrano particolarmente sensibili verso i giovani diversamente abili offrendo workshop e rappresentazioni per ciechi o per bambini affetti da autismo o da sindrome di Asperg (English National Opera di Londra).

Dall'indagine risultano emergere alcune nuove tendenze che investono il campo della produzione. Se alcune opere 'classiche' per bambini sembrano riscuotere un grande successo (per esempio *Hänsel und Gretel*, rappresentata quest'anno a Monaco, Sofiya ma anche nei 17 teatri italiani del circuito As.Li.Co, *Una piccola volpe astuta* di Jánáček), una prassi davvero diffusissima sembra essere legata agli adattamenti per bambini anche di opere che non compaiono nel cartellone del teatro: la *Cenerentola* (Torino e Sofiya), l'*Orfeo* (Bruxelles e Francoforte), *Il Barbiere* (Roma, Barcellona), *Rusalka* (Bruxelles), *Il Flauto magico* (Palermo, Lipsia, Vienna, Sofiya), i *Nibelunghi* (Vienna), *Bastiano e Bastiana* (Vienna), *Aida*, *Fidelio*, *La Gazza ladra*, *Rigoletto*, *Le nozze di Figaro* (Bologna), l'*Elisir* e *Macbeth* (Firenze), *Gianni Schicchi* (Palermo).

Si tratta spesso di adattamenti particolari che a volte si discostano del tutto dal modello originale per adottare soluzioni giudicate forse più vicine alle abitudini percettive che caratterizzano bambini e teen agers: il *Flauto magico* può divenire un teatro di burattini, le opere di Puccini, invece, uno spettacolo audiovisivo.

Non mancano, infine, nuovi allestimenti di opere per giovani appositamente commissionate a compositori e ad artisti (strategia adottata per esempio da Parigi e da Helsinki ma anche da tanti altri teatri che non abbiamo selezionato per la ricerca¹⁴⁴) segno, questo, che il mercato infantile sta aprendo all'arte musicale nuove prospettive ma anche nuovi stilemi comunicativi.

¹⁴³ Ibidem, p. 869.

¹⁴⁴ Fra le attività promosse da As.Li.Co, per esempio, un concorso annuo per compositori e registi di opere bambini offre la possibilità ai vincitori di far rappresentare il lavoro alla Scala nonché la pubblicazione della partitura per la casa editrice Ricordi (cfr. <http://www.operaj.eu/>).

2.4.5. La nuova professionalità degli artisti e dei tecnici teatrali.

Il teatro d'opera viene spesso associato al mondo delle Prime Donne fatto di cantanti, in primo luogo, ma anche di direttori d'orchestra, di ballerini, di violinisti, di registi, ecc. "Alla primadonna è richiesto di dominare la tecnica della sua arte con alto virtuosismo, e le è chiesto di raggiungere un livello parossistico di espressione fissata in un suono 'incandescente' ”¹⁴⁵.

Tuttavia, la riuscita dello spettacolo dipende solo in parte dalla valenza del virtuoso essendo in buona parte affidata alla professionalità dei tecnici e alla perizia degli artisti molti dei quali, in contesti diversi, vestono essi stessi i panni delle primedonne. I professori d'orchestra sono spesso, per esempio, solisti di grande fama; chi non lo è aspira a diventarlo.

Dall'indagine emerge invece un dato interessante: il mestiere di chi lavora in teatro sta subendo modificazioni radicali, impensabili fino a pochi decenni fa. Sarti, falegnami, truccatori, registi, scenografi, professori d'orchestra, ballerini, coristi, ecc., si sono trasformati in insegnanti, in conduttori di laboratori didattici, di atelier per bambini e ragazzi di tutte le età, per insegnanti e per genitori. Tutti i teatri da noi indagati (ad eccezione di T1 n.4 che non lo dichiara esplicitamente) fanno ricorso agli artisti e ai tecnici interni per condurre le attività offerte al giovane pubblico.

Proprio per riconvertire le competenze di chi non aveva inizialmente scelto la carriera dell'educatore, i teatri offrono da alcuni anni corsi di formazione ai loro artisti interni.

Il *Creative Residential Project*, per portare un esempio recente, è un progetto svoltosi tra maggio 2008 e aprile 2009 presso i teatri di Bregenz, Londra, Amsterdam, Stoccolma e Barcellona che ha visto coinvolta

“una nuova generazione di artisti - animatori dotati della capacità di lavorare sull'opera con una vasta gamma di tipologie di pubblico in workshop creativi residenziali – e senza compromettere i più elevati standard artistici - al fine di portare la creazione dell'opera alla portata dei comuni cittadini”¹⁴⁶.

Gli obiettivi miravano¹⁴⁷:

- a sviluppare, attraverso una concreta collaborazione transnazionale, la pratica dei workshop creativi residenziali coinvolgendo persone non professioniste nell'allestimento di opere.
- A stimolare animatori di diversa astrazione artistica, mediante la condivisione di esperienze su un tema comune, a trovare nuove

¹⁴⁵ Rattalino Pietro, *Le primedonne: cantanti, strumentisti, direttori d'orchestra*, in Nattiez Jean-Jacques, Bent Margaret, Dalmonte Rossana, Baroni Mario (a cura di), "Il Novecento", Enciclopedia della musica vol. I, Einaudi, Torino 2001, p. 908.

¹⁴⁶ <http://www.reseo.org/site/index.php?lg=en&pg=crp>

¹⁴⁷ Ibidem.

strade per coinvolgere in differenti modi il pubblico nella creazione di opere.

- Aumentare la visibilità dell'opera ideata, mostrando che essa è una viva, rilevante forma di arte europea aperta alle nuove influenze.
- dimostrare come i workshop residenziali creativi sono un mezzo attraverso il quale i cittadini europei possono esplorare la propria creatività, imparare le lingue e condividere il patrimonio culturale.

2.5. Prime riflessioni

“Trent’anni fa non esisteva di fatto alcun servizio o attività educativa nelle nostre Case dell’Opera europee. Da allora, la creazione dei servizi e dei dipartimenti educativi hanno impegnato le Case dell’Opera nel raggiungere la giovane audience. Non per ‘insegnare’ ai giovani – questo non è il nostro ruolo- ma per condividere con loro ciò che amiamo”¹⁴⁸.

La storia del servizio educativo del teatro d’opera è recentissima e si è imposta per far fronte ad una emergenza che sempre più grava sull’esistenza dei teatri stessi: procacciare un nuovo pubblico per garantire il ricambio di quello attuale caratterizzato da un’età media assai avanzata¹⁴⁹ e da numeri progressivamente in ribasso. Che poi questa operazione, essenzialmente di marketing, assuma i connotati di un’azione volta a rendere più democratica la cultura operistica aprendola ad un pubblico storicamente inusuale¹⁵⁰, è una dichiarazione di principio sostenuta anche dalle autorità governative che elargiscono i finanziamenti, dalla Comunità Europea sotto la pressione di associazioni e corporazioni interessate al mantenimento di certi privilegi¹⁵¹, dagli stessi operatori teatrali indaffarati a risollevare i numeri delle presenze.

“Tantissimi giovani non sperimentano l’opera. Ma quando hanno l’opportunità di assistere ad una rappresentazione alle giuste condizioni scoprono un mondo completamente diverso da quello che avrebbero potuto immaginare. Essi non necessariamente diventeranno amanti della lirica, ma la loro visione in merito non sarà più la stessa di prima. Ecco perché i nostri teatri d’opera hanno il dovere di aprire le loro porte al pubblico giovane, ai bambini, agli adolescenti, ai

¹⁴⁸ King Farlow Alice, *Creative Ways to Mozart. A year of opera education projects across Europe...*cit., p. 4.

¹⁴⁹ Cfr. Colbert François, *Aspetti economici della vita musicale...*cit., p. 944.

¹⁵⁰ Una buona sintesi su che cosa si debba intendere per cultura democratica delle arti e sul ruolo che in tal senso rivestono le istituzioni pubbliche come i teatri, i musei, le biblioteche, ecc., è contenuta in Holden John, *Democratic culture opening up the arts to everyone*, Demos, London 2008.

¹⁵¹ “Oggi che il pubblico colto ascolta quasi esclusivamente musica di un certo passato più o meno remoto e quello giovanile si nutre di filoni diversi di *popular music*, i compositori accademici vivono di insegnamento e di sovvenzioni pubbliche; nel contempo si uniscono in gruppi di pressione che chiedono all’autorità politica che si facciano sforzi economici o organizzativi per propagandare la loro musica contemporanea e perché il pubblico ‘sia educato ad essa’ [...]. Si dà così per scontato che il giudizio ultimo solo i posteri possano darlo (visto che i contemporanei mancano della preparazione e della prospettiva storica) e, in fondo, si continua a comporre per l’ipotetico beneficio di coloro che verranno” (Sorce Keller Marcello, *Musica e sociologia*, Ricordi, Milano 1996, p. 76).

ragazzi; hanno il dovere di rendere pubbliche le prove, di mostrare ciò che avviene dietro le quinte, di accogliere i giovani alle performance”¹⁵².

La realtà è frastagliata e complessa. Il nuovo pubblico creato dai mass media è

“un pubblico atomizzato, che non si riunisce in un luogo comune, ma che proprio per questo può giocare un ruolo attivo nello scegliere il prodotto da ascoltare, un prodotto sempre più diversificato che la strategia del *marketing* tende a promuovere in direzione di ogni strato e gruppo sociale che potenzialmente possa consumare un articolo specifico”¹⁵³.

Ed è proprio questo il vero obiettivo, seppur mai esplicitamente espresso dai dipartimenti educativi : vincere la spietata concorrenza di generi e forme musicali che, offerti dai canali più disparati, sottraggono sempre più il pubblico all’opera, genere musicale che, più di altri, sembra risentire dei cambiamenti di gusto e delle mode.

“Alfred Einstein argomentava che, non essendo il melodramma solo musica, ma anche teatro, scenografia, a volte persino balletto, si tratta di un genere più vulnerabile di altri, un genere più sensibile alle mode, e ai cambiamenti di gusto che possono travolgere un certo tipo di scenografia o di libretto. Pensiamo per esempio a quante opere del periodo barocco raccontavano la storia degli Orazi e dei Curiazi. Chi oggi vorrebbe davvero riascoltare, e in musica per giunta, storie di questo genere? [...]. Di questo fatto si potrebbe parlare a lungo, per discuterne le ragioni. Ma concludendo posso solo dire questo: ebbene sì, aveva ragione Alfred Einstein, quello dell’opera, quello del melodramma è un genere musicale che miete molte vittime. I fortunati sopravvissuti sono veramente pochi”¹⁵⁴.

Uno dei principali deterrenti alla fruizione dello spettacolo lirico sembra essere rappresentato dalla sua complessità. L’opera è un prodotto che, a detta di Graham Vulliamy che sintetizza le parole di Harold Wilensky riferendosi alla percezione dell’ ‘alta cultura’, è caratterizzato da due elementi:

“in primo luogo è creato da, o sotto la supervisione di un’élite culturale operante all’interno di certe tradizioni estetiche, letterarie o scientifiche, e secondo vi sono sistematicamente applicati standard che non tengono conto della effettiva tipologia di consumatori del prodotto”¹⁵⁵.

¹⁵² King Farlow Alice, *Creative Ways to Mozart. A year of opera education projects across Europe...*cit., p. 4.

¹⁵³ Sorce Keller Marcello, *Musica e sociologia...*cit., p. 89.

¹⁵⁴ Sorce Keller Marcello, *Note in libertà*, RTSI Multimedia, Radiotelevisione Svizzera, Lugano 2005, pp. 103-104.

¹⁵⁵ Vulliamy Graham, “Music and the Mass Culture Debate”, in Shepherd John, Virden Phil, Vulliamy Graham, Wishard Trevor, *Whose Music? A Sociology of Musical Language*, Latimer, London 1977, pp. 179-180.

La soluzione del problema, che investe anche il senso dell'opera d'arte musicale e il valore estetico ad essa indiscutibilmente assegnato fino a non molti decenni fa¹⁵⁶ ma oggi del tutto in crisi, sembra intravedersi proprio nell'educazione.

Educare significa fornire ai giovani elementi per comprendere l'opera; significa scegliere opere accessibili per far sì che l'esperienza sia appagante e di facile fruizione; significa adottare strategie didattiche efficaci, come sostengono alcuni operatori dei dipartimenti educativi¹⁵⁷. Ma educare il pubblico quanto più precocemente possibile, già sin dai primi anni di vita, significa anticipare eventuali successivi dirottamenti di gusto verso altri generi musicali, significa creare un legame affettivo in un'audience che si accompagna nella crescita incidendo sulla formazione dell'identità; significa, per i teatri, rendersi visibili ad un largo strato di popolazione creando legami, oltre che con i piccoli utenti, anche con le loro figure di riferimento: genitori, maestri e insegnanti.

Dall'indagine emerge proprio questa tendenza che prevarica la grandezza e la produttività generale dei teatri: l'impegno verso i giovani, soprattutto in età della scuola primaria, è generalizzato e notevole.

Tale impegno si apre alle iniziative più disparate: dai concorsi di sceneggiatura a quelli per band giovanili; dai workshop sulla vocalità a quelli di improvvisazione musicale o di composizione; dalle partecipazioni agli spettacoli alle visioni di video nel foyer; dal teatro di burattini alla fabbricazione di pupazzi; dalla festa del proprio compleanno al cenone di capodanno a teatro; dalla caccia al tesoro attraverso i meandri del teatro alle prove di trucchi e costumi; dalle feste intorno al teatro alle recite nelle scuole.

La quantità e la qualità delle proposte rispecchia, a sua volta, la caparbia dei dipartimenti educativi dei teatri nel perseguire il loro obiettivo: non solo occorre educare il pubblico, ma bisogna farlo attraverso modalità consone all'età, approfittando della dimensione ludica, magica e fiabesca che l'opera può offrire ai più piccoli oppure di quella tecnologica o culturale, in senso interdisciplinare, per i più grandi.

Peccato che, sia nei siti web consultati, sia nelle numerose pubblicazioni prodotte da Reseo¹⁵⁸ non sia possibile trovare una definizione di *Opera in*

¹⁵⁶ “Chi sia ancora convinto che le opere d'arte che ama possiedano valori estetici indiscutibili, può trovarsi a mal partito di fronte a una situazione come quella odierna, in cui dubbi e ambiguità di ogni tipo sembrano essersi gradualmente insinuati in forme sempre più invadenti, e in cui persino gli artisti a volte non sembrano più credere al senso di ciò che fanno. Il concetto di valore estetico è entrato in crisi [...]. Alcuni amatori dell'opera relegano il jazz a musica di categoria inferiore, mentre i ragazzi che amano il rock considerano di solito l'opera, quando ne hanno notizia, come una sorta di relitto d'altri tempi, e così via. Chi ha ragione? [...] Esistono strumenti per un giudizio, per così dire, ‘oggettivo’?” (Baroni Mario, *Gruppi sociali e gusti musicali*, in Nattiez Jean-Jacques, Bent Margaret, Dalmonte Rossana, Baroni Mario (a cura di), “Il Novecento”, Enciclopedia della musica vol. I, Einaudi, Torino 2001, p. 966).

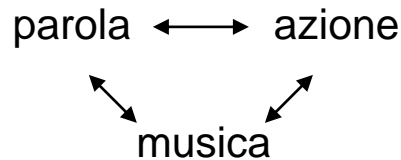
¹⁵⁷ Laenen Ann, *Why Opera Education? A Reseo research report...*cit., p. 12.

¹⁵⁸ Fra queste, una (la relazione del gruppo di lavoro 2 della ricerca Reseo 2000) è confluita in una dissertazione di dottorato di M. Kossuch, *Szenische Interpretation von Musiktheater. Von einem Konzept des handlungorientierten Unterricht zu einen Konzept der allgemein Operpädagogik*, Università di Oldenburg, Referent Prof. Dr. W. M. Stroh, 17 novembre 2004. Nelle oltre 1000 pagine

musica né quali siano le componenti di essa che dovrebbero essere fatte oggetto di educazione.

Secondo Lorenzo Bianconi,

“Il teatro d’opera si fonda costitutivamente su una triade, in cui ciascuno dei tre termini è necessario:



Il sintagma *Wort- Ton- Drama*, che si rifà a Richard Wagner, si può ben estendere a tutte le forme di teatro d’opera, sol che lo si prenda alla lettera: parola e musica non sono addendi che danno per somma il dramma (ossia, etimologicamente, l’azione); l’opera è piuttosto una moltiplicazione algebrica che dà per prodotto la sintesi dei tre fattori: una sintesi che, assorbendoli, risulta incommensurabile con ciascuno d’essi preso a sé. Quando alludo all’azione intendo dunque l’azione drammatica realizzata in musica, dalla musica; e viceversa penso ad una musica che nell’azione drammatica, oltre che nella parola poetica, trovi una piena funzionalità e la propria ragion d’essere. A questa triade assiomatica, parola ↔ azione ↔ musica, discende che la musica operistica dev’essere esaminata in rapporto non solo al testo verbale ma anche all’azione teatrale, ossia al movimento scenico, alla gestualità corporea, al quadro visivo, alla percezione dello spazio”¹⁵⁹.

Alla luce di queste affermazioni si impongono alcuni quesiti ai quali cercheremo di dare una risposta nelle prossime pagine. Primo fra tutti: i progetti didattici offerti dai teatri saranno davvero funzionali alla comprensione e all’apprezzamento dell’opera in musica? Quali riflessioni impregnano l’attuale dibattito in materia?

(847 di parte pratica e allegati) di cui consta la dissertazione non sono riuscita a trovare una definizione di ‘opera in musica’, tema che comunque ha impegnato tutta la parte pratica realizzata con il teatro d’opera di Stuttgart, e non vengono citati musicisti né, quantomeno, qualcuno fra i tanti musicologi che nel mondo si sono occupati di teatro d’opera.

¹⁵⁹ Bianconi Lorenzo, *Parola, azione, musica: Don Alonso vs Don Bartolo*, in “Il Saggiatore musicale”, Anno XII, n.1, Olschki, Firenze 2005, p. 36.

Capitolo 3. Dentro ai progetti

L'indagine compiuta nel capitolo precedente ci ha dato modo di rilevare alcuni aspetti fondamentali che caratterizzano, in via generale, l'attuale operato dei dipartimenti educativi, ovvero le strategie istituzionali messe in atto dai teatri d'opera per rinnovare ed ampliare la propria audience. Ne è emerso un panorama inusuale e piuttosto inaspettato che contrasta con l'idea più ricorrente nutrita da quella opinione pubblica incline a considerare l'ente lirico e gli spettacoli che vi si rappresentano come qualcosa di aulico ed elitario. I progetti didattici elargiti dai teatri risulterebbero attenti alle necessità dei giovani, rispettosi dei loro gusti e dei loro interessi, pronti anche a piegare l'opera d'arte alle esigenze di persone in crescita adattandola agli stili di apprendimento delle nuove generazioni in modo da catturarne l'attenzione e la fiducia.

Ma le cose staranno veramente in questo modo? E' possibile compiere un'indagine orientativa sulle tendenze divulgative degli enti lirici servendosi delle sole denominazioni assegnate ai progetti educativi? Detto in altri termini: il titolo delle proposte da noi prese in esame in che modo corrisponde ai significati, ai contenuti, alle interpretazioni che vi possiamo attribuire?

Si impone dunque la necessità di andare a curiosare *dentro* ai progetti per carpirne la struttura e la loro coerenza con l'intento che sostanzia l'iniziativa del teatro d'opera. Solo prendendo in considerazione in dettaglio le attività pratiche, la loro tipologia, la loro scansione e durata, i materiali di lavoro, i contenuti giudicati utili e quindi degni di trasmissione, le metodologie di conduzione del lavoro, gli aspetti organizzativi..., solo allora potremo davvero farci un'idea di che cosa sia e come operi un dipartimento educativo. In sostanza, potremo meglio capire la ragione dell'esistenza dei dipartimenti educativi e la loro funzionalità per l'impresa teatro.

Nell'impossibilità di entrare nello specifico di tutti i progetti didattici offerti, abbiamo pensato di prenderne in considerazione, a titolo di esempio, due che, grazie alle abbondanti informazioni messe a disposizione, possono fornirci un'idea abbastanza dettagliata di come funzionino le proposte.

3.1. Teatro Regio di Torino: *Cenerentola, ovvero Angelina e la magia del cuore*

Cenerentola, ovvero Angelina e la magia del cuore è un macro progetto attivato durante la stagione 2008-2009 dal teatro Regio di Torino per le scuole e proprio ad esso l'ente ha voluto dare il massimo risalto. Rispetto ad altre proposte sulla didattica dell'opera offerte nella stessa stagione il progetto, che ha richiesto un notevole impegno da parte del dipartimento educativo, è stato corredato di schede didattiche e di materiali che hanno costituito anche una specifica pubblicazione messa a disposizione degli

insegnanti e degli operatori educativi¹⁶⁰. Proprio questo ricco materiale consente di 'entrare dentro al progetto' indagandone la tipologia di contenuti e le metodologie didattiche adottate.

La dichiarazione di intenti è ben espressa nella "Presentazione della stagione per le scuole" da Vincenza Bellina, Capoufficio *Attività Scuola* e da Ugo Sandroni, Direttore del dipartimento *Sviluppo e Marketing*¹⁶¹.

"Gentili Docenti,

ci ritroviamo all'ormai tradizionale appuntamento di settembre con le proposte che il Teatro Regio presenta al pubblico delle scuole, certi che, come sempre, l'adesione di docenti e allievi alle nostre attività sarà entusiastica. Ancora una volta La Scuola all'Opera propone ai più giovani una programmazione che spazia dall'opera lirica, alla danza, alla sperimentazione multimediale, mediata da percorsi didattici propedeutici alla fruizione ottimale degli spettacoli [...].

Il Coro di Voci Bianche del Teatro Regio e del Conservatorio, già protagonista di Anna, canterà anche nella ripresa di *Cenerentola, ovvero Angelina e la magia del cuore*, dall'opera di Rossini: un progetto teatrale dell'Associazione Baretti prodotto dal Teatro Regio. Carlo Pavese dirigerà il Laboratorio Ensemble e i giovani spettatori in sala, preparati dai nostri laboratori didattici a scoprire il capolavoro di Rossini.

Ma gli appuntamenti teatrali non sono che il momento più visibile di una programmazione al cui cuore sono attività didattiche e laboratori, come sempre impegnati a valorizzare la convergenza del teatro musicale con le altre espressioni della cultura.

Come sempre, non ci resta che invitare tutti a condividere la nostra passione e il nostro entusiasmo. All'Opera, ragazzi!"

Sin dalla presentazione si evince come le attività educative siano finalizzate a fruire attivamente dello spettacolo, partecipandovi non solo in qualità di spettatori passivi ma contribuendo a livello pratico alla sua realizzazione attraverso gli interventi corali del pubblico.

3.1.1. Collaborazioni, partenariato, costi di partecipazione

La "consueta adesione entusiastica" di allievi e di docenti ai progetti è garantita, come si evince dalla specifica pubblicazione messa a disposizione dal teatro¹⁶², da un autorevole partenariato che supporta le iniziative e le diffonde capillarmente. I progetti per le scuole sono, infatti, effettuati "In collaborazione con Città di Torino, Regione Piemonte, Agiscuola, Agenzia

¹⁶⁰ Teatro Regio di Torino (a cura di), *Fascicolo didattico*, Edizioni teatro Regio di Torino, Torino 2008.

¹⁶¹ <http://www.teatroregio.torino.it/>

¹⁶² Teatro Regio di Torino (a cura di), *Al Regio La Scuola all'Opera 2008- 2009. Spettacoli, Laboratori, Attività didattiche, Visite Guidate*, Edizioni teatro Regio di Torino, Tipografia Stargrafica, San Mauro Torinese (TO) 2008.

nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica – nucleo regionale ex I.R.R.E.¹⁶³ Piemonte”.

Oltre al personale addetto all'organizzazione, ben 17 persone vengono utilizzate in qualità di collaboratori stabili all'attività didattica: Barbara Agostini, Maria Paola Amprimo, Nausicaa Bosio, Ombretta Bosio, Annamaria Bruzzese, Erica Cagliano, Lucia Carella, Caterina Lucia Cugnasco, Antonella Di Tomaso, Elisabetta Lipeti, Benedetta Macario, Cristina Mout, Stefania Perrone, Giovanna Piga, Maria Cristina Rallo, Francesca Salvi, Eriberto Saulat.

Un aspetto piuttosto rilevante interessa il numero di biglietti che l'azienda riesce a vendere. Le erogazioni dei finanziamenti avvengono in genere non tanto sull'ammontare dell'importo incassato dal teatro, bensì sulla base del numero di utenti che hanno usufruito del servizio a pagamento e tale numero è desunto proprio dalla somma dei biglietti 'staccati'. Questo fatto comporta da un lato la necessità per l'ente di concedere con estrema parsimonia accessi gratuiti – che sarebbero inutili nel conteggio per accedere ai finanziamenti – dall'altro il bisogno di stabile un rapporto costo - servizio che venga percepito come conveniente (economicamente e didatticamente) e che non sia tale da pesare sui bilanci delle famiglie e/o delle scuole coinvolte¹⁶⁴.

La partecipazione ai laboratori e agli spettacoli prevede dunque a Torino, come in altri luoghi, il pagamento di un biglietto di costo molto ridotto: per il laboratorio in classe dai 5,00 ai 12,00 E. per ogni allievo (con tariffa minima di 75,00 E.), insegnanti esclusi; per lo spettacolo di 7,00 E. per ogni allievo.

Per gli spettacoli è previsto un biglietto omaggio per l'insegnante accompagnatore ogni 15 allievi paganti. Il secondo biglietto omaggio è previsto se gli allievi paganti sono almeno 24. Qualora sia presente nella classe un alunno portatore di handicap, viene concesso un omaggio in più per l'insegnante di sostegno.

3.1.2. Le attività

Come vengono preparate all'evento le scolaresche e che età hanno gli utenti? Possiamo evincere anche questi dati dall'apposita pubblicazione illustrativa¹⁶⁵.

Specifici laboratori sono stati previsti per la scuola dell'infanzia, primaria, media e per la scuola superiore sul progetto in esame.

a) *Angelina e la magia del cuore* per la scuola dell'infanzia.

¹⁶³ Istituto Regionale Ricerca Educativa.

¹⁶⁴ Spesso la spesa per la partecipazione delle scolaresche ad attività esterne o proposte da esterni è distribuita fra le famiglie e la scuola, che contribuisce in parte a finanziare l'attività attingendo dal suo bilancio interno.

¹⁶⁵ Teatro Regio di Torino (a cura di), *Al Regio La Scuola all'Opera 2008- 2009...*cit.

- *Cenerentola, ovvero Angelina e la magia del cuore*. Cantiamo l'opera. Spettacolo d'opera con laboratorio di preparazione ai cori (Attività 1).
 - *Cenerentola, ovvero il valore della verità e gli inganni delle apparenze*. Laboratorio teatrale di preparazione allo spettacolo *Cenerentola, ovvero Angelina e la magia del cuore* (Attività 2).
- b) *Angelina e la magia del cuore* per la scuola primaria.
- *Cenerentola, ovvero Angelina e la magia del cuore*. Cantiamo l'opera. Spettacolo d'opera con laboratorio di preparazione ai cori (Attività 1).
 - *Cenerentola, ovvero il valore della verità e gli inganni delle apparenze*. Laboratorio teatrale di preparazione allo spettacolo *Cenerentola, ovvero Angelina e la magia del cuore* (Attività 2).
 - *Le mille e una Cenerentola*. Laboratorio didattico sulla fiaba di Cenerentola (Attività 3).
- c) *Angelina e la magia del cuore* per la scuola secondaria di primo grado.
- *Cenerentola, ovvero Angelina e la magia del cuore*. Cantiamo l'opera. Spettacolo d'opera con laboratorio di preparazione ai cori (Attività 1).
 - *Cenerentola, Cenerentolæ*. Attività didattica in preparazione a Cenerentola (Attività 4).
- d) *Angelina e la magia del cuore* per la scuola secondaria di secondo grado.
- *Cenerentola, Cenerentolæ*. Attività didattica in preparazione a Cenerentola (Attività 4).

3.1.3. Attività 1. Cantiamo l'opera. Laboratorio di preparazione dei cori per lo spettacolo

Cenerentola, ovvero Angelina e la magia del cuore, titolo generale assegnato anche al progetto didattico, viene definito un "Melodramma giocoso liberamente ispirato a *La Cenerentola* di Rossini"¹⁶⁶.

La proposta, dedicata ai bambini e ai ragazzi dai 5 ai 12 anni di età, si compone di laboratori offerti su appuntamento a scuola, e su 8 rappresentazioni (tra aprile e maggio 2009), della durata di un'ora e mezza, effettuate presso il Piccolo Teatro Regio Puccini.

La presentazione della trama si rivela la prima tappa di ogni attività didattica, di questa ma anche di quelle che presenteremo in seguito.

¹⁶⁶ Il progetto teatrale è dell'Associazione Baretti (Adattamento drammaturgico e regia di Roberta Cortese; Arrangiamento musicale di Carlo Pavese Laboratorio Ensemble; Coro di voci bianche del Teatro Regio e del Conservatorio 'G. Verdi' di Torino; Claudio Fenoglio, maestro del coro, Allestimento Teatro Regio Torino).

“Chi non ha sentito almeno una volta la favola di Cenerentola e della sua scarpetta, la storia del sogno di una povera ragazza vittima di matrigna e sorellastre divenuto realtà grazie all'aiuto di una fata buona? Questa è la versione più nota della fiaba, quella raccontata da Charles Perrault e a cui è ispirata anche l'opera di Gioachino Rossini, ma con alcune variazioni. *La Cenerentola* di Rossini si chiama Angelina, e vive facendo da serva al patrigno Don Magnifico, nobile in povertà, e alle sorellastre Clorinda e Tisbe. Anche qui c'è un principe che cerca moglie, Ramiro, che scambia i suoi abiti con quelli del cameriere Dandini, così da osservare indisturbato caratteri e virtù delle aspiranti principesse. Giunto in casa di Don Magnifico, prima ancora di conoscerne le sorellastre, Ramiro si imbatte in Angelina ed è amore a prima vista. Mentre Clorinda e Tisbe fanno la corte a Dandini, che loro credono il principe, al ballo, indetto per scegliere la fortunata, arriva anche Angelina travestita da gran dama, aiutata in questo non dalla magia di una fata, bensì da un saggio consiglio: quello di non lasciarsi abbagliare dallo sfarzo e seguire il cuore. Angelina al ballo non perde la scarpetta, ma dà in pegno a Ramiro un braccialetto di cui lei ha il gemello, dopodiché se ne va: Ramiro potrà cercarla e, una volta trovata, decidere se ancora la vorrà. Ramiro parte senz'altro, ricapita in casa di Don Magnifico, grazie al braccialetto scopre Angelina e, anche se povera, la chiede in sposa. Allo scherno delle sorellastre e del patrigno, Angelina risponde semplicemente con il proprio affetto, decisa nonostante tutto a condividere il suo giorno più bello perfino con quella strana famiglia. Impossibile non cedere di fronte a tanto buon cuore... e questa volta felici e contenti vivranno proprio tutti”¹⁶⁷.

L'opera, presentata in un allestimento studiato appositamente per il pubblico dei bambini e dei ragazzi, prevede la partecipazione attiva degli ascoltatori: gli alunni presenti in sala canteranno alcune pagine selezionate dell'opera, preparate con gli insegnanti e con l'aiuto di esperti professionisti in didattica della musica. I docenti seguiranno un ciclo di 3 incontri (nel corso dei quali riceveranno un fascicolo per ogni allievo e un cd per ogni classe per il lavoro di preparazione) presso il Teatro Regio: un incontro di 3 ore è dedicato alla presentazione dell'opera e delle proposte didattiche; 2 incontri di due ore ciascuno sono dedicati alla preparazione delle arie.

Nei mesi di febbraio, marzo e aprile i collaboratori del Teatro si recheranno nelle scuole per perfezionare, con un laboratorio di 3 ore per classe, il lavoro svolto dagli insegnanti.

I brani appresi dai discenti ed eseguiti durante la rappresentazione sono:

- *Il mondo è scena*
- *Mi par d'essere*
- *O figlie amabili*
- *Questo è un nodo*
- *Scegli la sposa*
- *Tutto cangia*
- *Una volta c'era un re*
- *Vi rispondo senza arcani*

¹⁶⁷ Teatro Regio di Torino (a cura di), *Al Regio La Scuola all'Opera 2008- 2009. Spettacoli, Laboratori, Attività didattiche, Visite Guidate*, Edizioni teatro Regio di Torino, Tipografia Stargrafica, San Mauro Torinese (TO) 2008, p. 14.

Tutti i brani sono anche corredati di una base strumentale, reperibile in Mp3 dal sito del teatro e utile per sostenere le attività corali, e di spartiti. Eccone un esempio (cfr. figura 1).

Figura 1

Il mondo è scena

Recitativo

Cenerentola

Altàriel
Dori
Rorimac

Coro del pubblico

Al.
Do.
Ro.

noi. Fa-sto, ric-chez-ze Non t'ab-ba-gli-no il cor. Da-ma sa-ra-i; Sco-prir-ti non do-vra-i. A-mor sol-

The musical score is written for a vocal ensemble and piano accompaniment. It begins with a recitativo section where Cenerentola, Altàriel, Dori, and Rorimac perform. The lyrics are: 'Os - ser - va. Si - len - zio. A - bi - ti, gio - ie, Tut - to a-vrai tu da'. This is followed by a section for the Coro del pubblico. The lyrics for the chorus are: 'noi. Fa-sto, ric-chez-ze Non t'ab-ba-gli-no il cor. Da-ma sa-ra-i; Sco-prir-ti non do-vra-i. A-mor sol-'. The score includes vocal staves for each character and a piano accompaniment section with treble and bass clefs. The lyrics are written below the vocal staves.

6

Cen. *Ma que-sta_è sto - ria Op - pu - re_u - na com -*

Al.
Do.
Ro. *tan - to Tut - to t'in - se - gne - rà.*

9

Cen. *me - dia?*

CORO DEL PUBBLICO

Coro *An - ge - li - na, L'al - le - grez - za, e la pe - na Son com - me - dia, e tra -*

12

Coro *ge - dia, e il mon - do è sce - na.*

3.1.4. Attività 2. *Cenerentola, ovvero il valore della verità e gli inganni delle apparenze*

Questo sotto progetto, presentato come “ Storie, pensieri e idee teatrali per riflettere sull'importanza di essere sé stessi. Laboratorio teatrale di preparazione allo spettacolo *Cenerentola, ovvero Angelina e la magia del cuore*”¹⁶⁸, è destinato ai bambini dai 5 ai 10 anni ed è, come il precedente, accompagnato da un corso di formazione - laboratorio per gli insegnanti di 3 incontri per una durata complessiva di 7 ore di lezione.

Il costo per la frequenza del laboratorio, questa volta di 3 giornate, è di 12 E. per ciascun bambino. Si precisa che, comunque, la quota comprende anche la partecipazione al laboratorio precedente. “Le scuole iscritte a questo progetto parteciperanno anche all'attività *Cenerentola, ovvero Angelina e la magia del cuore. Cantiamo l'opera*”¹⁶⁹ e gli insegnanti sono inviati a prendere parte anche agli incontri di preparazione relativi a quest'ultima attività.

In sostanza, questa seconda proposta si pone in continuità con la prima.

“Il laboratorio prende in considerazione gli aspetti narrativi dell'opera *La Cenerentola*, con l'intento di svilupparne e valorizzarne le tematiche principali, mettendole poi in relazione con ciò che il bambino vive e sente ogni giorno, secondo la sua età. Conoscere gli argomenti portanti dell'impianto narrativo dell'opera e svilupparli attraverso la propria sensibilità, nella pratica del gioco teatrale, consente di appropriarsi dell'opera stessa, di viverla in modo più empatico e con un coinvolgimento emotivo più forte, proprio perché quegli stessi materiali narrativi diventano un patrimonio personale.

La *Cenerentola*, così come il famosissimo racconto di Perrault, tocca temi importanti come l'amore e l'interesse personale, la bontà d'animo e la cattiveria, l'umiltà e la superbia; il tutto pervaso dal continuo confronto/ contrasto tra verità e apparenza che domina l'intera vicenda. Un elemento, questo, che conosciamo tutti molto bene perché caratterizza profondamente il nostro tempo, influenzando, fin dalla più tenera età, ogni aspetto delle relazioni umane.

Il laboratorio si sviluppa attorno a questi temi, scegliendo il linguaggio del teatro per riflettere sulle problematiche che la vicenda solleva, per dare voce ai pensieri e alle fantasie dei bambini riguardo al valore della verità e agli inganni delle apparenze”¹⁷⁰.

L'operatività e l'azione reggono e impernano sia il laboratorio per insegnanti, che ha luogo presso il Regio, sia quello per bambini che invece si svolge presso le sedi scolastiche.

Le tematiche fatte oggetto di formazione per gli insegnanti riguardano: il teatro come strumento per raccontare l'immaginario delle nuove generazioni: riflessioni e strategie operative; giocare al teatro: spunti teorici ed esperienze pratiche per un teatro a misura di bambino; *La Cenerentola*: temi, suggestioni e idee teatrali per lavorare con il proprio gruppo di bambini; la verifica finale e la raccolta dei lavori prodotti.

I bambini sono invece coinvolti in attività quali: giochi ed invenzioni per accostarsi alla grammatica del linguaggio teatrale; *Cenerentola, ovvero il*

¹⁶⁸ Ibidem, p. 13.

¹⁶⁹ Ibidem.

¹⁷⁰ Ibidem, p. 15.

valore della verità e gli inganni delle apparenze: storie quotidiane e storie inventate, parole, gesti e piccole azioni teatrali per raccontare di ciò che è vero e di ciò che appare, per confrontare il proprio modo di vedere le cose con il punto di vista dei compagni ispirandosi alle musiche, ai testi e alle avventure di *La Cenerentola*.

3.1.5. Attività 3. *Le mille e una Cenerentola*

Questo laboratorio didattico sulla fiaba - realizzato in collaborazione con la Fondazione Tancredi di Barolo - Museo della Scuola e del Libro per l'Infanzia e rivolto a bambini dai 6 ai 10 anni della scuola primaria - si configura, al pari del precedente, come un prolungamento del primo, la cui partecipazione si rende obbligatoria sia per i bambini che per i loro insegnanti. In sostanza, l'apprendimento dei brani vocali è ritenuto propedeutico anche per presenziare alle attività successive.

I costi per la partecipazione sono di 5,00 E. per ogni bambino e a questi si aggiungono i consueti 7 E. per lo spettacolo che ha luogo al Piccolo Regio Puccini.

Le attività sono organizzate intorno alla scoperta e al confronto ragionato di alcune fra le più note versioni della fiaba di Cenerentola.

“Quante Cenerentole conosci? La risposta sembra semplice: una! In realtà esistono oltre 700 versioni della celebre fiaba nota e diffusa in tutto il mondo, dall'Europa all'Asia all'Africa. Le sue origini, infatti, sono molto antiche, i personaggi variano e assumono nomi e significati simbolici più o meno palesi. Talvolta anche la trama cambia notevolmente e succede persino di trovare la protagonista in abiti maschili con il nome di Cenerentolo o di Ceneraccio.

Il Museo della Scuola e del Libro per l'Infanzia propone di scoprire insieme qualcuna delle più note versioni (Basile, Grimm, Perrault) e confrontarle tra loro. Ci si diventerà a individuare le differenze ma anche a conoscere gli illustratori, di ieri e di oggi, che hanno contribuito a fissare in tutti noi l'immagine di Cenerentola, e sarà anche l'occasione per capire che le fiabe sono storie antichissime che si sono modificate passando di bocca in bocca e di paese in paese. Infine ogni alunno 'costruirà' la propria personale versione illustrata della fiaba.

Al termine dell'attività, alla domanda iniziale Quante Cenerentole conosci, gli alunni potranno rispondere: Mille! Quell'una che manca sarà quella che realizzeranno i ragazzi”¹⁷¹.

L'attività, della durata di 2 ore e che si svolge all'interno del Museo della Scuola e del Libro per l'Infanzia sfogliando antichi libri di fiabe, prevede l'ascolto dalla voce di un narratore di due versioni della fiaba seguito dai commenti degli alunni invitati a segnalare, attraverso un divertente sistema, differenze e particolarità. Oltre all'ascolto è prevista l'osservazione di diverse illustrazioni legate a Cenerentola: questo servirà per creare il proprio libro di Cenerentola che sarà realizzato con varie tecniche e materiali.

“Ogni alunno, infatti, può scegliere la versione che preferisce della fiaba e illustrarla utilizzando le immagini che più gli sono piaciute, senza dimenticarsi

¹⁷¹ Ibidem, p. 16.

che potrà lui stesso trasformarsi in illustratore oppure diventare in prima persona un protagonista della fiaba e sostituire ai lineamenti del personaggio prescelto i propri... se porterà con sé una fotografia”¹⁷².

3.1.6. Attività 4. *Cenerentola, Cenerentolae*

Questa proposta, anch’essa di preparazione allo spettacolo *Cenerentola*, ovvero *Angelina e la magia del cuore* e destinata ai ragazzi dai 13 ai 18 anni, prevede

“un percorso di studio e approfondimento sulla fiaba di Cenerentola. Le classi che si iscriveranno all’attività potranno partecipare allo spettacolo serale con il pubblico adulto.

Cenerentola è la fiaba più conosciuta al mondo, declinata in centinaia di versioni a partire dall’antichissima Yeh-Shen cinese fino al moderno cartoon disneyano, passando attraverso le classiche versioni di Perrault e dei fratelli Grimm. Il famoso personaggio, come una star hollywoodiana, non si è lasciato sfuggire l’occasione di recitare, cantare, danzare in innumerevoli versioni teatrali della sua intramontabile storia sulla quale si sono cimentate anche l’antropologia e la psicanalisi”¹⁷³.

Data l’età degli studenti, in questo caso la scelta è caduta non tanto su proposte pratico- operative legate al ‘far musica’ come nei precedenti casi, ma Cenerentola viene fatta oggetto di uno studio interdisciplinare che prende in considerazione il tema sotto il profilo antropologico, psicanalitico, letterario, e artistico: opera lirica, balletto, teatro di prosa, cinema [Gioachino Rossini, *La Cenerentola*, ossia *La bontà in trionfo*, 1817; Jules Massenet, *Cendrillon*, 1899; James Matthew Barrie, *A Kiss for Cinderella*, spettacolo teatrale, 1919; Sergej Prokof’ev, *Zolushka*, balletto, 1945; Walt Disney, *Cinderella*, film d’animazione, 1949; Roberto De Simone, *Gatta Cenerentola*, spettacolo teatrale, 1976; Garry Marshall, *Pretty Woman*, film, 1990; Rita Cirio, Emanuele Luzzati, *Dodici Cenerentole in cerca d’autore* (1976), spettacolo teatrale, (1991)].

Il progetto prevede anche una visita guidata al teatro.

3.1.7. I contenuti

L’ascolto costituisce senz’altro una attività importante contemplata da tutte le proposte, a corredo delle quali viene messa a disposizione degli insegnanti e degli operatori educativi una selezione di ascolti in file mp3 da *La Cenerentola* di Gioachino Rossini¹⁷⁴:

- *Una volta c’era un re* - Cenerentola, Clorinda e Tisbe
- *O figlie amabili* - coro
- *Un soave non so che* - Don Ramiro, Cenerentola

¹⁷² Ibidem.

¹⁷³ Ibidem, p. 17.

¹⁷⁴ <http://www.teatroregione.torino.it/en/materiali-didattici>

- *Scegli la sposa... Come un'ape nei giorni d'aprile* - coro e Dandini
- *Qui nel mio codice... Nel volto estatico* - Alidoro e tutti
- *Ah, se velata ancor... Sprezzo quei don* - coro e Cenerentola
- *Mi par d'essere sognando* - Finale I, tutti
- *Un segreto d'importanza* - Dandini, Don Magnifico
- *Siete voi?... Questo è un nodo avviluppato* - Don Ramiro, Cenerentola, Dandini, Don Magnifico, Clorinda, Tisbe

Tuttavia, una documentazione più dettagliata sulla tipologia di contenuti trattati nel corso delle attività ci viene fornita dal Fascicolo didattico¹⁷⁵, pubblicato dal Teatro Regio e messo a disposizione degli interessati (insegnanti ed educatori).

La trama

La scansione contenutistica esordisce con la trama, della quale se ne ricercano le origini anche attraverso il confronto con analoghe antiche fiabe provenienti da ogni parte del mondo (a partire dalla *Yeh-shen* cinese e dalla *Tam* vietnamita, fino alla moderna *Cinderella* disneyana passando attraverso la *Zezolla* o *La gatta Cenerentola*, scritta nel 1634 in dialetto napoletano da Giovan Battista Basile).

Gli spunti che la fiaba offre per progetti educativi multi e interculturali vengono sottolineati dal fatto che la varietà di lingue in cui è raccontata, dall'idioma degli appalachi allo zulu, e di paesi in cui è ambientata, dalla Bosnia all'Iraq e al Vietnam, fanno di Cenerentola una fiaba naturalmente multiculturale. In una scuola con allievi stranieri in continuo incremento, fiabe come Cenerentola possono diventare uno strumento prezioso per scoprire analogie e differenze tra universi fiabeschi lontani, conoscere culture differenti e attraversare il tempo dal passato al presente, cogliendo indizi che da spazi e tempi lontani ci riportino alla nostra attuale società multietnica.

“Oltre alle sue origini, che ci consentono di affrontare un'efficace esperienza didattica interculturale con i ragazzi, la trama dell'opera diviene lo spunto per affrontare alcuni temi cruciali dell'esperienza umana, e giovanile in particolare, legati alla sfera affettiva o alla crescita fisica e psicologica della persona. “La nostra Cenerentola, allora, non descrive altro che l'importante svolta che avviene nella ragazza alla fine dell'adolescenza, quando, lasciate le spoglie della sua vita infantile (rappresentata dalla cenere), diventa una donna in grado di sposarsi”¹⁷⁶.

Cenerentola dà dunque avvio ad un percorso di conoscenza con i ragazzi su significativi simbolismi, quali: la figura materna (“Non è forse vero che a volte durante l'adolescenza pare difficile sentirsi compresi dagli adulti? Però, senza il loro aiuto, è impossibile superare le difficoltà”¹⁷⁷); le sorellastre, paragonate a tutti coloro che ostacolano la crescita personale in una fase delicata; il principe azzurro, che richiama l'esperienza dei primi innamoramenti.

¹⁷⁵ Teatro Regio di Torino (a cura di), *Fascicolo didattico*, Edizioni Teatro Regio di Torino, Torino 2008.

¹⁷⁶ Ibidem, p. 3.

¹⁷⁷ Ibidem.

L'interdisciplinarietà interessa anche gli aspetti iconografici (attività didattica, questa, che coinvolge direttamente anche l'insegnante di educazione artistica). Il variegato repertorio iconografico, infatti, non risulta solo emblematico per la lettura visiva dei motivi dominanti della storia, ma anche come pretesto per esprimere mutamenti stilistici e di gusto. Dopo una fase di affermazione nell'editoria popolare (incisioni e silografie anonime, *Imagerie d'Épinal*), a illustrare la fiaba in tutto il mondo si accostano artisti di primo piano, dall'inglese Arthur Rackham, al francese Gustave Doré.

L'opera di Rossini non apre dunque la scena didattica sull'opera, ma diviene il mezzo attraverso il quale, secondo certi principi pedagogici, si può educare "con" la musica, piuttosto che precipuamente "a" essa¹⁷⁸.

L'autore e la sua epoca

Un secondo aspetto giudicato importante sotto il profilo dei contenuti da trasmettere interessa la figura del compositore inserito nel suo contesto culturale: anche questo percorso offre spunti interdisciplinari in grado di interessare non solo gli insegnanti di musica ma anche quelli di altre materie.

"La vita di Gioachino Rossini si svolse in un arco di tempo piuttosto lungo e ricco di radicali trasformazioni nella società e nella cultura italiane ed europee: il grande compositore nacque alla fine del XVIII secolo mentre la Francia rivoluzionaria proclamava con la Repubblica la morte dell'ancien régime, e visse fino al 1868; fu quindi contemporaneo delle guerre napoleoniche, della restaurazione, dell'epopea risorgimentale fino all'unificazione e alla nascita del Regno d'Italia (1861), mentre in Francia in una vorticoso successione di colpi di scena si erano avvicendati un nuovo regime monarchico con conseguente rivoluzione, la Seconda Repubblica e il Secondo Impero.

Un periodo di tempo così ampio e movimentato fu ovviamente caratterizzato anche da importanti rivolgimenti culturali: tramontata l'età d'oro dell'Illuminismo e del Razionalismo settecenteschi, si affacciava al panorama europeo il Romanticismo, che si sarebbe sviluppato e avrebbe dato i suoi frutti migliori nella prima parte del secolo XIX, per cominciare ad "appassire" verso metà Ottocento. Bisogna però ricordare che tale processo di trasformazione avvenne in Italia con qualche decennio di ritardo rispetto all'Europa del Nord.

In realtà la produzione teatrale di Rossini si sviluppò in un periodo molto limitato rispetto all'esteso arco della sua vita: i diciannove anni compresi tra il 1810 e il 1829 videro nascere, in una folgorante carriera, la successione stupefacente dei suoi numerosi e celeberrimi capolavori. Poi, un lungo silenzio durato quasi quarant'anni, interrotto solamente da deliziose pagine vocali e pianistiche e da due mirabili composizioni sacre: quasi un rompicapo per gli storici, che si sono sempre interrogati sui motivi di una decisione all'apparenza tanto contraddittoria, presa da Rossini proprio mentre si trovava incontrastato all'apice della celebrità in tutta Europa"¹⁷⁹.

Le proposte educative insistono nell'importanza di trattare, congiuntamente agli aspetti musicali, anche quelli estetici generali dell'Illuminismo paragonandoli a quelli del Romanticismo.

¹⁷⁸ Cfr. Piatti Mario, *Prospettive pedagogiche intercurricolari dell'insegnamento musicale: il Progetto Uomo-Musica*, in "Rassegna", n.6, anno V, Junior, Bergamo 1977.

¹⁷⁹ Lipeti Elisabetta, "Gioacchino Rossini e la sua epoca" in Teatro Regio di Torino (a cura di), *Fascicolo didattico*, Edizioni Teatro Regio di Torino, Torino 2008, p. 4.

Si entra poi nei dettagli più prettamente musicali, sintetizzando come si configurasse nel Settecento l'opera musicale italiana e quale fosse la sua origine.

“Spesso si parla di opera o melodramma; ma cos'è esattamente? L'opera lirica o melodramma è un genere teatrale nato a Firenze alla fine del Cinquecento; in esso gli attori si esprimono col *recitar cantando*, una speciale tecnica artistica che unisce azione (gestualità, movimento) e musica (canto accompagnato). Ma nell'opera c'è molto di più: magnifiche scenografie, splendidi costumi, un testo poetico e talvolta danza. L'unione di tutti questi preziosi ingredienti crea uno spettacolo meraviglioso e davvero emozionante!

Scendendo più nel dettaglio, com'è fatta un'opera? Quali sono le parti della sua struttura?

Il testo poetico utilizzato nell'opera si chiama libretto; questo è composto da atti, a loro volta suddivisi in scene.

La struttura musicale, oltre a seguire l'articolazione in atti e scene, utilizza altri elementi, che cambiano molto a seconda del periodo storico. All'epoca di Rossini sono:

- la sinfonia d'opera, un brano solo orchestrale che precede l'apertura del sipario;
- l'aria, un brano vocale solistico nel quale solitamente il personaggio esprime uno stato d'animo, un sentimento, un proposito;
- il recitativo, parte determinante per il susseguirsi degli avvenimenti, ma in cui il canto è molto semplificato; può essere recitativo secco, quando è sostenuto dal solo clavicembalo, o accompagnato, quando interviene anche l'orchestra;
- i pezzi d'assieme (duetto, terzetto, ecc.), o concertati, lunghi brani in cui più personaggi cantano insieme, a volte accompagnati dal coro; le parole non si comprendono perfettamente, ma la bellezza dell'intreccio di voci e il carattere generale del pezzo favoriscono la comprensione;
- i cori, nei quali il personaggio collettivo della folla agisce o commenta lo sviluppo della vicenda.

Nel Settecento il genere dell'opera si divideva in due tipi ben distinti di spettacolo: opera **seria** e opera **comica**. Le loro caratteristiche si possono così riassumere:

Opera seria

- ambientazione nell'antichità classica, talvolta in un oriente immaginario;
- linguaggio poetico elevato;
- canto tecnicamente difficile o perfino virtuosistico (bel canto);
- recitazione poco vivace;
- parti principali affidate a evirati o a voci femminili;
- lunghi recitativi;
- molte arie e pochissime parti d'assieme;
- lieto fine.

Opera comica

- ambientazione contemporanea, quotidiana, borghese o popolare;
- linguaggio poetico simile al parlare comune;
- canto tecnicamente più semplice;
- recitazione vivace;
- parti importanti affidate anche a voci gravi;
- molte parti d'assieme e concertati;
- lieto fine.

Tra il Sette e l'Ottocento i compositori cominciarono a mescolare aspetti relativi ai due generi: nell'opera seria vennero inseriti diversi i pezzi d'assieme, mentre la condotta vocale dell'opera comica accantonò le linee semplici a favore di un

canto fiorito e spesso molto virtuosistico. Nel frattempo scomparvero quasi del tutto gli evirati; al loro posto le voci tenorili cominciarono a essere sempre più apprezzate.

Durante lo stesso periodo nacque in Francia e si diffuse in Italia il nuovo genere ibrido dell'Opera semiseria, basata sulle vicende di una protagonista di carattere delicato o patetico, inserita in un contesto comico"¹⁸⁰.

La vita e le opere dell'autore

La biografia rappresenta un altro tipo di informazione giudicata importante per la conoscenza generale dei discenti. Le vicende del grande compositore vengono esposte in ordine cronologico.

La produzione musicale dell'artista è fatta oggetto di un breve paragrafo a sé stante nel quale trova posto un elenco delle maggiori creazioni musicali divise in opere serie, comiche o semiserie, opere francesi e altre composizioni, seguito da una piccola antologia di ascolti rossiniani.

La cenerentola di Rossini

Si passa quindi a considerare succintamente l'opera di Rossini, protagonista del progetto didattico rivolto alle scuole.

Prima di esporne la trama, questa volta specifica, l'opera viene così presentata.

"Sera dell'antivigilia di Natale del 1816: il Teatro Valle di Roma ha commissionato a Rossini una nuova opera comica per il Carnevale imminente; il tempo stringe, ma ancora l'opera non c'è, anzi, non è stato nemmeno deciso l'argomento! In compagnia dell'amico Jacopo Ferretti, librettista, il compositore esamina e scarta una miriade di soggetti: troppo lunghi, troppo noiosi, troppo costosi... Sfiduciato e mezzo addormentato Ferretti suggerisce infine sbadigliando: «Cendrillon...?». Rossini, che si è sdraiato nel letto per concentrarsi meglio (!), subito si rizza a sedere, accetta entusiasta e ordina al povero librettista una traccia completa dell'intreccio per l'indomani mattina. L'opera andrà in scena il 25 gennaio 1817 e sarà inizialmente un mezzo fiasco; nel corso delle repliche successive, però, il giudizio unanime diventerà sempre più lusinghiero e *La Cenerentola* potrà essere consegnata alla fama inossidabile che le spetta.

Il soggetto, ovviamente, è quello celeberrimo; Rossini, però, non trovandosi a suo agio in mezzo a magie e prodigi vari, ne vuole fare una storia edificante, basata sulle doti morali della protagonista piuttosto che sull'incantevole scenografi a di zucche trasformate in carrozze, topolini che diventano cavalli, scarpette di cristallo, cenci laceri mutati in vestiti d'oro e d'argento. Scompare quindi la fata e al suo posto compare il filosofo e maestro Alidoro; eliminata d'altronde anche la matrigna in favore di un patrigno, Don Magnifico, altrettanto malvagio benché ridicolo e goffo. Restano le sorellastre e naturalmente il meraviglioso principe, aiutato però dal cameriere Dandini, che è il vero buffo della situazione.

Inutile dire che musicalmente l'opera è splendida, divertente, frizzante; l'Autore caratterizza ogni personaggio grazie ad uno stile di canto tutto suo: bisbetiche e petulanti le sorellastre, rozzo e stupido Don Magnifico, nei suoi tentativi di indossare i panni del nobile d'alto lignaggio; solenne e degno di rispetto il maestro Alidoro, gentile e veramente nobile il principe Don Ramiro, comichissimo e simpatico Dandini, cui è concesso per un giorno di indossare i panni del principe e di poter toccare con mano le debolezze e le bassezze umane della cosiddetta alta società. Ma la stella di prima grandezza è lei, Cenerentola, il cui

¹⁸⁰ Ibidem, p. 5.

animo regale è presente sin dall'inizio e brilla lucente anche sotto la cenere del camino; paragoniamo la sua sognante cantilena iniziale «Una volta c'era un re», talmente semplice da poter essere facilmente fischiettata, con il "pirotecnico" finale «Non più mesta accanto al fuoco»: non si tratta di trasformazione del canto, ma piuttosto di liberazione e innalzamento verso il massimo virtuosismo. Virtù canora e virtù morale allora coincidono: davvero possiamo festeggiare la «bontà in trionfo!»¹⁸¹

Le proposte operative

La guida didattica, dopo aver fornito il libretto dell'opera e gli spartiti dei canti nei quali il pubblico verrà coinvolto attivamente durante l'esecuzione, presenta una serie di materiali utili per la conduzione dei laboratori per le scuole. Questi sussidi, redatti dagli stessi educatori-animatori operanti all'interno del dipartimento educativo, si rivelano utili per comprendere, ancor più nel dettaglio, come si svolgono in realtà le attività programmate¹⁸².

1. *Giochiamo a Cenerentola*, per la scuola dell'infanzia e primo ciclo della scuola primaria, propone di ritagliare le sagome di Don Ramiro, Dandini e Cenerentola abbigliandoli con il campionario di vestiario cartaceo, anch'esso da ritagliare, proposto.
2. *L'enigmistica musicale* è una attività che propone ai bambini della scuola primaria di leggere il libretto dell'opera nella versione adattata per poi inserire le risposte giuste in uno schema predisposto (Quanti sono i mendicanti che bussano alla porta di Don Magnifico? Come si chiama in realtà Cenerentola? Quale animale è il protagonista del sogno di Don Magnifico? Nella prima parte dell'opera, chi indossa gli abiti del Principe? Quale oggetto Cenerentola consegna al Principe in pegno del suo amore? Qual è la virtù dimostrata da Cenerentola nel corso della storia?).
3. Ai ragazzi della scuola primaria e media viene chiesto di leggere la fiaba di Cenerentola di Charles Perrault, quella del librettista rossiniano Jacopo Ferretti e quella proposta dal Teatro Regio per poi indicarne le differenze e le similitudini (Che differenze ci sono tra i vari personaggi della storia e il loro ruolo all'interno della vicenda? Gli oggetti citati sono gli stessi o no? La magia, ad esempio, è sempre presente?).
4. *E se Cenerentola visse nel XXI secolo?* Si tratta di una proposta didattica rivolta ai ragazzi di scuola media, invitati ad immaginare, e a scrivere, una versione moderna della favola.

¹⁸¹ Ibidem, p. 11.

¹⁸² Saccomani Sabrina, "Proposte operative", in Teatro Regio di Torino (a cura di), *Fascicolo didattico*, Edizioni teatro Regio di Torino, Torino 2008, p. 59 segg.

5. Il *Gioco di esplorazione e composizione*¹⁸³ prevede l'iniziale manipolazione libera, da parte dei bambini, di strumenti musicali sistemati a terra finché ciascuno ne avrà selezionato uno a scelta. Scelti due gesti (uno per il suono e uno per il silenzio), un direttore a turno scelto fra i bambini dirigerà l'orchestra spontanea della classe facendo eseguire suoni e silenzi alternati. Dopo un po' di esercizio, e introducendo anche varianti nel gioco, si otterrà una composizione che potrà essere registrata o videoripresa.
6. Nel *Gioco del baule* i bambini individuano e descrivono dapprima i suoni e i rumori per loro fastidiosi per rinchiuderli, in seguito, in un baule verde e in uno analogo rosso di Cenerentola appositamente disegnato. Quando l'insegnante alzerà il cartello verde i bambini potranno suonare, quando verrà alzato il rosso faranno silenzio. "Questo servirà a dare una rappresentazione grafica del suono e del suo opposto, il silenzio"¹⁸⁴.
7. Con il *Gioco del rebus musicale* i bambini più esperti possono ottenere una frase inserendo, fra parole già date, il nome di alcune note scritte su pentagramma.
8. Nel *Gioco degli incroci misteriosi* alcune parole inerenti l'opera e l'autore sono da ricercare, e da evidenziare, fra un garbuglio di lettere dell'alfabeto.
9. *Suonare la Cenerentola* è una proposta esecutiva che mette a disposizione dei ragazzi riduzioni facilitate per eseguire in classe qualche brano desunto da *La Cenerentola* di Rossini con il flauto dolce o con le tastiere. Per esempio (cfr. figura 2):

¹⁸³ Ricca Elena, "Giochi musicali", in Teatro Regio di Torino (a cura di), *Fascicolo didattico*, Edizioni Teatro Regio di Torino, Torino 2008, p. 71 segg.

¹⁸⁴ Ibidem, p. 72.

Figura 2



10. *Gli strumenti dell'orchestra* vengono fatti oggetto di un percorso che prevede la visualizzazione attraverso immagini e la lettura da parte dei bambini di brevi schede sul violino, sul violoncello, sul clarinetto, sul fagotto e, strano a dirsi per l'incoerenza con l'obiettivo didattico enunciato, sulla fisarmonica e il sintetizzatore. Lo scopo dell'attività è infatti quella di consentire ai bambini di riconoscere gli strumenti dell'orchestra durante la partecipazione allo spettacolo.

11. I *Giochi con la voce*¹⁸⁵ prevedono che i bambini sappiano operare una prima classificazione delle voci femminili e maschili (“Don Ramiro e Cenerentola: chi è il tenore e chi il contralto?”¹⁸⁶) per poi verbalizzarne le caratteristiche (chiaro/scuro, debole/potente, cristallino, delicato/aggressivo, sottile, caldo, ecc.).

12. *Librettisti e compositori* è una attività spiegata come segue:

“Facciamo finta che Ferretti e Rossini non abbiano terminato il loro lavoro, immaginiamo che siano stati interrotti sul più bello ... Entriamo nel loro studio, diamo un’occhiata ai loro appunti... e trasformiamoci in librettisti completando la scena e poi in compositori inventando la musica (con l’aiuto dell’insegnante!). Magari non se ne accorge nessuno!...”¹⁸⁷.

Vengono quindi individuati alcuni spunti sui quali lavorare inventando musiche e testi (inizio dell’opera, quando si sente bussare; l’arrivo dei cavalieri del principe Ramiro per l’invito al ballo; le due sorelle che cercano di conquistare il principe).

13. *L’ABC dei luoghi segreti del palcoscenico* inaugura alcune attività dedicate alla scenografia¹⁸⁸ introducendo i ragazzi alla conoscenza dei “luoghi segreti del teatro”: il palcoscenico (con le sue botole, le parti mobili), la torre di scena con la graticcia, i tiri, i ballatoi e i ponti di luce), per poi passare a descrivere i materiali con i quali sono state costruite le scene per *Cenerentola*, ovvero *Angelina e la magia del cuore* ed i luoghi nei quali sono state realizzate.

14. Una brevissima scheda su *La conoscenza della storia dell’evoluzione del teatro* illustra, in forma per lo più aneddotica, il passaggio dall’anfiteatro greco e romano fino al teatro d’oggi passando attraverso il periodo medievale e quello barocco.

15. Nelle *Fasi di realizzazione di una scenografia* si propone ai ragazzi di prendere in considerazione le scene principali che caratterizzano l’ambientazione dell’opera (cucina del castello, sala del castello, sala da ballo del palazzo). Vengono quindi spiegate, attraverso una breve

¹⁸⁵ Bosio Nausicaa, *Giochi con la voce*, in Teatro Regio di Torino (a cura di), *Fascicolo didattico*, Edizioni Teatro Regio di Torino, Torino 2008, p. 80 segg.

¹⁸⁶ Ibidem, p. 80.

¹⁸⁷ Ibidem, p. 81.

¹⁸⁸ Carella Lucia, *Giochi con la scenografia*, in Teatro Regio di Torino (a cura di), *Fascicolo didattico*, Edizioni Teatro Regio di Torino, Torino 2008, p. 83 segg.

scheda, le modalità che consentono allo scenografo di realizzare il bozzetto cercandovi elementi di interdisciplinarietà che possano coinvolgere anche insegnanti di materie artistico-visive (prospettiva, tridimensionalità, punto di fuga, disegno geometrico, ecc.). Si propone infine di realizzare una scenografia: dopo aver preparato il fondale si eseguiranno i disegni seguendo le precise indicazioni delineate nella guida.

16. *Giochiamo con il teatrino dei burattini*. Gli scenografi prima di iniziare la costruzione dell'intero impianto scenico realizzano un modellino del proprio progetto in scala ridotta. Questo può diventare un gioco da proporre ai ragazzi con l'obiettivo di mostrare la collocazione effettiva del loro elaborato. "Se poi vogliamo divertirci ancora di più possiamo trasformare il modellino in teatrino dei burattini"¹⁸⁹. Vengono quindi fornite le istruzioni per costruire un teatro di burattini in classe con i ragazzi.

17. *Realizziamo i costumi di scena* è una attività che propone ai ragazzi di realizzare abiti-pittura servendosi di vecchie lenzuola dismesse.

18. *La caccia al tesoro musicale* consiste in una serie di proposte che fungono anche, secondo l'intento dell'autrice¹⁹⁰, quale verifica finale dell'intero percorso effettuato.

"Al termine delle attività di lavoro su Cenerentola vi suggeriamo un gioco divertente e utile per ripassare in allegria quello che è stato appreso durante l'anno nelle varie fasi di lavoro. Si tratta di una semplice "caccia al tesoro" realizzata in chiave musicale, cioè con alcuni quesiti da risolvere che riguardano, appunto, Cenerentola. L'organizzazione del gioco è affidata agli insegnanti"¹⁹¹.

Dopo aver diviso la classe in due gruppi ed aver assegnato a ciascuno un caposquadra e un colore corrispondente alle diverse strisce di stoffa (in precedenza nascoste dall'insegnante) che costituiscono gli indizi da cercare, ogni squadra, nel momento in cui trova un indizio, deve rispondere ad una domanda sull'opera per aggiudicarsi un punto. Vince la squadra che ha risposto in maniera corretta al maggior numero di quesiti posti. Le domande-verifica, che risultano significative per comprendere l'intento didattico dell'intero percorso,

¹⁸⁹ Ibidem, p. 88.

¹⁹⁰ Piga Giovanna, *La caccia al tesoro musicale*, in Teatro Regio di Torino (a cura di), *Fascicolo didattico*, Edizioni Teatro Regio di Torino, Torino 2008, p. 91 segg.

¹⁹¹ Ibidem, p. 91.

ovvero per capire che cosa gli educatori abbiano ritenuto significativo trasmettere, sono:

- a) Come si chiamavano il compositore e il librettista di Cenerentola?
- b) Come si chiamano le sorelle di Cenerentola?
- c) Qual è il vero nome di Cenerentola?
- d) Come vengono definite le figlie di Don Magnifico?

- adorabili;
- amabili;
- piacevoli.

- e) Come definiresti il brano *Una volta c'era un re*?

- allegro;
- triste;
- malinconico.

- f) Quali sono i personaggi che cantano il brano *Questo è un nodo*?
- g) Come si definisce un brano in cui 4 personaggi cantano contemporaneamente?
- h) Quali sono le attività che si svolgono al palazzo del principe?

- mangiare e bere;
- recitare e dipingere;
- danzare e cantare.

- i) Nel brano *Il mondo è scena* intervengono Alfonso, Donato e Rodolfo: qual è la loro funzione nella storia?
- j) Il brano *Scegli la sposa* inizia direttamente con il canto o con un'introduzione strumentale?

19. *Il castello di Don Ramiro* è un'attività¹⁹² che propone ai ragazzi di costruire l'edificio in questione con la tecnica giapponese di intaglio e piegatura della carta: il *kirigami*.

20. *E infine... A teatro!* La proposta conclusiva insegna ai discenti come costruire con la carta, colorata dai bambini stessi, alcuni cappellini che serviranno loro per partecipare allo spettacolo (ispirati a modelli di epoca napoleonica). Per concludere, le fiamme del fuoco di Cenerentola vengono fatte oggetto di un'attività di ingrandimento del modello dato su carta, di pittura, e di ritaglio.

¹⁹² Cortese Roberta, *il Castello di Don Ramiro*, in Teatro Regio di Torino (a cura di), *Fascicolo didattico*, Edizioni Teatro Regio di Torino, Torino 2008, p. 93 segg.

3.1.8. *Opera...ndo*

Un altro tipo di proposta, destinata ai bambini dai 5 agli 11 anni, collegata o alternativa a *Cenerentola*, ovvero *Angelina e la magia del cuore*, interessa un laboratorio didattico di educazione al suono, al movimento e all'immagine su *La Cenerentola* rossiniana ed è destinata tanto alle scolaresche che alle famiglie.

Obiettivo finale del percorso è la comprensione e l'apprendimento delle fasi attraverso le quali si concretizza lo spettacolo lirico e lo sviluppo della creatività del bambino.

Alcuni brani dell'opera di Rossini sono stati scelti dagli esperti del dipartimento educativo e su questi vengono realizzati i laboratori che compongono il percorso.

In un primo momento, della durata di 3 ore, è prevista la visita alle strutture interne del teatro condotta da guide specializzate. In questa occasione i bambini avranno anche un primo approccio con gli strumenti e con le metodologie del laboratorio prescelto.

Nel secondo incontro, anch'esso della durata di 3 ore ed effettuato in classe, i bambini, dopo l'ascolto di alcuni brani selezionati proveranno a rielaborarli in modo semplice con lo strumentario Orff messo a disposizione dal teatro.

Il terzo incontro di 3 ore, sempre in classe, prevede l'ascolto dei brani vocali, corali e solistici, selezionati e la loro rielaborazione da parte dei bambini che si cimenteranno ad usare la voce e le sue possibilità espressive (parlato, canto, coro).

Un quarto incontro di 3 ore in classe prevede l'invenzione, da parte dei bambini, di alcuni movimenti e danze su brani musicali scelti dall'educatore.

Chiude il percorso un incontro di un'ora e mezza nella sede teatrale decentrata di piazza Castello, che sarà oggetto di visita guidata, e un incontro di 3 ore nei laboratori di scenografia del Regio dove i bambini dipingeranno due piccoli fondali di loro creazione oppure, a scelta, un fondale e una tela con la riproduzione di costumi di scena a grandezza naturale.

La visita al teatro, prevista quale prima tappa del percorso *Opera...ndo*, può anche costituire un'attività a sé stante qualora gli insegnanti lo ritengano opportuno e viene in tal caso enunciata col titolo *Il teatro dei misteri. Pensieri, fantasie e piccole avventure di bambini alla scoperta del Teatro Regio*. Questa proposta, o tappa di una proposta più allargata, consiste in un laboratorio teatrale, collegato alle visite guidate, condotto dall'associazione Stilema/Unoteatro. In pratica si tratta di una iniziativa esternalizzata che, perfettamente integrata nella programmazione stagionale del Teatro, va a ingrossarne le fila del partenariato e delle collaborazioni.

“Entrare in un teatro per scoprire alcune delle sue parti più nascoste è indubbiamente un'esperienza emozionante. Lo è per un adulto che già conosce, almeno in generale, le diverse parti che compongono una struttura teatrale. Lo è dunque ancora di più per un bambino, che si ritrova immerso in un mondo

magico e misterioso insieme, in cui si respira il fascino di mille storie e mille possibili avventure che non mancano di suscitare emozioni e suggestioni profonde. Gli spazi, a volte ampi a volte angusti, i colori e i suoni, le luci e i costumi, le più diverse soluzioni architettoniche e i marchingegni più geniali, le persone intente nel loro lavoro e poi l'incrociarsi delle infinite vicende storiche, sono solo alcuni degli innumerevoli aspetti che toccano la fantasia del piccolo visitatore. È lecito allora chiedersi che cosa accada nelle mente e nel cuore di un bambino durante e dopo la visita

al teatro, quali emozioni viva, come venga colpito e stimolato il suo immaginario. Allo stesso modo ci si può chiedere come motivare e rafforzare il senso e il valore dell'esperienza, per far sì che quello stesso bambino abbia occasione di restituire e condividere, attraverso una sua personale sintesi creativa, la ricchezza di ciò che ha appena vissuto.

È attorno a questi aspetti che si articola la presente proposta: una possibile integrazione al percorso della visita guidata alla struttura del Teatro, fondata sull'utilizzo di un contesto teatrale in cui calare il bambino prima, durante e dopo la visita stessa¹⁹³.

Durante il laboratorio, dedicato anche agli insegnanti senza classe, i partecipanti vengono calati all'interno del contesto teatrale che sostiene l'intero lavoro.

"La storia è molto semplice. Il Teatro, fin da quando se ne possiede memoria, nasconde dentro di sé incredibili misteri. Apparentemente tutto sembra così come lo si vede, ma tra le sue sale e i velluti rossi, tra i suoi scaloni e i sotterranei che cosa si nasconde veramente? Quali antichi segreti sono celati nelle sue forme e nei suoi arredi così particolari? Quali misteriose leggende sanno raccontare i suoni e i silenzi che lo attraversano? Solo chi è allenato ad andare oltre l'apparenza delle cose può accedere a questi antichi misteri, ma deve dimostrarsi pronto per una simile missione. Deve essere capace a trasformarsi un po' in un esploratore, un po' in un agente speciale: solo così può riuscire a portare a termine l'impresa.

Partendo da questa idea narrativa, i partecipanti al laboratorio vengono coinvolti in prima persona per dimostrare al Teatro - inteso come personaggio, come organismo vivo dotato di pensieri ed emozioni personali - che sono in grado di affrontare la missione e di accedere a suoi incredibili misteri. Ognuno deve allenarsi nella propria classe e negli spazi della scuola, per diventare un vero e proprio Esploratore Teatrale, pronto a guardare la realtà che lo circonda con gli occhi e le orecchie di chi sa immaginare la ricchezza di ciò che appare misterioso e intoccabile. E quando gli Esploratori Teatrali sono pronti, partono con il necessario per il loro viaggio di scoperta: una mappa del teatro, un diario di bordo e un'audiocassetta¹⁹⁴.

Nel corso della visita-laboratorio i bambini e i ragazzi usano la mappa, segnano il percorso che si sta seguendo all'interno del teatro, indicano gli spazi in cui ci si ferma e scrivono gli stati d'animo a essi legati. Sul diario di bordo annotano pensieri e fantasie, immaginano quali potrebbero essere i misteri nascosti in quei luoghi. Con un registratore fissano le loro impressioni/invenzioni sonore. Con il loro corpo inventano gesti e movimenti seguendo le suggestioni che il teatro offre.

¹⁹³ Teatro Regio di Torino (a cura di), *Al Regio La Scuola all'Opera 2008- 2009. Spettacoli, Laboratori, Attività didattiche, Visite Guidate...* cit., pp. 33-34.

¹⁹⁴ Ibidem.

Il materiale raccolto diventa il punto di partenza per il lavoro successivo, eventualmente arricchito da altre impressioni annotate tornando a scuola.

Il terzo e il quarto incontro, che si svolgono a scuola¹⁹⁵, prevedono di chiedere ai bambini e ai ragazzi di studiare e approfondire i misteri appena scoperti. “Misteri fatti di spazi e luoghi che generano emozioni diverse; di suoni nascosti o, forse, perduti da trovare; di storie e di personaggi da immaginare. Misteri di cui è necessario trovare la chiave”¹⁹⁶.

Si tratta, in sostanza, di riprendere e arricchire quanto prodotto nel corso della visita o immediatamente dopo, realizzando immagini, piccole composizioni sonore con o senza parole, storie e componimenti poetici, azioni teatrali o movimenti danzati: il racconto ideale di come bambini e ragazzi abbiano vissuto la visita-laboratorio.

Una volta svelati i suoi misteri, nel quinto incontro viene chiesto a bambini e ragazzi di aiutare il Teatro a liberarsi di un tale fardello.

“E come a volte accade quando si confidano i segreti agli amici, proprio l'atto di raccontare diventa il modo migliore per alleggerire il Teatro dal peso e dalla responsabilità dei segreti che custodisce. Riusciranno gli esploratori a concludere la loro missione?”¹⁹⁷.

In quest'ultimo incontro, attraverso la rappresentazione teatrale di ciò che è stato immaginato, vengono definiti meglio i particolari e la natura dei segreti scoperti, con l'intento di raccogliere un piccolo ma significativo spaccato dei pensieri, delle emozioni e delle fantasie nate dall'incontro tra la sensibilità delle nuove generazioni e il fascino racchiuso negli spazi del Teatro Regio.

In sede di programmazione si potrà concordare con gli insegnanti una lezione aperta alle famiglie o ad altre classi interessate.

3.1.9. Proposte di corredo sulla didattica dell'opera

Fin qui si sono analizzate solamente le attività e i materiali di lavoro concernenti il progetto *Cenerentola, ovvero Angelina e la magia del cuore*.

In realtà, innumerevoli altre proposte sulla didattica dell'opera in generale, che non costituiscono progetti a sé stanti e che sono attivate dal teatro ogni anno in presenza di richieste da parte degli insegnanti, possono offrire ulteriori possibilità di collaborazione tra il teatro e le istituzioni scolastiche dell'intera regione Piemonte.

Le stesse scolaresche partecipanti al progetto *Angelina* possono usufruire di queste attività complementari utili sia per completare la propria conoscenza sulla musica operistica, sia per conoscere meglio l'ambiente teatro.

¹⁹⁵ La guida didattica offre indicazioni rivolte alle sole scuole. Non è ben chiaro, in caso si tratti di famiglie, dove avvengano gli incontri.

¹⁹⁶ Ibidem, p. 34.

¹⁹⁷ Ibidem.

L'offerta è molto varia, come si può evincere dalla seguente lista nella quale trascuriamo i cicli di conferenze - lezione per la preparazione delle opere in cartellone destinate ad un pubblico più generico, e interessa tutti gli ordini di scuola presentandosi ancor più ricca per gli istituti secondari di primo e secondo grado.

a) *Didattica dell'opera in genere* per la scuola dell'infanzia e primaria.

- *Giocosuonoimparo* è una attività interdisciplinare promossa in collaborazione con il Museo della Scuola e del libro per l'infanzia finalizzata a conoscere il mondo della scuola di fine Ottocento e scoprire come la musica fosse insegnata in modo divertente, fantasioso e creativo. In questa occasione i bambini impareranno a riconoscere il suono di piccoli strumenti musicali e a scrivere semplici sequenze ritmiche.

b) *Didattica dell'opera in genere* per la scuola secondaria di primo e di secondo grado.

- *All'Opera, ragazzi!* È una attività didattica interdisciplinare per meglio comprendere una delle opere liriche della stagione.
- *Un giorno all'Opera* è un itinerario guidato della durata di 6 ore all'interno del Teatro Regio.
- *Dalla Reggia di Venaria al Teatro Regio*. Si tratta di una visita d'istruzione alla famosa reggia condotta da un esperto che "farcirà" di suoni d'epoca le sale dell'edificio.
- *Filippo Juvarra: architetto e scenografo*. Anche questa è una visita guidata interdisciplinare alla Reggia di Venaria, concentrata, però, sulla figura di Filippo Juvarra, scenografo e primo architetto della corte sabauda.
- *Egizi all'opera*, in collaborazione con il Museo delle Antichità egizie di Torino, si propone di esplorare il mondo musicale dell'antico Egitto, tematica che verrà poi accostata alla produzione melodrammatica sul tema.
- *Anello dei Teatri* è un percorso attraverso i teatri torinesi.
- *La piazza, il palazzo, il teatro* propone un viaggio musicale contestualizzato all'interno di Palazzo Madama.
- *Strumenti in Galleria* propone un laboratorio di analisi figurativa e musicale su alcuni capolavori esposti presso la galleria Sabauda, presso la Galleria degli strumenti musicali del conservatorio cittadino e una visita guidata al Regio.
- *A passeggio con Amadeus*. E' un percorso storico-musicale seguendo le tracce torinesi, presunte o reali, del grande compositore austriaco.
- *Cinema e musica/Cinema e danza* è una attività interdisciplinare che tratta il rapporto fra teatro, cinema e musica.

- *Il teatro nel quadro, il quadro nel teatro* ha come scopo lo studio della prospettiva nella pittura e la sua applicazione pratica nella scenografia teatrale.
- *Abiti e personaggi* si pone come obiettivo lo studio dell'abito nella sua evoluzione simbolica e sociale, per arrivare alla creazione di figurini per costumi teatrali. *Cenerentola, ovvero Angelina e la magia del cuore* costituirà il punto di partenza per realizzare praticamente tali figurini.

c) *Didattica dell'opera in genere* per gli insegnanti.

- *All'Opera, docenti! Musiche e Culture* è un corso di aggiornamento per insegnanti promosso in collaborazione con l'Agenzia Nazionale per l'Autonomia Scolastica Nucleo regionale. La partecipazione, su tematiche didattiche inerenti le opere in programma, è obbligatoria per tutti i docenti impegnati con le classi nei progetti offerti dal teatro.
- *All'Opera, docenti! Incontri di preparazione dei percorsi della Scuola all'Opera* è un altro corso obbligatorio su tema specifico (quindi anche sul progetto *Angelina*) per i docenti impegnati a partecipare con le classi al progetto.

3.2. Gran Teatre del Liceu di Barcellona: *Superbarber de Sevilla*

Il *Superbarber de Sevilla* è una rivisitazione dell'opera rossiniana adattata, per il giovane pubblico del Teatro di Barcellona in collaborazione con la sezione *Petit Liceu* del suo servizio educativo e dell'Istituto di Valencia per la Musica, dalla compagnia *Tricycle*. La scheda tecnica viene così presentata: direttore musicale Alan Branch, direzione delle scene Tricycle, scenografia Joan Jorba, costumi di Anna Güell, musica di Gioachino Rossini, arrangiamenti di Albert Romaní, traduzioni e adattamento del libretto di Miquel Descloot, coproduzione del Gran Teatre del Liceu e dell' Institut Valencià de la Música, lingua catalana, durata approssimativa 75 minuti.

Spettacolo rivolto ai bambini a partire dagli 8 anni di età.

Diverse forme di partenariato hanno supportato l'iniziativa, sia dal punto di vista finanziario che distributivo, consentendone una capillare diffusione.

Ne è nato un progetto didattico che da anni a questa parte, e fino ad oggi, risulta in cartellone, aggiungendo ai vecchi, nuovi partner patrocinatori. Lo spettacolo, portato in tournée in molteplici teatri distribuiti in varie città spagnole¹⁹⁸, aveva visto il coinvolgimento, nella stagione precedente a quella da noi considerata, di 4000 scolari¹⁹⁹ nel solo comprensorio della comunità

¹⁹⁸ Nella stagione 2008-2009 che ci riguarda, molteplici rappresentazioni per le scuole e per le famiglie sono state effettuate nei teatri di Cáceres, Ponferrada, Almería, Córdoba, León, Vitoria, Gijón, Toledo, Alcalà de Henares.

¹⁹⁹ Balbona Guillermo, *4.000 escolares asistirán a la ópera infantil 'El superbarber de Sevilla'*, in "El diario montanes.es", <http://www.eldiariomontanes.es/20071016/cultura/escena/escolares-asistiran-opera-infantil-20071016.html>

autonoma di Cantabria. E' interessante notare la ricaduta dell'iniziativa su questa comunità e delle motivazioni in grado di catturare potenziali partner. Portare la musica ai bambini e alle famiglie, creare una produzione più fruibile di forme musicali complesse come l'opera, evidenziare gli aspetti musicali combinandoli con la magia e il divertimento, rispondere alle sfide educative al fine di rendere la rappresentazione scenica una esperienza arricchente costituiscono le motivazioni del progetto *Il Superbarber de Sevilla*²⁰⁰ in Cantabria.

L'iniziativa, inclusa nella programmazione scolastica locale,

"è un tentativo di rompere gli stereotipi dell'opera e, secondo il regista, questa produzione è la prova evidente che stiamo riuscendo ad avvicinare i nostri giovani alla musica [...].

In questo nuovo appuntamento, l'assessorato alla cultura è stato il responsabile della diffusione e del coordinamento dei progetti con le scuole e la distribuzione di materiale didattico per gli insegnanti [...].

Un cast di giovani cantanti, accompagnati dal pianoforte, dal flauto e dal contrabbasso, è la star di questa versione dell'opera, semplificata per facilitarne la comprensione. Prodotta appositamente per i giovani, genitori e figli possono divertirsi insieme partecipando allo spettacolo.

Questo divertimento è una coproduzione del Gran Teatro del Liceo e dell'Istituto Valenziano di Musica sotto la direzione del gruppo teatrale *Tricycle*.

Inoltre, il ministero dell'istruzione ha distribuito materiale didattico alle scuole per preparare il lavoro precedente e seguente alla performance, utile a motivare un ascolto critico attraverso un preciso materiale didattico sull'opera, sul compositore e le sue idee artistiche"²⁰¹.

La partecipazione alla rappresentazione, comprendente anche i materiali per svolgere le attività didattiche, è di 6 E. per ogni scolaro e vengono previsti gruppi di almeno 5 persone. L'insegnante ha diritto ad un ingresso gratuito se accompagna un gruppo di almeno 15 alunni.

Nella presentazione della stagione considerata Assumpció Malagarriga i Rovira, direttrice del dipartimento educativo, espone i principi che reggono le iniziative per le scuole²⁰² dichiarando che il dipartimento, nato nel 2000 d'intesa con gli enti istituzionali di formazione locali e regionali, ha come precipuo scopo quello di supportare i bisogni dell'educazione musicale scolastica e di contribuire al suo rinnovamento armonizzandosi con il curriculum scolastico della scuola primaria e media.

La fortuna del servizio educativo del Liceu è dimostrata dalle cifre: si è passati dai 91 spettacoli del 2000 ai quali hanno partecipato 54.287 utenti ai 392 spettacoli del 2007 che hanno visto coinvolti ben 183.600 partecipanti²⁰³.

²⁰⁰ Ibidem

²⁰¹ Ibidem.

²⁰² Malagarriga i Rovira Assumpció, *L'Auditori Educa. El Servei Educatiu de L'Auditori*, in http://www.auditori.cat/seccions/auditori/oferta_musical/auditori_educa/

²⁰³ Ibidem.

3.2.1. Le attività

Dalla guida didattica²⁰⁴ si evincono le attività didattiche, rimaste invariate fin dal 2003, anno in cui per la prima volta venne allestito lo spettacolo *E/ Superbarber de Sevilla*, proposte per preparare i ragazzi alla rappresentazione e per continuarne il progetto successivamente.

Tali proposte mirano, come si evince dalla guida stessa, ad aiutare gli insegnanti ad andare oltre l'opera tradizionale, arricchendola con elementi proposti dai bambini.

“Le attività si prefiggono ampi intenti educativi. Gli insegnanti le selezioneranno sulla base delle loro difficoltà riportate alle competenze della sua classe. Abbiamo voluto individuare attività intrecciate con altre aree disciplinari in modo da facilitare lo scambio di opinioni tra insegnanti diversi e consentire agli studenti di lavorare sullo stesso problema all'interno di una più ampia visione. A titolo indicativo, abbiamo proposto attività che possono essere effettuate prima e / o dopo lo spettacolo”²⁰⁵.

Attività didattiche in team:

- *La storia di un barbiere* / prima dello spettacolo / per tutti i gradi scolastici.
- *Conoscere Rossini* / prima dello spettacolo / per tutti i gradi scolastici.
- *Storia di un'opera* / prima dello spettacolo / ciclo scolastico medio.
- *Un barbiere comico* / prima dello spettacolo / ciclo scolastico superiore.
- *Dialoghi in un teatro d'opera* / dopo lo spettacolo / ciclo scolastico superiore.
- *Disposizione delle arie* / dopo lo spettacolo / ciclo scolastico iniziale e medio.
- *A chi corrisponde il dialogo?* / dopo lo spettacolo / ciclo scolastico medio e superiore.
- *Scrivo lettere come Rosina* / dopo lo spettacolo / tutti i livelli scolastici.
- *Figaro, Rosina e Lindoro in Karaoke* / dopo lo spettacolo / ciclo scolastico superiore.
- *Un concertato a quattro voci* / dopo lo spettacolo / ciclo medio e superiore.
- *Riconosco e disegno melodie* / dopo lo spettacolo / ciclo scolastico iniziale e medio.
- *Interpretiamo un'ouverture in stile Orff* / dopo lo spettacolo / ciclo scolastico medio e superiore.
- *Una voce poco fa* / prima e/o dopo lo spettacolo / per tutti i livelli scolastici.

²⁰⁴ Guardiet Antonia M., *Guia didàctica*, Servei Educatio, Gran Teatre del Liceu, Barcelona, aprile 2003.

²⁰⁵ Ibidem, p. 3.

- *La minestra di un barbiere* / ciclo scolastico iniziale e medio/ dopo lo spettacolo.

3.2.2. La storia di un barbiere. Attività preliminare alla recita

Anche in questo caso, come spesso avviene, l'educazione all'opera si apre con la presentazione della sua trama, strettamente collegata, come si raccomanda, ad ogni attività successiva. Nella guida didattica si precisa come essa nel *barbiere di Siviglia* risulti assai complicata specie agli occhi degli inesperti e che, di conseguenza, sia necessario presentarla in modo divertente e piacevole.

La proposta avanzata²⁰⁶ è di spiegare l'intricato intreccio proprio come se la narrazione avvenisse in un palcoscenico, servendosi di alcuni semplici mezzi che hanno un duplice scopo: focalizzare l'attenzione dei ragazzi e renderli partecipi della storia.

Dopo aver preparato i personaggi coinvolti nell'azione ed averli nascosti dentro ad una scatola, si darà luogo ad una cerimonia di apertura presentandoli uno ad uno creando così un ambiente d'ascolto ideale.

Rosina sarà simbolizzata da un cucchiaino di legno e Almaviva-Lindoro da un forchettone di legno; Almaviva soldato ubriaco sarà un forchettone di legno con sciarpa blu mentre Almaviva maestro di musica un forchettone con sciarpa rossa; Bartolo è impersonato da un pestello mentre Basilio da un foglio arrotolato su di un bastoncino di legno e Figaro da un frullatore. Si conteranno alcune monete sonanti o si fingerà di scrivere una lettera quando la narrazione lo richiederà.

La scelta dell'uso degli attrezzi da cucina risulta in sintonia con la personalità ed i gusti del compositore Rossini, amante del mangiar bene, ma si adatta bene anche alla semplicità e alla mobilità che caratterizza la storia.

Dopo la presentazione della trama si porranno alcune domande ai bambini del tipo: vi è piaciuta la storia? Quali sono i nomi e le caratteristiche dei personaggi? Perché credi che abbiamo usato utensili da cucina per rappresentarli?

La guida procede dunque a fornire brevi schede sui personaggi ed alcuni frammenti tratti dall'opera che sono fatti oggetto di ascolto ma anche di alfabetizzazione di termini e concetti.

- Vengono introdotti alcuni semplici elementi che caratterizzano l'ouverture in generale e quella di Rossini in particolare. Viene poi

²⁰⁶ Ibidem, p. 4.

spiegata l'operazione di riduzione che Albert Romani ne ha tratto per flauto traverso, pianoforte e contrabbasso.

- Viene presentata l'aria di Figaro (Atto I, quadro I), quella di Rosina (Atto I, quadro II), la serenata del Conte d'Almaviva (Atto I, quadro II), quella di Don Basilio (Atto I, quadro II), quella di don Bartolo (Atto I, quadro I), il Quintetto e il finale del secondo Atto.

Contemporaneamente, vengono fornite informazioni sulla tipologia di arie d'opera al tempo di Rossini, sulle voci, sul termine 'quintetto' e 'concertato'.

A questa segue un'altra attività, *Conoscere Rossini*, nella quale si propone ai ragazzi la biografia dell'autore.

3.2.3. Storia di un'opera. Un barbiere comico

Dopo aver partecipato alla rappresentazione del Liceu, la guida didattica propone un'attività di rinforzo interdisciplinare, che per il suo carattere, interessa anche le arti plastiche e l'area linguistica, sulla trama. L'idea didattica è di chiedere ai ragazzi di scriverne una loro versione semplificata: a ciascuno di essi verrà chiesto di occuparsi di uno dei 25 episodi nei quali è stata suddivisa. Il risultato che ne sortirà sarà uno *Storybook*, come viene chiamato nella prassi didattica.

L'interrelazione con l'area visiva e plastica avviene con un'attività successiva (*Un barbiere comico*) chiedendo ai ragazzi di convertire il testo prodotto in immagini in modo da giungere a configurare la storia come un fumetto per la realizzazione del quale vengono fornite precise indicazioni.

Il prodotto finale costituirà il motivo per una mostra finale da esporre negli ambienti scolastici.

Ecco alcuni figurini (cfr. figure 3, 4, 5) proposti dalla guida didattica, utili anche per realizzare²⁰⁷ in classe l'attività successiva.

²⁰⁷ Materiale di supporto ai progetti, in

http://www.liceubarcelona.cat/fileadmin/Obres/Temporada_2008_2009/Petit_Liceu/guia_barber_sevil/la/didactica/materials.htm

Figaro (figura 3)



Rosina (figura 4)



Il conte di Almaviva (figura 5)



3.2.4. Dialoghi in un teatro d'opera

Questa proposta, anch'essa di carattere interdisciplinare e successiva alla partecipazione alla recita, si prefigge di costruire in classe un piccolo teatro in plastica e i personaggi in miniatura, opportunamente abbigliati, dell'opera rossiniana. Dopo aver appreso alcuni frammenti di arie e di recitativi si potrà realizzare una personale rappresentazione.

Si dividerà la classe in 5 gruppi di cinque ragazzi ciascuno in modo che in ogni gruppo siano presenti 5 personaggi dell'opera. L'insegnante di arti visive avvierà una discussione e un percorso di ricerca sulle

caratteristiche dei costumi settecenteschi e verranno studiate le proporzioni del corpo umano che verrà poi ridotto alle misure di 20 cm.

Ogni gruppo di ragazzi memorizzerà due o tre dialoghi desumendoli dalla versione adattata del *Superbarber de Sevilla* e si cimenterà a recitarli muovendo i personaggi realizzati. In seguito saranno apprese le melodie (arie o recitativi) con le quali farcire la rappresentazione.

Dopo aver vissuto questa esperienza, si faranno notare ai ragazzi le differenze tra aria e recitativo. Nella guida queste sono sintetizzate nel seguente modo (cfr. tabella 23).

Tabella 23

<i>Recitativo</i>	<i>Aria</i>
Il testo è libero e può essere più o meno lungo	Il verso è regolare e sempre riconoscibile
Il testo richiama il linguaggio quotidiano	Il testo è vicino a quello poetico
Il testo è collegato all'azione dei personaggi	Non vi è azione. Il personaggio si prende il tempo di esprimere il proprio stato d'animo
L'azione prevede domande e risposte. Il tempo procede	Il tempo è sospeso
Si dà importanza all'azione	Si dà importanza alla musica e ai sentimenti

Come verifica, o come attività di rinforzo, viene poi chiesto ai ragazzi di ricordare chi pronuncia alcuni versi e alcuni dialoghi e in quale momento della narrazione.

3.2.5. Rosina scrive lettere d'amore

In questa attività i ragazzi sono invitati a scrivere una lettera a un compagno o a una compagna nello stile di quello che adotterebbe Rosina.

Una seconda proposta è quella di scrivere, nello stesso stile, una lettera al dirigente scolastico riassumendo la propria esperienza vissuta al Liceo e le proprie impressioni sulla rappresentazione.

3.2.6. Figaro, Rosina e Lindoro in Karaoke

Ai ragazzi vengono proposte tre delle più famose arie del *Barbiere Rossiniano* (cfr. figure 6, 7, 8) nella versione in Karaoke, con testo in lingua catalana, elaborata da Miquel Desclot per il *Superbarber de Sevilla*, le cui basi musicali sono messe a disposizione degli insegnanti dal servizio educativo:

“La cavatina di Figaro rappresenta una sfida e andrà proposta ai ragazzi più abili; quella di Rosina è ricca di abbellimenti ma i bambini si possono divertire ad imitare lo stile belcantistico dell’epoca; la serenata cantata da Lindoro sotto il balcone di Rosina è di più semplice esecuzione per i ragazzi”²⁰⁸.

Figura 6

Ària : Una veu m'ha reflat (Rosina)
El superbarber de Sevilla (Adaptació de l'òpera de Rossini)

U-na veu m'ha re-fi-lat dins el cor com un o -
cell. Mai nin-gú no m'ha en-brui-xat com Lin-dor, que és el nom
d'ell. Sí, Lin-do-ro meu se-ra, ho he ju-
rat, me'n sor-ti-ré, sí, Lin-do-ro meu se-
ra, ho he ju-rat. me'n sor-ti-ré.

²⁰⁸ Ibidem, p. 22.

Figura 7

Ària : Torna la joia de la ciutat (Fígaro)

El superbarber de Sevilla (Adaptació de l'òpera de Rossini)

The musical score is written for a single voice in 6/8 time. It consists of 14 staves of music with lyrics in Catalan. The melody is characterized by its rhythmic pattern, often using eighth and sixteenth notes. The lyrics describe the joy of the city returning to its former glory and the role of Figaro as the master of ceremonies.

Tor - na la jo - ia de la ciu - tat, oh, i tant!

Llest en la fei - na, de nit i di - a sem - pre fent vi - a a - tra - fe -

gat. Fu - lles, ti - so - res, ras - palls i pin - tes, tot al pres - tat - ge ben en - dre -

çat. Tor - na la jo - ia de la ciu - tat, oh, i

tant! Tots em de - ma - nen, tots em re -

cla - men, ne - nes i ve - lles, nois i don -

ze - lles, u - na per - ru - ca, vin - ga la

bar - ba, u - na sag - ni - a, vin - ga la

car - ta! Tots em de - ma - nen, tots em re - cla - men, tots em de - ma - nen, tots em re -

cla - men u - na per - ru - ca, vin - ga la bar - ba, vin - ga la car - ta

Fí - ga - ro, Fí - ga - ro, Fí - ga - ro, Fí - ga - ro, Fí - ga - ro, Fí - ga - ro,

Fí - ga - ro.

Figura 8

Ària : Serenata II (Lindoro)
El superbarber de Sevilla (Adaptació de l'òpera de Rossini)



Jo sóc Lin - do - ro, que tant us a - do-ro, que us vull per es -
po - sa com cap al - tra co - sa, com cap al - tra co - sa.

3.2.7. Un concertato a quattro voci

La musica offre la possibilità di sovrapporre più strumenti e più voci contemporaneamente in modo ordinato e comprensibile anche quando vuole esprimere una scena di confusione. Non è così nella situazione reale della vita di classe dove, se ciascuno parla contemporaneamente, si finisce per non capire nulla.

Facendo leva su queste premesse, e ricreando una preliminare esperienza reale di confusione in classe, la guida didattica propone ai ragazzi, divisi in quattro gruppi, di realizzare un concertato a quattro voci.

A questo scopo vengono ripresi gli esempi d'ascolto tratti dal *Superbarber* riascoltandoli questa volta in maniera funzionale all'attività da svolgere.

Ogni gruppo assumerà quindi un determinato carattere, giocando su questo e sul timbro vocale, ma aiutandosi anche con il movimento del corpo per drammatizzare il proprio ruolo.

3.2.8. Riconosce e scrivere le melodie

La proposta è quella di disegnare il profilo melodico di alcune delle arie d'opera ascoltate, scriverle in notazione convenzionale e riconoscere la voce che interpreta ogni frammento.

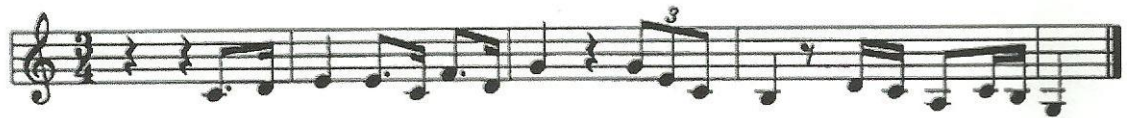
Prime battute de *La calunnia* (Don Basilio). **Figura 10**



Frammento della seconda serenata di Lindoro. **Figura 11**



Frammento di *Una voce poco fa* (Rosina). **Figura 12**



Frammento di *Torna la gioia nella città* (*Largo al factotum*, Figaro). **Figura 13**








- Si propone ai ragazzi di cantare le linee melodiche;
- di disegnarne su di un foglio l'andamento;
- di assegnare ad ogni frammento una sillaba diversa (dum, dum- tam tam, ecc.);
- di eseguire le linee melodiche con lo strumentario Orff;

Per concludere, vengono presentati ai ragazzi i registri vocali e i possibili ruoli ad essi assegnati nell'opera lirica.

Chiude il percorso un grafico che visualizza le tipologie vocali evidenziando quelle incontrate nel corso del progetto.

Figura 13

					Soprano
				Mezzosoprano	
		Tenor		Contralt	
		Baríton			
Baix					
Veus masculines			Veus femenines		

3.2.9. Proposte aggiuntive

Anche nel caso di Barcellona, una serie di altre attività possono completare la proposta di formazione di bambini e di ragazzi sull'opera aggiungendosi a quelle già previste nel percorso il *Superbarber de Sevilla*.

Prima fra tutte, come di consueto, la visita guidata al teatro offre lo spunto di conoscerne le varie sezioni e le attività che vi si svolgono. Un ricco materiale illustrativo e informativo viene messo a disposizione delle scolaresche che inizieranno un preliminare percorso in classe.

L'esercizio n. 1 chiede ai ragazzi di ritagliare le immagini del teatro fornite nella dispensa e descrivere con brevi frasi gli ambienti raffigurati²⁰⁹.

L'esercizio n.2 propone di ritagliare altre immagini, raffiguranti le specifiche sezioni del teatro, e di abbinarle con le rispettive definizioni fornite al riguardo (sala principale, proscenio, foyer, facciata storica, ecc.).

Si passa quindi ad illustrare la fossa dell'orchestra e gli strumenti che la 'abitano', aggiungendovi poi ulteriori informazioni sul direttore d'orchestra.

Viene quindi brevemente descritta la storia del teatro, le principali rappresentazioni che vi sono state eseguite nonché i principali cantanti d'opera che vi sono stati ospitati nel corso del tempo.

Si passa poi a descrivere i 'mestieri' coinvolti negli allestimenti e viene, infine, visionata una guida interattiva realizzata per le scuole dal teatro stesso.

La guida al teatro rivolta agli insegnanti²¹⁰ si sofferma, in una cinquantina di pagine, su una breve storia dell'opera (la nascita dell'opera, l'opera nel periodo barocco, le opere nella seconda metà del XVIII, l'opera nel secolo XIX, l'opera verista, alcuni autori del XX secolo); sulla storia e la fortuna del Gran Teatre del Liceu; sugli strumenti musicali e la voce umana; su alcune opere giudicate basilari (*Orfeo* di Monteverdi, *Didone ed Enea* di Purcell, *Il Flauto magico* di Mozart, *Il Barbiere di Siviglia* di Rossini, *L'Elisir d'amore* di Donizetti, *Aida* di Verdi, *Lohengrin* di Wagner, *Turandot* di Puccini).

Una seconda proposta affiancabile al progetto *Superbarber* porta per titolo *L'òpera una emoció*²¹¹.

Si tratta di un "percorso didattico progettato per portare l'opera ai giovani del secondo ciclo di istruzione secondaria attraverso una presentazione

²⁰⁹ Guardiet i Bergalló Antònia M., *Una visita al Liceu. Material didàctic per al alumnat*, Servei Educatio, Gran Teatre del Liceu, Barcelona, s.d.

²¹⁰ Guardiet i Bergalló Antònia M., *Una visita al Liceu. Material didàctic per al professorat*, Servei Educatio, Gran Teatre del Liceu, Barcelona, s.d.

²¹¹ Llinares Francesc, *L'òpera una emoció. Guia didàctica*, Servei Educatio, Gran Teatre del Liceu, Barcelona, s.d.

audiovisiva che illustra esempi paradigmatici”²¹². Tale percorso, che ha inizio proprio con la visita al teatro secondo le tappe sopra illustrate, termina con una proiezione audiovisiva nel foyer, della durata di 30 minuti, che espone alcuni episodi rilevanti tratti dalle opere in cartellone.

L'intento è quello di portare i ragazzi ad apprezzare il genere operistico attraverso una serie di attività educative che si servano dei mezzi tecnologici più utilizzati dai giovani nel tempo libero (internet, cd, registrazioni, film). Si dichiara che l'obiettivo principale dell'attività non è tanto quello di far conoscere agli studenti la storia del Liceu, dell'opera lirica o dei grandi compositori, bensì quello di accostarli a questo affascinante genere musicale facendo leva sulle loro emozioni.

Dopo la proiezione, ai ragazzi vengono poste alcune domande, come, per esempio: conosci qualcuna di queste opere? Conosci qualche trama d'opera? Ne conosci gli autori? Si può immaginare una prostituta come protagonista di un'opera? Ecc. Ne segue una discussione.

Una seconda tappa introduce i ragazzi a compiere parallelismi tra l'opera e il cinema. In particolare, si propone di lavorare sulle corrispondenze emotive suscitate da *Traviata* e da *Pretty Woman*, alcuni episodi dei quali, giudicati meglio relazionabili, sono fatti visionare ai ragazzi.

Si procede quindi esponendo ai ragazzi le tematiche principali che hanno caratterizzato l'opera in musica nel corso del tempo e tali tematiche vengono fatte oggetto di approfondimenti riportandole, rifunzionalizzate, all'epoca moderna.

Nella tappa “L'opera come confluente delle arti” si prende in considerazione il carattere multidisciplinare che caratterizza lo spettacolo operistico e le varie tipologie di artisti che sono coinvolti nella sua realizzazione.

Approfondimenti sull'opera *La Traviata*, vista sotto diversi profili, conclude il percorso.

3.3. I progetti nel contesto educativo

Anche in questo caso riteniamo opportuno suddividere le osservazioni sui progetti esaminati in aree tematiche che prendono in considerazione prevalentemente gli aspetti educativo-divulgativi sottesi all'intento esplicitamente dichiarato dai teatri.

Dalla presentazione dell'offerta destinata al giovane pubblico emerge infatti un dato assai significativo e addirittura sorprendente se si considerano le cifre: le scuole, ovvero i bambini, i ragazzi e i loro insegnanti, rappresentano per gli enti lirici i destinatari principali di tale offerta e il bacino di utenza numericamente più importante. Se pensiamo che il solo dipartimento educativo del Gran Teatre del Liceu ha totalizzato oltre 180.000 ingressi nel

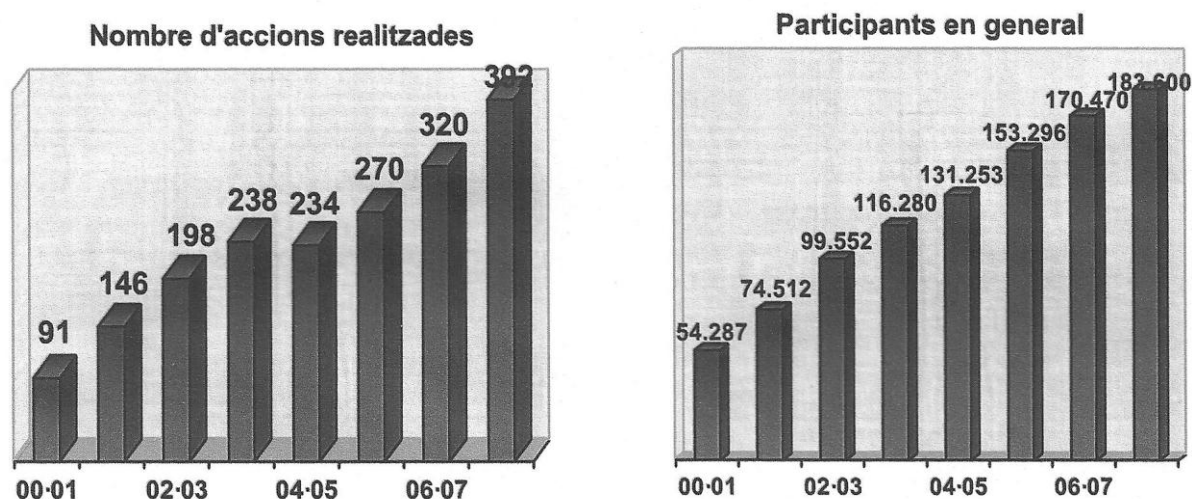
²¹² Ibidem, p. 3.

2007, ci possiamo fare un'idea dell'importanza sociale, oltre che economica, rivestita da questa tipologia di pubblico, peraltro in continua crescita.

Il seguente grafico (cfr. tabella 24) sintetizza l'azione divulgativa compiuta dal dipartimento educativo del teatro di Barcellona per le scuole e, in misura molto minore, per le famiglie dal 2000, anno della sua istituzione, fino al 2007, anno in cui è stata fatta la rilevazione.

La crescita esponenziale del pubblico scolastico giovanile è tale che la Direttrice del Dipartimento precisa: "Con queste cifre non possiamo soddisfare tutte le richieste avanzate attualmente dalle scuole"²¹³, mentre il Capoufficio dell'*Attività Scuola* del Teatro Regio di Torino parla, come abbiamo avuto modo di osservare, di adesione entusiastica da parte di docenti e allievi alle iniziative per loro promosse.

Tabella 24



I dettagli dei progetti esaminati mettono anche in risalto un altro aspetto organizzativo molto importante: la collaborazione con partner specifici nel settore dell'istruzione costituisce la principale risorsa dei dipartimenti educativi, tanto che la programmazione viene effettuata insieme e d'intesa con gli assessorati alla cultura, all'istruzione e alla formazione di comuni, province e regioni che interessano non solamente l'area territoriale alla quale il teatro appartiene ma, in caso di tournée, anche quelle che ospitano il progetto. Non è un caso che la produzione di Barcellona abbia potuto attingere ai finanziamenti di Valencia, città che ha accolto *El Superbarber de Sevilla*.

Una buona collaborazione con gli enti formativi e le istituzioni scolastiche si rivela fondamentale dunque anche per poter beneficiare di contributi economici e questi consentono di mantenere basso il costo di partecipazione

²¹³ Malagarriga i Rovira Assumpció, *L'Auditori Educa. El Servei Educatiu de L'Auditori*, in http://www.auditori.cat/seccions/auditori/oferta_musical/auditori_educa/

degli alunni sia allo spettacolo che ai laboratori rendendo così sostenibile la spesa per le famiglie.

Non c'è dunque da meravigliarsi se i teatri d'opera, assecondando questa tipologia di pubblico che ne rappresenta ormai una risorsa irrinunciabile, adottino strategie tali da assicurarsene una fiducia anche per il futuro: i dipartimenti educativi allargano il proprio organico (il Regio di Torino annovera ben 17 educatori stabili oltre al personale dello staff organizzativo); le competenze degli artisti e dei tecnici interni vengono riconvertite per essere utilizzate in altre mansioni: il laboratorio di scenografia del Teatro Regio, per esempio, si trasforma periodicamente in un'aula scolastica decentrata.

Quando le risorse interne del teatro non sono in grado di coprire il fabbisogno si ricorre alla esternalizzazione delle attività coinvolgendo così altro personale specializzato. Tale prassi, che sembra comune ad entrambi i progetti esaminati, interessa tanto gli aspetti legati alla produzione del progetto (è il caso della compagnia teatrale *Tricicla*, responsabile delle scene del *Superbarber*), quanto della sua conduzione²¹⁴ (è il caso delle visite guidate del Regio di Torino delegate all'associazione *Stilema/Unoteatro*).

L'intera organizzazione del dipartimento educativo si regge dunque sulle esigenze di quelli che a buon diritto possiamo definire i suoi committenti: se il maggiore e il più importante di questi risulta essere la scuola, allora l'offerta dovrà essere sintonizzata sul fabbisogno di questa e l'aggettivo "educativo" che contrassegna il dipartimento ne è una prova esplicita.

Di educazione si parla tuttavia anche quando i progetti sono rivolti alle famiglie che anzi, nella maggioranza dei casi, condividono con le scuole la stessa programmazione: le considerazioni didattiche e pedagogiche che avanza in questo e nei paragrafi successivi hanno pertanto valore per entrambe le utenze.

Nel rimandare al capitolo successivo alcune questioni generali in grado di giustificare, e dare anche un senso storico, alle strategie divulgative promosse dagli enti lirici a favore del giovane pubblico, proviamo ora a considerare come si esplica questa coerenza tra l'opera e il suo adattamento didattico.

²¹⁴ I collaboratori esterni che collaborano con il Dipartimento educativo di Barcellona sono direttori d'orchestra, compositori, interpreti, direttori di scena, coreografi, scenografi, illustratori, pedagogisti, conferenzieri; lo staff di gestione comprende: la direttrice del dipartimento, il Capo del servizio educativo, due tecnici di gestione della produzione; la segretaria amministrativa (cfr. Malagarriga i Rovira Assumpció, *L'Auditori Educa. El Servei Educatiu de L'Auditori...*cit., p. 5).

3.3.1. L'opera per la trasversalità dei saperi

Una delle parole che maggiormente ricorrono nei progetti educativi, sia in quelli rivolti alle scuole che in quelli destinati alle famiglie, diventandone quasi una bandiera è *interdisciplinarietà*: a questo concetto si richiamano tanto le attività più prettamente pratiche (suonare, cantare, dipingere scenari, ecc.), tanto quelle di consuetudine ritenute più concettuali e teoriche (approccio alla trama dell'opera, all'autore e al suo mondo, alle strutture musicali, alla storia dell'opera, ecc.). I progetti di Torino, per esempio, pongono la specificazione "Attività interdisciplinare" accanto a quasi tutti i titoli delle proposte e quelli di Barcellona vi si richiamano in ogni fase del lavoro.

La trama dell'opera risulta una via privilegiata per affrontare con i ragazzi percorsi interculturali, di educazione all'affettività, di storia del libro illustrato, di storia della fiaba, di tecniche espressive pittoriche, di antropologia e di psicologia per i più grandi. Il libretto offre invece lo spunto per percorsi linguistici di tipo creativo (la sua riscrittura da parte dei ragazzi, la sua trasformazione nel linguaggio fumettistico). La biografia dell'autore diviene la scusa per affrontare un periodo storico sotto il profilo politico e culturale mentre la sua opera offre un utile spunto per approcciare, nell'ottica della *media education*, percorsi sul cinema e sull'uso delle nuove tecnologie.

L'ottica di un'educazione *con* le discipline (nel nostro caso *con* l'opera e la musica) piuttosto che solo *alle* discipline è da tempo una linea pedagogica comune e internazionalmente condivisa: i dipartimenti educativi, nell'intento di accondiscendere alle aspettative della committenza, in particolare di quella scolastica ma applicandovi principi analoghi anche a quella familiare, pare l'abbiano assunta quale paradigma.

La piega intrapresa dal pensiero pedagogico fin dagli anni Settanta del Novecento sostanzia un impianto della scuola caratterizzato dal concetto di trasversalità tra i saperi: all'interno di questo panorama l'opera, come la musica e ogni altra disciplina scolastica, può trovare una confacente collocazione se si adegua a tale tendenza²¹⁵.

Attualmente viene infatti posto l'accento su ciò che le discipline hanno in comune e uno degli elementi più importanti che garantisce l'avvicinamento delle singole discipline, in un'ottica trasversale adatta alla scuola dell'obbligo, consiste nella riscoperta del principio epistemologico che le regola al fine di trovare gli elementi comuni in grado di garantire l'unitarietà del sapere: le strutture, le forme, i concetti, le idee portanti, i processi mentali.

Già Antiseri sosteneva che non esistono le discipline, ma i problemi. Egli aggiungeva che i problemi si potevano aggredire con tutti i mezzi possibili, senza badare alle etichette, in un'ottica interdisciplinare²¹⁶.

Parimenti, Morin definiva contraddittorio il modo settoriale e disciplinare con cui è organizzato in nostro sapere poiché i problemi imposti dalla realtà

²¹⁵ Cfr. Maule Elita, Azzolin Silvia, *Suoni e musiche per i piccoli*, Erickson, Trento 2009, p. 22 segg.

²¹⁶ Cfr. Antiseri Dario, *Epistemologia contemporanea e didattica della storia*, Armando, Roma 1999.

hanno carattere di trasversalità e di globalità; egli auspicava, già negli anni Settanta del Novecento, un riordino scolastico che consentisse il recupero di un'intelligenza in grado di cogliere la complessità e in grado di promuovere l'attitudine a organizzare la conoscenza formando "teste ben fatte". Infatti, "un'intelligenza incapace di considerare il contesto ed il complesso planetario rende ciechi, incoscienti ed irresponsabili"²¹⁷.

L'interdisciplinarietà, secondo Frabboni, risulta definita da

"un triangolo semantico che comprende tre identità morfologiche: la trasversalità lineare (come compresenza di contenuti e di linguaggi di più discipline), la trasversalità compositiva (come compresenza oltre che di linguaggi e contenuti anche di metodologie interpretative e investigative di più discipline) e la trasversalità strutturale (come territorio cognitivo di frontiera dove le singole discipline si tramutano in una nuova disciplina, in altre conoscenze)"²¹⁸.

L'opera, in quanto parola, azione e musica risulta un luogo privilegiato per praticare un'interdisciplinarietà che coinvolge a tutto campo le richieste della moderna pedagogia: essa mette a disposizione, nell'ottica della trasversalità lineare, contenuti e linguaggi comuni a più discipline (quanto meno quella linguistica, musicale, scenico- visiva- motoria); metodologie interpretative poliedriche utili, ciascuna con il suo apporto disciplinare di settore, a coglierne il significato globale (trasversalità compositiva). Poiché però l'opera è di per sé una sintesi di tre fattori che, nell'insieme, danno più della somma del loro prodotto, possiamo dire che essa rappresenta quel territorio cognitivo di frontiera dove le singole discipline si trasformano in una conoscenza del tutto nuova (trasversalità strutturale).

Ed è proprio utilizzandola in questa direzione che l'educazione all'opera lirica acquista un senso educativo interdisciplinare, promuovendo la sua comprensione come *Wort – Ton - Drama*²¹⁹, ovvero nell'unione dei suoi elementi musicali, testuali- verbali, scenico- gestuali, spazio-temporali.

3.3.2. Agire l'opera

Un'altra parola chiave che contraddistingue le proposte educative prese in esame è *operatività* intesa come fare pratico, come azione, come esplorazione e manipolazione di materiali. *Opera...ndo* è anche, come abbiamo visto, il significativo titolo di una serie di attività pensate dal dipartimento educativo del Regio di Torino tanto per le scuole che per le famiglie.

²¹⁷ Morin Edgar, *La testa ben fatta: Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000, p. 7 (ed. or. Morin Edgar, *La Tête bien faite*, Editions du Seuil 1999).

²¹⁸ Frabboni Franco, *Didattica generale: Una nuova scienza dell'educazione*, Bruno Mondadori, Milano 1999, p. 94.

²¹⁹ Bianconi Lorenzo, *Parola, azione, musica: Don Alonso vs Don Bartolo...cit.*, p. 36.

Cantare, suonare, improvvisare e creare ambientazioni sonore; muoversi, danzare e inventare coreografie; ritagliare, disegnare, dipingere, modellare; inventare testi, dialoghi, copioni...: i progetti da noi esaminati sono disseminati di attività pratiche di questo tipo; tutte implicano, per l'appunto, il coinvolgimento diretto dei partecipanti in un fare operativo che entra nello specifico dei mestieri coinvolti nell'allestimento di uno spettacolo.

Questa prospettiva metodologica regge e sostanzia, come abbiamo già osservato, anche quelle proposte tradizionalmente giudicate più teoriche o trasmissive. La trama dell'opera diviene il movente per disegnare e ritagliare personaggi, per vestirli con abiti d'epoca realizzati in cartone, per costruire teatrini in miniatura in classe. Persino le visite al teatro, tradizionalmente concepite in forma di guida informativa, si trasformano in laboratori pratici dove è concesso dipingere fondali o abbozzare scene.

Anche in questo caso una precisa linea pedagogica, consolidatasi nel corso di tutto il Novecento e oggi ampiamente diffusa ovunque, offre ai dipartimenti educativi una piattaforma teorica utile per far fronte alle esigenze formative delle scuole e delle famiglie e per condividere con queste agenzie le linee di intervento sui giovani.

L'*attivismo educativo*, come viene definita questa tendenza generale che ha prodotto diverse sotto correnti nell'arco di parecchi decenni, si è andato definendo attraverso il pensiero filosofico di John Dewey e l'operato di autorevoli pedagoghi come Rudolf Steiner (fondatore delle scuole Waldorf), Maria Montessori o, ancor prima di lei, di Friedrich Fröbel. Alla base di questa concezione sta un apprendimento che scaturisce dagli interessi del bambino, che rinuncia al nozionismo e all'ascolto passivo, che abbandona ogni contenuto prefissato per promuovere un autoapprendimento fondato sull'esperienza diretta del soggetto e sulle scoperte che da essa ne scaturiscono (metodo euristico), che premia e coltiva l'intelligenza operativa mediante una didattica fondata sui laboratori (giardinaggio, scultura, pittura, invenzione sonora e musicale, ecc.).

Un'importante propaggine di questa filosofia dell'educazione ha investito proprio il settore musicale e attualmente costituisce la base per il suo insegnamento presso autorevoli e internazionalmente accreditate istituzioni accademiche: Carl Orff, Jacques Dalcroze (al quale si rifaceva anche la Montessori), Maurice Martenot, Zoltán Kodály, Edgar Willems, fino ai più recenti Edwin E. Gordon e Francois Delalande hanno contribuito in maniera decisiva ad implementare in tutto il mondo una didattica musicale (alla quale appartiene anche quella operistica) fondata sulla pratica attiva dei soggetti coinvolti. Il metodo Dalcroze, inoltre, viene applicato con successo anche nell'ambito dell'educazione fisica e motoria mentre il metodo Martenot è assai diffuso anche nella didattica delle arti visive e pittoriche.

La filosofia pedagogica alla base dei metodi attivi musicali si fonda sulla convinzione che tutti i bambini possiedono un'attitudine musicale che va coltivata e incoraggiata affinché possa esprimersi al meglio e che tutti i bambini sono in grado, senza una preliminare alfabetizzazione, di partecipare alla musica sia dal punto di vista esecutivo che cognitivo ed emotivo.

I metodi attivi musicali prediligono pertanto un

“approccio metodologico- didattico che parte dalla *full immersion* nella pratica musicale (esecuzione strumentale e/o vocale, riproduzione ritmica, esplorazione ed imitazione sonora) per arrivare alla notazione intuitiva e solo successivamente a quella tradizionale [...]. L'apprendimento inizia con il canto, strumento naturale ed accessibile a tutti, oppure con l'esplorazione sonora dello strumentario didattico e/o con quella ritmica del proprio corpo o, ancora, con l'ascolto e l'esecuzione con lo strumentario tradizionale di semplici e familiari melodie appartenenti al repertorio della musica colta. La musica viene paragonata alla lingua madre per cui le attività canoro- strumentali- motorie corrispondono al 'linguaggio parlato' dei primi anni di vita. L'alfabetizzazione musicale avviene 'naturalmente' e attraverso un 'contatto' concreto con i suoni e le musiche”²²⁰.

Questo, seppur brevissimo, panorama offre la chiave per interpretare la tipologia delle proposte messe in atto dai dipartimenti educativi degli enti lirici per catturare la giovane audience attraverso la scuola o attraverso la famiglia. Non a caso tutte le recite di *Cenerentola*, ovvero *Angelina e la magia del cuore* prevedono la diretta partecipazione del pubblico nell'esecuzione corale e, per prepararsi all'evento, tutti i partecipanti ai vari laboratori sono anche obbligati a presenziare a quello in preparazione degli interventi corali collettivi. Suonare, cantare, danzare... diventano le vie di accesso privilegiate all'opera, un modo per arrivare a comprenderne la struttura musicale.

3.3.3. L'opera in laboratorio

Strettamente collegata all'attivismo educativo, la didattica del laboratorio ne rappresenta la principale applicazione metodologica.

Si tratta di una modalità di insegnamento - divulgazione la cui caratteristica fondante è l'enfasi sull'attività pratica, sul coinvolgimento dello studente o del bambino accompagnato dal genitore, sulla trasmissione di un “saper fare” che si pone quale mediatore per l'acquisizione di concetti e di contenuti più teorici facendo leva su aspetti emotivi e relazionali.

Pur contando su antesignani illustri (anche le attività delle montessoriane Case dei bambini erano e sono strutturate in questa forma), il *laboratorio didattico*, al pari del suo corrispettivo inglese *workshop* o del francese *atelier*, costituisce oggi una strategia di insegnamento irrinunciabile e sempre più accreditata.

Nei progetti da noi esaminati, ma anche nell'analisi delle proposte condotta nel capitolo precedente, il termine *laboratorio* o *workshop* caratterizza e specifica la maggior parte delle attività rivolte ai giovani: *Cantiamo l'opera* è

²²⁰ Maule Elita, Toni Benedetta, “Didattica della musica”, in Cerini Giancarlo, Spinosa Mariella (a cura di), *Voci della Scuola*, Notizie della scuola vol. VI, Tecnodid, Napoli 2007, pp. 162-163.

definito “uno spettacolo d’opera con laboratorio di preparazione ai cori”; *Le mille e una Cenerentola* è un “laboratorio didattico sulla fiaba di Cenerentola”; le visite guidate al teatro sono un “*Teatro dei misteri*. Laboratorio con visita guidata”, e così via.

L’organizzazione del lavoro in forma laboratoriale è un modo molto più convincente per attirare genitori con figli, o gli insegnanti con le loro classi, al teatro rispetto ad una proposta in forma di conferenza o di lezione: questi termini hanno acquisito negli ultimi tempi una connotazione negativa nel settore educativo rivolto all’infanzia poiché richiamerebbero vecchie e superate pratiche di tipo nozionistico.

La nuova tendenza pedagogica mira invece ad imporre un’idea di educazione che non punti sulla quantità di contenuti e di nozioni, ma piuttosto su di un metacognitivismo indirizzato sul come apprendere i fondamenti logici e sintattici delle discipline attraverso la pratica diretta, l’intuizione e la scoperta. Vi è dunque uno spostamento d’interesse dal *che cosa* al *come* apprendere²²¹ e la didattica dei laboratori si rivela come la più funzionale allo scopo.

Le valenze formative dei laboratori sono molteplici ma due, in particolare, valorizzano appieno l’arte e la musica nel contesto educativo: il plurilinguismo e l’interdisciplinarietà.

“I laboratori hanno il compito di assegnare piena equipollenza e pariteticità all’intera tastiera dei codici di comunicazione [...]. Se è vero che ogni linguaggio esplica una triplice funzione formativa- comunicativa (è un canale referenziale nel quale scorrono informazioni e conoscenze d’uso sociale), cognitiva (è un canale nel quale scorrono punti di vista, idee e pensieri) e affettiva (è un canale nel quale scorrono sentimenti, immaginari, sogni)- allora i laboratori indossano il mantello di “sentinella” a difesa della *pariteticità* e della *presenza* nella scuola dell’intero arcobaleno dei codici della comunicazione”²²².

Il melodramma, in quanto già di per sé luogo di intersezione di linguaggi diversi e serbatoio di conoscenze sociali, cognitive, affettive veicolati da un ‘arcobaleno’ di codici della comunicazione, trova il suo luogo privilegiato di apprendimento proprio nel laboratorio, spazio polifunzionale in grado di valorizzarne le caratteristiche. E i dipartimenti educativi pare ne abbiano ben compreso la portata pedagogica.

²²¹ Cfr. Elita Maule, Azzolin Silvia, *Suoni e musiche per i piccoli...*cit., p. 29 segg.

²²² Frabboni Franco, *Il laboratorio*, Laterza, Roma-Bari 2004, p. 100.

Capitolo 4. Principi didattici divulgativi. I teatri e l'opera per i giovani

Per gli enti lirici i giovani e i bambini rappresentano non solo l'unico possibile futuro di un genere artistico che ha segnato la storia collettiva, ma anche la sopravvivenza delle professioni che ne costituiscono l'indotto.

I giovani, e a maggior ragione i bambini sin dalla più tenera età, si caratterizzano inoltre come un tramite privilegiato per catturare quel pubblico di adulti che si occupa della loro formazione: genitori, insegnanti, educatori.

Questi presupposti spiegano il nuovo indirizzo intrapreso da tutti i teatri d'opera europei e che ne ha trasformato la fisionomia per tanti versi radicalmente: la conduzione gestionale e persino il concetto stesso di arte applicato alla musica, specie nella sua accezione performativa, ha subito un adeguamento in senso educativo- divulgativo.

Se direttori d'orchestra, cantanti, professori d'orchestra si destreggiano oggi tra la mansione di artista e quella di educatore fino al punto da riconoscere entrambi i ruoli come appartenenti alla propria identità, i compositori si industriano, al di là della propria formazione accademica, nel creare opere ammiccanti, adatte alla fruizione di un pubblico, quello giovane, nutrito di esperienze diverse da quelle segnate dal repertorio operistico tradizionale. Così, le nuove opere destinate alle giovani generazioni si accorciano temporalmente e diventano 'operine' che integrano forme e strutture desunte dalla *popular music* per rendersi più accessibili; le trame vengono desunte dal repertorio tradizionale per l'infanzia quando ancora non sono create e fornite ai compositori dai ragazzi stessi che si cimentano nel mestiere di librettista; le nuove tecnologie rivestono di modernità un prodotto che, sempre più, è concepito per il pubblico e non solo per un ideale estetico avulso dall'utenza di massa.

Insomma, la sopravvivenza di un'arte minacciata da un'audience sempre più esigua e incerta sembra abbia determinato un cambiamento storico nelle dinamiche che, fino a poco fa, regolavano il concetto di 'bassa' e 'alta' cultura e, senza dubbio, la finalità educativa, insieme a quella di una maggiore democratizzazione della cultura, ha offerto il movente ideale per il cambiamento.

Le strategie divulgative attivate dai teatri non sono però neutre: esse sono state influenzate, per non dire pianificate, all'interno di un quadro culturale - essenzialmente pedagogico e musicologico- che ne ha dettato i criteri. L'obiettivo di questo capitolo è proprio quello di delineare questo contesto.

In sostanza, si tratterà ora di individuare:

- quali fattori abbiano consentito l'accesso dei teatri ad un'audience di massa qual è quella scolastica, privilegiata dai dipartimenti educativi assieme a quella familiare;

- quali valenze formative (affettive, cognitive, sociali) offra l'opera in musica che siano tali da convincere il giovane pubblico e i mediatori coinvolti (genitori, insegnanti) ad accostarvisi;
- di comprendere che cosa si intenda per divulgazione educativa, accezione, questa, che caratterizza le apposite sezioni produttive-organizzative operanti all'interno dei teatri;
- di circoscrivere le principali tematiche, contenutistiche e metodologiche, intorno alle quali è organizzato il dibattito musicologico internazionale inerente la didattica dell'opera lirica;
- di verificare in quale misura le ricerche del settore abbiano inciso sulle pratiche divulgative messe in atto dai teatri e dai loro dipartimenti educativi;
- di individuare un processo di continuità tra passato e presente in grado di giustificare anche storicamente l'operato didattico-divulgativo degli enti lirici.

4.1. L'opera come bene artistico culturale

La diffusione dell'opera è una problematica che sembra partecipare, anche a detta dei manager dei dipartimenti educativi, al più generale compito istituzionale di rendere più democratica la cultura attraverso la sua divulgazione. Offrire a tutti la possibilità di godere delle forme d'arte ("Ogni individuo ha diritto di prendere parte liberamente alla vita culturale della comunità, di godere delle arti e di partecipare al progresso scientifico ed ai suoi benefici"²²³) è un principio sancito anche dalla Dichiarazione generale per i diritti umani. Tuttavia, più volte si è rilevato come tale godimento si configuri come un diritto passivo: gioisce dell'arte, o almeno di certe sue forme, solo colui che ne apprezza la valenza e ne condivide certi valori basilari.

La questione non è di poco conto per il nostro argomento: il melodramma, al pari di tutte le forme di musica colta, è un bene culturale e artistico che, a detta di quella parte della musicologia storica che si è precipuamente occupata di didattica dell'opera²²⁴, è necessario coltivare in modo formalizzato e istituzionale, privilegiandone senz'altro la trasmissione alle generazioni future al fine di evitare l'appiattimento del gusto verso forme

²²³ Assemblea generale delle Nazioni Unite, *Dichiarazione generale per i diritti umani*, dicembre 1948, art. 27.

²²⁴ Qui si richiamano in particolare le posizioni di quel settore della musicologia storica, che fa capo al gruppo di lavoro sulla didattica dell'opera (Il Saggiatore Musicale/ SagEM) con sede presso la facoltà di musicologia dell'Università di Bologna, coordinato da Lorenzo Bianconi e da Giuseppina La Face Bianconi. Pur nella consapevolezza che i *popular music studies* trovano ormai accoglienza all'interno di ampi settori della musicologia storica, le pubblicazioni sulla didattica dell'opera prodotte all'interno del gruppo di ricerca bolognese - che risultano fra le poche specifiche per il nostro argomento- si rivelano ancora piuttosto scettiche nell'adottarne i criteri. Ci è sembrato opportuno spiegare le ragioni di tale scelta per poi confrontarle con quelle invece compiute dai teatri per divulgare l'opera alle giovani generazioni.

‘basse’ di cultura. In questo principio di fondo si reggerebbe il dovere civico di educare all’opera le giovani generazioni.

Si sostiene che,

“in genere, la sola musica fruita nell’ambiente d’appartenenza è quella dei mass media, spesso di qualità artistica discutibile, se non decisamente bassa. Il docente sarà dunque costretto a rapportarsi a un patrimonio di conoscenze [musicalmente-n.d.a.] esiguo: dovrà perciò tanto più sollecitare il contatto con una gamma differenziata di “oggetti musicali” epistemologicamente ed esteticamente rilevanti”²²⁵.

Rilevante viene definita

“l’opera musicale, ossia un oggetto di conoscenza –antico o contemporaneo, vicino o remoto, in ogni caso radicato nella storia e nella cultura- che può essere penetrato e compreso mediante l’ascolto consapevole e riflessivo (sul piano scientifico esso costituisce l’oggetto della disciplina denominata musicologia)”²²⁶.

E ancora:

“Anche la *tecno* o il *pop* hanno i loro repertori di forme e i loro corrispettivi sentimentali, e non dubito che per certi giovani e per certi insegnanti abbiano la loro importanza. Ma mi ostino a credere che le nostre scuole secondarie farebbero bene a *favorire* e non a *sfavorire*, ad *agevolare* e non a *ostacolare* l’incontro dei nostri ragazzi col patrimonio sedimentato di forme e di sentimenti offerto dalla musica d’arte; per la loro crescita morale prima ancora che culturale. Credo infatti che commuoversi della morte di Mimì, esilararsi d’una Sinfonia di Haydn o dell’Opera 18, sbigottirsi della Danza di Re Kašcei non possa che far bene all’animo e all’intelletto: e al tempo stesso credo che per godere di tale beneficio giovi ragionare su *come* la forma musicale ci commuova ci esilari ci sbigottisca. In questo doppio percorso ravviso un’esperienza formativa – sentimentale e intellettuale- alla portata d’ogni cittadino adolescente che ci stia davvero a cuore”²²⁷.

Tuttavia, ciò che appare ovvio per certuni e che era universalmente condiviso fino a qualche generazione fa non sembra più esserlo ora. Anche l’opera, al pari di altre forme d’arte supportate dalla tradizione storica, sembra dover giustificare la sua sopravvivenza e fare i conti con il mutato concetto di cultura e di arte che ha investito i tempi attuali. “La cultura tradizionale di una società tenderà sempre a corrispondere al suo contemporaneo sistema di interessi e di valori perché [...] è il risultato di una continua selezione e interpretazione”²²⁸.

²²⁵ La Face Bianconi Giuseppina, *L’incontro con la musica*, in “I diritti della scuola”, I, 2004, p. 37.

²²⁶ La Face Bianconi Giuseppina, “Formazione musicale”, in Frabboni Franco, Wallnöfer Gerald, Belardi Nando, Wiater Werner (a cura di), *Le parole della pedagogia. Teorie italiane e tedesche a confronto*, Bollati Boringhieri, Torino 2007, p. 150.

²²⁷ Bianconi Lorenzo, “La forma musicale come scuola dei sentimenti”, in La Face Bianconi Giuseppina e Frabboni Franco (a cura di), *Educazione musicale e Formazione*, FrancoAngeli, Milano 2007, p. 110.

²²⁸ Storey John, *Cultural Theory and Popular Culture. An Introduction*, Harlow, Prentice Hall, 2001, pp. 46-47.

Iain Fenlon²²⁹, indagando dettagliatamente l'indirizzo politico culturale intrapreso in Gran Bretagna sin dai tempi del governo Thatcher, si è reso conto di come, nel suo paese come in altri europei, certe posizioni tradizionalmente inattaccabili della musicologia storica come quelle sopra descritte siano state costrette (e lo sono tuttora) a pagare un prezzo assai alto in termini di ciò che è ritenuto oggi spendibile come bene culturale (e quindi socialmente utile) dalla comunità. D'altra parte lo stesso Alberto Gallo, considerando il senso del proprio mestiere e la responsabilità nella gestione dell'eredità culturale, si chiedeva, a proposito di uno specifico studio da egli condotto, se davvero il suo compito "fosse semplicemente quello di scrivere un saggio allo scopo di informare [...] i membri della comunità scientifica. Ciò soprattutto all'interno di una disciplina come la nostra che non può vantare, a differenza di altre discipline scientifiche o tecnologiche, una forte utilità sociale dei suoi prodotti"²³⁰.

La moltiplicazione in Gran Bretagna degli enti universitari con conseguente redistribuzione dello stesso ammontato di fondi e lo scadimento della qualità dell'insegnamento nonché la logica utilitaristica del mercato applicato anche alla ricerca musicologica; il trionfo dell'ideologia thatcheriana che ha stravolto i tradizionali contenuti dei corsi musicali e musicologici inglesi introducendovi il criterio di 'utilità' e 'inutilità', hanno minato le basi di ciò che era, ed è ancora, ritenuto in Gran Bretagna un elitarismo istituzionale delle università tradizionali europee (intendendovi, per Iain Fenlon, tanto Bologna quanto Cambridge o Parigi) e dei saperi che vi si trasmettono. In questo contesto hanno preso il sopravvento i *cultural studies*,

"precipuamente concernenti la democratizzazione della cultura, con la complicità delle teorie femministe, la sociologia della razza e le sue rappresentazioni, gli studi post-coloniali e altri approcci simili. In questo panorama, lo studio del canone tradizionale della storia della musica, o della letteratura o della pittura, deve essere relegato a una posizione di secondaria importanza se non addirittura eliminato del tutto. L'obiettivo dei *cultural studies* non è solo quello di garantire una "più alta" educazione alla massa, ma anche quello di piazzare la "cultura di massa" al centro dell'indagine.

Parlando da un punto di vista storico, i *cultural studies* sono una conseguenza diretta di una tradizione ormai consolidata e rispettabile della pedagogia radicale britannica, le cui radici filosofiche affondano nel concetto di 'conoscenza veramente utile', come veniva chiamata nel Diciannovesimo secolo dalla classe operaia autodidatta"²³¹.

I *cultural studies*, esplosi massicciamente nelle università britanniche a partire dagli anni Settanta del secolo scorso e continuamente in crescita, hanno finito non solo per emarginare il repertorio musicale canonico tradizionale, ma per contrapporne uno nuovo fondato sulla cultura popolare e

²²⁹ Fenlon Iain, *Albion's dilemma: teaching music, teaching culture*, in "Il Saggiatore Musicale", anno VIII n.1, 2001, pp. 107-8.

²³⁰ Gallo Franco Alberto, *Historia civilis e cultural Heritage*, in "Il Saggiatore musicale", VIII, 2001, p. 19.

²³¹ Fenlon Iain, *Albion's dilemma: teaching music, teaching culture...cit.*, pp. 107-8.

massmediale. “Resta da vedere se nel dipartimento di musicologia britannico del Ventunesimo secolo Scarlatti e i Sting, Sibelius e i Seventies Slut Rock possono vivere insieme, come nella fiaba incantata *Happily Ever After*”²³².

Questa autorevole testimonianza serve a porre in discussione l’ovvietà di un’educazione all’opera o, quanto meno, la necessità che essa si ponga in discussione cercando strategie idonee e compromessi culturali utili alla sua sopravvivenza, cosa che, del resto, hanno già provveduto a fare i dipartimenti educativi e una allargata branca della musicologia europea.

Uno di questi utili compromessi è stato individuato anche dagli Stati membri dell’Unione Europea impegnati a trovare definizioni comuni e condivise sia a scopo di ricerca che di pianificazione degli interventi finanziari da erogare alle attività culturali. Essi concordano nel ritenere che tutto può essere considerato cultura quando si include in questo termine la cultura materiale (prodotti, tecnica, tecnologia), la cultura sociale (modi di produzione, istituzioni, processi di differenziazione sociali, ruoli sociali, processi educativi, modelli di comportamento, relazioni sociali, attività ludiche, attività del tempo libero, rituali sociali, ecc.) e la cultura ideale (norme, valori, conoscenze, linguaggio e comportamenti comunicativi, simboli, espressioni, ecc.)²³³.

“E’ indubbio che, senza affrontare direttamente un livello così generale di riflessione [...] il Leg [Cultural Statistics in Europe, n.d.a.] si sia andato a collocare spontaneamente nell’ambito di due approcci al campo culturale diversi ma convergenti, e cioè:

- un approccio diacronico, che valorizza alcuni domini come culturali tenendo conto di percorsi storici che, rifacendosi soprattutto al concetto di arte, hanno incluso nel tempo alcuni oggetti e alcuni domini nell’ambito del campo culturale;
- un approccio sincronico, per cui sono valorizzati quei domini e quegli oggetti tendenzialmente più ricchi di densità segnica, approccio che esalta l’aspetto di informazione e significato veicolati dall’oggetto culturale, e che quindi situa con facilità lo sviluppo delle comunicazioni di massa all’interno dei confini del campo culturale”²³⁴.

Questo duplice riconoscimento di bene culturale inteso nella sua accezione storico-estetica e in quella sincronico- segnico- valoriale avvala quella prospettiva di democratizzazione culturale che passa attraverso una

²³² Ibidem, p. 112.

²³³ Secondo Edgar Morin, si può giustamente parlare sia di culture al plurale che di cultura al singolare. “La cultura è costituita dall’insieme dei saperi, delle abilità, delle regole, delle norme, dei divieti, delle strategie, delle credenze, delle idee, dei valori, dei miti, che si trasmette di generazione in generazione; si riproduce in ogni individuo; controlla l’esistenza della società e mantiene la complessità psicologica e sociale. Non esistono società umane, arcaiche o moderne, che siano prive di cultura, ma ogni cultura è singolare. Così, si ha sempre la cultura nelle culture, *ma la cultura esiste solo attraverso le culture*” (Morin Edgar, *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2001, p. 57).

²³⁴ Gazzelloni Saverio (a cura di), *Le statistiche culturali in Europa*, ISTAT, Collana Norme e Metodi, 2000, p. 9.

conciliazione tra la cultura ‘bassa’ e ‘alta’ per entrare nel dibattito pubblico inerente la qualità della cultura, di qualunque tipo essa sia²³⁵.

Per certuni la sfida, infatti e nel nostro caso, non sembra consistere solo nel trovare le strategie per trasmettere ad una più ampia utenza un bene elitario come può essere l’opera, quanto nel rimettere in discussione lo stesso concetto di musica

“alla luce della nuova realtà acustica in cui viviamo e degli apporti conoscitivi delle più diverse discipline di studio. [...]. Riconsiderare il rapporto fra testo e contesto, fra oralità e scrittura: sono gli spunti di alcuni dei più recenti e promettenti approcci della ricerca musicologica. Approcci che spingono a superare le barriere tra musica colta e non; a ipotizzare una pluralità di narrazioni storiche con l’attenzione rivolta non più soltanto a opere e autori, ma anche al pubblico e agli interpreti e, in generale, agli aspetti sociali, ideologici, contestuali dell’esperienza musicale; a ideare infine un nuovo tipo di divulgazione che riporti sulla terra l’oggetto musica e lo renda più vicino e comprensibile a tutto il pubblico”²³⁶.

Basta dare un’occhiata alle produzioni dei dipartimenti educativi (o almeno a molte di esse) per rendersi conto di come la diatriba tra cultura ‘alta’ e ‘bassa’ sia stata da tempo superata nella pratica divulgativa e come certi problemi non sfiorino le Case dell’opera: i nuovi linguaggi attinti dalle musiche dei giovani, per esempio, vi hanno conquistato diritto di cittadinanza attaccando anche la sacralità di certi capolavori classici sempre più rivisitati con modalità che molti possono ritenere niente affatto ortodosse e i brani in versione rap del *Barbiere* di Barcellona, da eseguire in Karaoke con i ragazzi, ne rappresentano una testimonianza.

Così, le statistiche culturali europee, e i criteri condivisi che ne determinano le regole, pongono sullo stesso piano valoriale sia la rappresentazione più tradizionale del *Flauto magico*, sia i suoi innumerevoli rifacimenti – siano essi di teatro di burattini per i piccoli o di spettacolo rock per i ragazzi più grandi – spesso lontanissimi dall’opera originale.

4.2. Scuola, famiglie e teatri per educare il gusto musicale

Il giovane pubblico oggetto degli sforzi educativi del teatro è principalmente, come abbiamo avuto modo di osservare nei capitoli precedenti, quello scolastico, seguito a distanza da quello familiare. Ma che cosa significa educare il pubblico scolastico all’opera? Su quali principi si può concretizzare una sintonia di intenti tra teatro, famiglia e scuola?

²³⁵ Holden John, *Democratic culture opening up the arts to everyone...cit.*, p. 23; cfr. anche De Nora Tia, *Music in everyday life...cit.*

²³⁶ Bertazzoni Luca, *Divulgare la musica: arte e scienza della mediazione culturale*, in “Musica Domani” n.135, Edt, Torino 2005, p. 31.

Innanzitutto, l'ampliamento dello spettro dell'offerta musicale accreditata quale bene culturale pone il problema di definire criteri condivisi sui quali fondare il giudizio di valore affinché nell'operazione educativa non regni una perniciosa anarchia: di tutte le musiche, infatti, indipendentemente da generi e stili, esistono prodotti di bassa e alta fattura; alcuni sono giudicati più degni di altri di essere fatti oggetto di divulgazione e di insegnamento.

Riconoscere la qualità del prodotto musicale, di qualsiasi provenienza e natura esso sia, implica comunque un processo educativo, ovvero l'acquisizione di strumenti di valutazione. L'agenzia preposta alla formazione del gusto musicale sembra individuata proprio nell'istituzione scolastica quale affidataria di quel ruolo che, nei tempi passati, era di esclusiva pertinenza della famiglia. "Il progressivo ritiro dall'educazione delle altre istituzioni, a cominciare dalla famiglia, ha quindi fatto della scuola l'agenzia formativa pressoché unica, ampliandone a dismisura le dimensioni e le incombenze: è stato, con ogni probabilità, un errore al quale è necessario porre riparo"²³⁷.

E' infatti in grado la scuola di adempiere a questo compito?

Da quanto emerge dal panorama europeo i risultati sono giudicati poco soddisfacenti. Se in Italia si sono più volte denunciati gli scarsi risultati ottenuti dal sistema scolastico nell'educazione del gusto musicale²³⁸, negli altri paesi, e non solo europei, l'insegnamento scolastico della musica si situa nel punto più basso degli indici di gradimento e di utilità²³⁹. In Gran Bretagna ancora si attende di definire gli spazi musicali e i contenuti delle deliberate cinque ore settimanali di "cultura" nelle scuole. Nel frattempo, però, si è acceso il dibattito intorno a "Cosa significa 'apprendimento culturale'? E' una educazione formale e informale? Include interpretazione, allargamento del suo pubblico, partecipazione, accesso, ricerca, sviluppo?"²⁴⁰. E non si smette di chiedere al governo una

"rapida, universale adozione dello schema "Trova il tuo talento", o qualcosa di simile, al fine di porre l'apprendimento culturale creativo al centro di ogni esperienza infantile e l'impegno a fare dell'arte e della cultura una parte importante dell'istruzione primaria che includa visite obbligatorie annuali ai musei, alle biblioteche pubbliche, alle performance artistiche, e la possibilità di scrivere, di disegnare e di recitare; una valutazione della moltitudine di iniziative educative e dei programmi per garantire un accesso universale a esperienze di alta qualità nell'educazione culturale"²⁴¹.

²³⁷ Scurati Cesare, "Strutture e modelli", in Frabboni Franco, Guerra Luigi e Scurati Cesare, *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*, Mondadori- Paravia, Milano 2000, p. 18.

²³⁸ Cfr. la precisa disamina contenuta nel cap. 1 del testo di Delfrati Carlo, *Fondamenti di pedagogia musicale*, Edt, Torino 2008. Cfr. anche i saggi di Giordano Montecchi e di Alessandro Rigolli in Rigolli Alessandro (a cura di), *La divulgazione musicale in Italia...cit.* La cosa che maggiormente preoccupa è che, in assenza di un'apposita educazione, "possa risultare allettante una prospettiva nella quale un sistema esclusivo ed eccellente della musica d'arte, drasticamente ridimensionato in termini quantitativi e riservato al ceto più abbiente, si stagli sullo scenario di un mercato musicale di massa inesorabilmente dequalificato, dominato dalla logica della grande industria musicale i cui margini di autonomia siano ridotti al minimo" (Montecchi Giordano, "Fondamenti di diseducazione musicale", in Rigolli Alessandro (a cura di), *La divulgazione musicale in Italia...cit.*, p. 12).

²³⁹ Delfrati Carlo, *Fondamenti di pedagogia musicale...cit.*, p. 7.

²⁴⁰ Holden John, *Culture and Learning: Towards a New Agenda*, Demos, febbraio 2008, p. 3.

²⁴¹ Ibidem, p. 31.

In Germania, "a differenza di molti altri paesi europei, la questione che è stata sollevata non è se insegnare l'opera ma come ha senso insegnarla"²⁴² e si sottolineano i disastrosi risultati di un insegnamento scolastico inadeguato che induce più all'allontanamento dei giovani da questa forma d'arte piuttosto che ad un loro apprezzamento fondato sulla comprensione²⁴³.

Ecco allora il diffuso ricorso, sempre più richiesto dalle agenzie scolastiche, ad enti esterni che siano in grado di supplire alle carenze dei curricula educativi e a quelle che, specie in alcuni paesi, caratterizzano la formazione degli insegnanti generalisti della scuola dell'infanzia e primaria ai quali è affidato l'insegnamento della musica.

Così il testimone della cultura musicale passa ancora la mano: dalle famiglie alle scuole e da queste ad altre agenzie esterne, ai dipartimenti educativi dei teatri e delle compagnie d'opera ad essi collegate. Come dire che le attività educative dei teatri, e delle agenzie ad essi affiliate, devono la loro fortuna proprio alle deficienze dei sistemi scolastici nel settore della divulgazione della cultura musicale e operistica nel nostro caso.

Tanto per fare qualche esempio, abbiamo visto che nel solo anno scolastico 2006-07 *L'Auditori: Educa* di Barcellona ha realizzato 220 concerti per scolari, 63 per famiglie, 20 concerti partecipativi, 45 attività formative per gruppi. Il servizio educativo ha coinvolto 139.139 persone, delle quali: 100.599 scolari hanno assistito a concerti appositi; 24.070 a concerti per famiglie; 11.022 persone hanno assistito a concerti partecipativi; 2.966 persone hanno preso parte agli stage formativi; 482 persone, fra personale interno ed esterno, hanno collaborato nel servizio educativo. 25 rappresentazioni erano destinate ai soli bambini di 2 anni del nido e 14 a quelli di 2-3 anni, sempre del nido, ai quali si aggiungono i 10 per famiglie con bambini di quella età²⁴⁴. Nel 1998 "Opera Domani", il progetto ogni anno attivato dall'As.Li.Co di Milano, ha coinvolto 10.000 alunni nell' *Isola di Merlino ovvero il mondo alla rovescia* di Gluck; le edizioni successive (*Il Flauto magico*, *La Cenerentola*, *Don Chisciotte*, *Falstaff*, *Guglielmo Tell*, *Orfeo ed Euridice*, *Haensel und Gretel*) hanno visto un aumento esponenziale di piccoli scolari ai laboratori operistici²⁴⁵.

4.3. I teatri nel sistema formativo integrato

Se il Gran Teatre del Liceu di Barcellona è in grado di erogare ben 220 concerti all'anno per le scuole e altri 63 per le famiglie significa che, nel corso del tempo, il suo dipartimento educativo è riuscito a costruire le condizioni

²⁴² Kosuch Markus, *Szenische Interpretation von Musiktheater...*cit., p. 31.

²⁴³ Nebhuth Ralf, Stroh Wolfgang Martin, *Szenische Interpretation von Opern - wieder eine neue Operndidaktik?*, in „Musik und Bildung“ 1/1990, pp. 21-25.

²⁴⁴ L'Auditori: Educa, *Memoria del curs 2006-07. Previsió per al curs 2007-08*, Ottobre 2007, in http://www.auditori.com/seccions/auditori/oferta_musical/auditori_educa/

²⁴⁵ Delfrati Carlo (a cura di), *Musica in scena. Il teatro musicale a scuola*, Edt, Torino 2003, p. 135.

necessarie per una forte alleanza tra teatro / scuola e famiglia. Quali sono queste condizioni? E come hanno influito queste sulle strategie divulgative messe in atto dai teatri per le giovani generazioni?

Se per la musica, ancor più che per altri linguaggi artistici, il ricorso ad agenzie formative esterne sembra obbedire ad uno stato di necessità, bisogna tuttavia sottolineare come l'apertura della scuola al territorio risulti da tempo un orientamento pedagogico condiviso e diffuso.

Già negli anni Settanta del Novecento l'ipotesi di un sistema educativo 'aperto' avallava forme di collaborazione tra scuola e territorio al fine di introdurre nel sistema educativo, allora ancora molto centralizzato, quegli elementi di permeabilità, di innovazione, di cambiamento che la cultura ambiente da sempre produce e diffonde ma che il sistema scolastico, con la sua farraginosità legislativa, non era in grado di accogliere in tempi accettabili²⁴⁶.

"Quindi, la proposta di un sistema educativo aperto, che non si limitasse a fugaci e marginali frequentazioni con un fuori-scuola definito ancora "parascolastico", apparteneva in sostanza all'area della sperimentazione/ innovazione: al ridotto e meritevole numero degli educatori più consapevoli delle necessarie dimensioni socioambientali dell'educazione.

Radicalmente diversa la prospettiva del *sistema formativo allargato*, che abbiamo collocato all'inizio degli anni ottanta perché risalgono a quel periodo le prime denunce (CENSIS) sul *big-bang* del sistema formativo: sul rapidissimo irrompere all'interno degli scenari dell'educazione di un gran numero di nuovi protagonisti, pubblici e privati"²⁴⁷,

tra i quali proprio i teatri d'opera e i loro costituendi dipartimenti educativi.

Emarginata da una situazione che consente all'individuo di formarsi conoscenze e competenze più all'esterno del sistema scolastico istituzionale che dentro ad esso, la scuola è obbligata ad operare una inversione di rotta, ripensando al suo ruolo e cercando nuove soluzioni: una di queste consiste nel limitarsi a prendere atto della concorrenza (è la prospettiva del sistema formativo allargato). Una seconda soluzione, quella attualmente condivisa, è "l'ipotesi del *sistema formativo integrato*, dal tentativo cioè di riprogettare su nuovi equilibri l'intero sistema formativo scommettendo su nuovi possibili intrecci tra dimensioni scolastiche ed extrascolastiche dell'educazione"²⁴⁸.

Questa prospettiva chiama in causa la responsabilità civile, l'iniziativa, la lungimiranza delle politiche culturali degli enti locali tenuti da un lato a garantire la bontà di servizi erogati a favore di tutti²⁴⁹, dall'altro ad evitare che

²⁴⁶ Cfr. Scurati Cesare, *L'educazione extrascolastica*, La Scuola, Brescia 1980 e Frabboni Franco, Guerra Luigi, *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*, Cappelli, Bologna 1990.

²⁴⁷ Guerra Luigi, "La Pedagogia conquista il fuori-scuola?", in Frabboni Franco, Guerra Luigi, Scurati Cesare, *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione...*cit., pp. 93-94.

²⁴⁸ Ibidem.

²⁴⁹ Le problematiche sul raccordo tra la scuola e l'extrascuola è diffusamente dibattuto in Europa in campo pedagogico ma anche da quel settore di ricerca che ha posto al centro dei suoi interessi la

l'extrascolastico di riduca ad "un "tempo libero" impoverito perché consegnato a un mercato sportivo/ ricreativo/ culturale non interessato alla stimolazione di consumi di elevata qualità formativa"²⁵⁰.

Le scienze della formazione, nell'intento di delineare un quadro pedagogicamente accettabile di interconnessione tra il dentro e il fuori scuola, hanno individuato due condizioni indispensabili a garantire la qualità integrata della formazione dell'individuo:

- sul piano istituzionale è necessario raggiunge un'alleanza pedagogica tra le agenzie "intenzionalmente" formative del territorio, verificandone e accreditandone il ruolo, e la scuola;
- sul piano culturale si chiede una ridefinizione dei compiti per far sì che la scuola si occupi delle finalità cognitive e di socializzazione, la famiglia di quelle etiche e affettive, agli enti locali spetti invece di "dare centralità alle *esperienze espressivo-creative* e ai vissuti carichi di occasioni 'relazionali' e 'interattive' "²⁵¹ come gli atelier di produzione teatrale e musicale.

In sostanza, l'azione del dipartimento educativo, qualora esso si configuri come agenzia intenzionalmente educativa e assuma le caratteristiche di aula decentrata, sembra rispondere in pieno alla domanda culturale, specie di quella legata ai linguaggi espressivi, che il nuovo indirizzo pedagogico pone agli enti locali, alle istituzioni governative, alle scuole. La finalità è quella di cooperare insieme per parare l'urto di un sistema culturale informale diffuso da un mercato, e in primis da quello elettronico, sempre più aggressivo e omologante quanto a saperi e a modelli di comportamento collettivo.

L'attuabilità di questo progetto porta in campo un'altra riflessione: quella sulla figura dell'operatore dei servizi formativi extrascolastici e le caratteristiche che egli deve possedere.

"Fermo restando che comunque l'operatore, quale che sia il suo specifico profilo professionale, è pienamente tale soltanto se partecipa attivamente alle fasi della *predisposizione*, della *conduzione*, del *controllo* e della *documentazione* dell'attività del servizio, esso può presentarsi come *istruttore/guida* (quando sia il progettista e il conduttore di attività del tipo UD [unità didattica, n.d.a.], quindi in particolare nei servizi dell'informazione); come *consulente/esperto* (quando sia il coordinatore di ricerche secondo le procedure del PD [progetto didattico, n.d.a.], quindi nelle agenzie della ricerca), come *animatore* (quando sia lo stimolatore di percorsi di valorizzazione della divergenza, quindi nei servizi dell'espressione)"²⁵².

diffusione democratica della cultura. Per approfondimenti cfr. Holden John, *Culture and Learning*...cit.

²⁵⁰ Guerra Luigi, "La Pedagogia conquista il fuori-scuola?", in Frabboni Franco, Guerra Luigi, Scurati Cesare, *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*...cit., p. 95.

²⁵¹ Frabboni Franco, "Il progetto istituzionale", in Frabboni Franco, Guerra Luigi, Scurati Cesare, *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*...cit., p. 52.

²⁵² Guerra Luigi, "La Pedagogia conquista il fuori-scuola?", in Frabboni Franco, Guerra Luigi, Scurati Cesare, *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*...cit., p. 104.

Ed è proprio in questa ultima ipotesi che dobbiamo collocare il mestiere dell'operatore educativo dei teatri d'opera pur rilevando che gli ultimi due requisiti (controllo e documentazione dell'attività) risultano ancora piuttosto deficitari o, quanto meno, non documentati dai dipartimenti stessi.

4.4. La didattica della divulgazione: chiarimenti terminologici

Perché i dipartimenti si chiamano “educativi”? In quale senso risultano tali?

Attraverso la delega ai dipartimenti educativi, le istituzioni scolastiche hanno anche esternalizzato molte problematiche sulla funzione pedagogica della diffusione culturale.

Sarebbe invero opportuno usare il termine al plurale: “diffusioni culturali” è in grado di esprimere in modo più appropriato la pluralità di intenti sottesa ad una attività che può essere promossa per diffondere saperi finalizzati ad imparare a fare, ad imparare ad essere (assumere comportamenti innovativi) o per funzioni miste che comportano l'apprendere qualcosa per raggiungere un godimento estetico.

Una buona divulgazione richiede da un lato un'attenta analisi delle richieste del potenziale pubblico, dall'altra la sua capacità di anticipare la concretizzazione di una domanda ancora latente e ancora non ben delineata a livello cosciente.

La funzione pedagogica della diffusione di cultura, che si insinua in queste dinamiche, viene interpretata dai dipartimenti educativi dei teatri in modo assai difforme e attribuendovi significati diversi come si evince anche dalle dichiarazioni di intenti espresse nei siti web di presentazione e che emerge, in modo ancor più vistoso e immediato, nelle denominazioni dei dipartimenti stessi: *Service **Animation*** (Opéra di Parigi), *Ufficio attività **scuola*** (Regio di Torino, Teatro Comunale di Firenze), *Servizio **Didattica*** (Teatro dell'Opera di Roma), *Servei **Educatiu*** (Teatre del Liceu di Barcellona), *RHO **Education*** (Royal Opera House di Londra), ***Enseignement*** (Théâtre Royal de la Monnaie di Bruxelles), *Theater**pädagogik*** (Stadttheater di Berna).

La confusione interessa principalmente, come si osserva, la scambiabilità terminologica tra ciò che si intende per azione divulgativa, di animazione, didattica, pedagogica, educativa.

Cosa si intende per “pedagogicità” nella divulgazione?

“E' pedagogico quel che riesce, più prima che poi, a generare un mutamento in chi si dispone ad apprendere volutamente o in chi, quasi per caso, viene influenzato da una sollecitazione. Nel nostro caso, si tratta di una variazione e inversione di una tendenza personale o di un gruppo, di una fruizione o di un ascolto, di un miglioramento cognitivo, relazionale o d'opinione, di una domanda ulteriore di beni culturali e intellettuali, da apprendere per ragioni utilitaristiche, in

funzione di un successo, della carriera, dello studio, ovvero soltanto per piacere, godimento, svago”²⁵³.

Se l'animazione cerca di perseguire alcuni obiettivi pedagogici tra quelli sopra indicati attraverso il coinvolgimento diretto e la partecipazione attiva delle persone, valutando qualitativamente i risultati con modalità dirette, la divulgazione verifica invece la ricaduta di esperienze indirette (indotte) attraverso strumenti valutativi di tipo quantitativo.

L'animazione può attivare processi istruttivi ed educativi

“ma non coinciderà con questi a meno che il suo progetto e le sue pratiche non prevedano tempi più lunghi di coinvolgimento e investimento pedagogico. In tal caso l'animazione è educazione e l'educazione si realizzerà attraverso l'animazione, cioè chiedendo quel che l'animazione non commerciale ha sempre richiesto: attivazione mentale, riflessione, inclusione della esperienza pratica, corporea, ecc. Insomma un po' di sana fatica”²⁵⁴.

In sostanza, l'animazione può oscillare tra il polo della divulgazione - nel momento in cui, rinunciando a grandi pretese, si configura come attività saltuaria di carattere meno impegnativo che coinvolge persone con lo scopo di indurre gioia di stare insieme o vivere creativamente certi istanti- e quello dell'educazione nel momento in cui, attraverso progetti a lungo termine, si ponga l'obiettivo di indurre una reale trasformazione, nel senso di miglioramento cognitivo, affettivo, ecc., nelle persone.

Sulla base di questi presupposti possiamo definire operazioni divulgative tutte quelle offerte dei dipartimenti dal carattere sporadico e *una tantum*, come le visite al teatro, la partecipazione ad una recita, l'incontro con i musicisti, la conferenza, l'Opera Tour, ecc. L'educazione musicale condotta con tecniche di animazione caratterizza invece quelle proposte di lunga gittata condotte in massima parte in collaborazione con gli insegnanti i quali, attraverso lezioni curricolari, possono garantire la continuità e la coerenza degli obiettivi.

Un altro chiarimento servirà a definire che cosa si intenda per *insegnamento* e che cosa, invece, per *didattica*.

L'insegnamento “è quello che conosciamo meglio. Il luogo esemplare è l'aula chiusa, con organizzazione e orari prefissati, in cattedra l'esperto di una disciplina”²⁵⁵. La didattica è invece quell'insieme di competenze pedagogiche, psicologiche, e soprattutto metodologiche, oltre che organizzative e normative, che pertengono all'arte di insegnare.

²⁵³ Demetrio Duccio, *La funzione pedagogica della diffusione culturale*, in “Musica Domani” n.135, Edt, Torino 2005, p. 33.

²⁵⁴ Ibidem, p. 34.

²⁵⁵ Delfrati Carlo, *Divulgazione musicale tra didattica e insegnamento*, in “Musica Domani” n.135...cit., p. 34.

A questo punto possiamo chiederci se è possibile una divulgazione didattica, ovvero quali caratteristiche debbano possedere le proposte dei dipartimenti educativi per configurarsi come tali.

Innanzitutto la didatticità è espletata dalle persone, ovvero dalle figure di educatori- animatori – insegnanti coinvolti e dalle loro competenze, acquisite mediante un'apposita formazione.

“Quella del divulgatore può essere considerata una professione dotata di un proprio statuto disciplinare; una professione alla quale ci si può dunque formare. Quali competenze la caratterizzano? Direi prima di tutto una discreta competenza sui contenuti della divulgazione [...]. Un dato scontato, se non fosse che a volte la divulgazione è intesa come l'abilità di riscrivere in modo semplice cose da esperti, delle quali chi scrive capisce poco o niente [...]. Il secondo ordine è quello delle competenze comunicative. Qui le metodologie della divulgazione vengono a coincidere almeno in buona parte con quelle dell'insegnamento [...]. Un buon divulgatore è quello che fa i conti con il vissuto del suo pubblico, ne conosce il background, gli interessi, le esigenze, il potenziale cognitivo [...]. Dove la situazione lo consente, il divulgatore è anche quello che sa coinvolgere il suo pubblico, attivarlo: e qui diventano preziose le tecniche dell'animazione culturale”²⁵⁶.

Siamo così giunti al capolinea. Se l'obiettivo principale dei dipartimenti educativi, di marketing ma anche di impegno civile come esplicitamente si dichiara, è quello di divulgare l'opera fra le nuove generazioni, la strategia da adottare è quella di rendere pedagogica e didattica la tipologia di intervento divulgativo attraverso tecniche di animazione appropriate.

In primis si tratta di fornirsi di figure professionali, che possiamo definire “divulgatori didattici”, dotati di un buon bagaglio disciplinare (conoscenze sull'opera), e di competenze comunicative e metodologiche.

Se, a mio giudizio, molto è ancora da fare per rendere davvero più consona l'offerta - specie quella alle scuole che richiederebbe una maggior riflessione e aderenza a certi criteri didattici e psicopedagogici- ritengo che, dai risultati sin qui emersi, i teatri abbiano comunque imboccato la strada giusta.

4.5. La scuola all'opera: le valenze educative

I dipartimenti rilevano comunque come non sempre risulti facile coinvolgere le scuole e le famiglie nelle proposte formative avanzate dai teatri: non si tratterebbe tanto di problemi organizzativi o di costi, quanto piuttosto di giustificare le valenze di una educazione all'opera all'interno del curriculum scolastico garantendone i tempi necessari alla sua attuazione.

²⁵⁶ Ibidem, p. 36.

In sostanza, se il territorio offre, gratuitamente o quasi, collaborazioni di tutti i tipi, perché mai si dovrebbe privilegiare, nell'economia del poco tempo scolastico e familiare a disposizione, *proprio* un progetto sull'opera e non piuttosto uno stage circense, uno sulla danza popolare, o uno di pittura creativa?

I teatri, come abbiamo già osservato (cfr. 2.3.), sono stati obbligati a riflettere sul loro operato e ad elencare, sotto forma di obiettivi educativi esplicitati nelle pagine di presentazione dell'offerta, la bontà dei loro propositi: educare alla musica attraverso attività pratiche operative e indurre l'apprezzamento per il genere operistico rappresentano, in linea di massima, le due macro finalITÀ dei dipartimenti.

Tuttavia quella elencata può essere interpretata come una visione di parte, ovvero quella di enti interessati, per così dire, a vendere nel migliore dei modi i loro prodotti riconoscendone a priori la validità, come più volte si è rilevato:

“ Trasportando l'interpretazione scenica del teatro musicale dentro all'ente operistico si avrà una continuità di esperienze, magari solo ampliata con alcune ulteriori mete formative o saranno invece i fini dell'istituzione operistica così dominanti che l'interpretazione scenica del teatro musicale viene funzionalizzata come strumento di marketing e non si riuscirà così a raggiungere altre mete formative?”²⁵⁷.

Il punto di vista musicologico e quello didattico possono fornire risposte adeguate a questa domanda aprendo prospettive esterne non condizionate da questioni di marketing.

Lorenzo Bianconi sostiene che, fino all'avvento del cinema, l'opera ha rappresentato una privilegiata scuola dei sentimenti. Attraverso la rappresentazione formalizzata di un ventaglio sentimentale che si pone anche quale campionario storico e antropologico (quasi un museo) degli affetti che coinvolgevano i nostri predecessori, possiamo rivisitare e far nostro, mediante la “presentificazione” indotta dalla forma, un mondo di emozioni ancora vitale e moderno²⁵⁸.

Il teatro d'opera contiene

“un repertorio esemplare di conflitti-modello, di soggetti drammatici memorabili [...], aggiungendovi il potere di “presentificazione” che è tipico della musica, nonché la sua capacità di rappresentare le più sottili sfumature emotive.

²⁵⁷ Kossuch Markus, *Szenische Interpretation von Musiktheater. Von einem Konzept des handlungsorientierten Unterricht zu einen Konzept der allgemein Operpädagogik...*cit., parte Prima, cap. 3, p. 36.

²⁵⁸ Bianconi Lorenzo, “La forma musicale come scuola dei sentimenti”, in La Face Bianconi Giuseppina e Frabboni Franco (a cura di), *Educazione musicale e Formazione*, Franco Angeli, Milano 2007, pp. 85-120; cfr. anche Bianconi Lorenzo, “Risposta a Giuliano Procacci”, in Della Seta Fabrizio, Roberta Montemorra Marvin e Marco Marica (a cura di), *Verdi 2001. Atti del convegno internazionale Parma- New York – New Haven 2001*, Olschki, Firenze 2003, pp. 205-216.

E la società ha accettato volentieri di pagare i costi di uno spettacolo tanto sontuoso, per il beneficio riflesso che, sia pure in maniera semi-inconscia, ne ricava: quello, appunto, di offrire un addestramento collettivo nella conoscenza delle passioni, una palestra dove sperimentare in presa diretta – attraverso la seduzione del teatro e il potere contagioso promanante dal canto- le dinamiche dell'effusione emotiva, che donne e uomini sentimentalmente adulti debbono saper promuovere, articolare e organizzare²⁵⁹.

Guidando un ascolto mirato il docente può indurre il discente “a esplorare un universo emotivo non appiattito su banali, mortificanti dicotomie (buono/cattivo, triste/allegro, dolce/aggressivo, ecc.) o su categorie emozionali forfetarie e grossolane (del tipo amore/odio), equipaggiandolo d'un vocabolario assai ricco”²⁶⁰ e inducendolo gradualmente a cogliere cognitivamente quei procedimenti formali che

“al melodramma romantico italiano hanno conferito allora ed assicurano ancor oggi una così potente efficacia nella rappresentazione sonora dei sentimenti. Sotto il profilo didattico questa comprensione razionale presenta peraltro un pregio supplementare: [...] l'esame combinato del contenuto e delle strutture potrà favorire l'innescio di un interesse – dapprima magari solo formale, poi via via anche emotivo- nello studente che invece sia (o si creda) refrattario al contatto con l'opera”²⁶¹.

Da quanto abbiamo avuto modo di osservare, e questo vale non solo per Barcellona o Torino, i dipartimenti educativi pare abbiano fatto propria questa finalità (le proposte sulla *Cenerentola* torinese ne sono un esempio significativo).

Vale la pena di sottolineare come l'“educazione all'emozione”, al di là di una possibile giustificazione a favore della didattica dell'opera, rappresenti un indirizzo pedagogico trasversale alle discipline condiviso e accreditato all'interno delle scienze della formazione; anche nell'ambito della pedagogia generale, inoltre, si concorda sulla necessità di creare un connubio tra ragione e sentimento, tra cognitività ed emozione.

Si è detto che la nostra civiltà tende a privilegiare le attività dell'emisfero cerebrale sinistro - deputato alla logica, al linguaggio, al raziocinio- perché reputa che queste siano quelle che hanno consentito all'uomo occidentale di imporre il proprio dominio culturale e di potere; parimenti, tali ‘sinistre’ attività cerebrali sono state trasferite alla scuola e nei sistemi educativi, soffocando le funzioni dell'emisfero destro in quanto responsabile di attività, come la musica, l'arte, l'espressività, alle quali la nostra cultura non attribuisce alcun statuto di significatività economica²⁶².

²⁵⁹ Ibidem, p. 86.

²⁶⁰ Ibidem, p. 107.

²⁶¹ Ibidem, p. 97.

²⁶² Cfr. Maule Elita, Bertacchini Carla e Viel Massimiliano, *Parole, suoni e musiche*, Junior, Bergamo 2007, p. 24 segg.

“Capacità di immaginazione, creatività, gusto estetico, disponibilità a comunicare e a decifrare l'altrui comunicazione non verbale, capacità di sintonizzarsi con la tonalità emotiva dell'altro, possono essere considerate qualità apprezzabili e da perseguire, solo se finalizzate all'esercizio di una professione... (architetto, critico d'arte, giornalista...)”²⁶³.

L'obiettivo della nuova tendenza pedagogica è rivolto ad un utilizzo della plasticità cerebrale per promuovere lo sviluppo di entrambi gli emisferi; per incitarne, prendendo a prestito le affermazioni di Edgar Morin²⁶⁴, una proficua collaborazione tesa a superare gli antagonismi e le concorrenze; per creare individui che siano, insieme, artisti e scienziati, capaci di usare la fantasia dell'uno e la puntualità scientifica dell'altro; per realizzare modelli educativi che siano insieme maschili e femminili.

In questa ottica, credo che le affermazioni di Bianconi sulle valenze educative del teatro d'opera in quanto scuola dei sentimenti abbiano colto il segno di un cambiamento già in atto negli orientamenti della scuola europea: “non si tratta di proporre ai bambini dei modelli da imitare, ma di far conoscere loro i sentimenti e le loro dinamiche, dunque di fornir loro strumenti di conoscenza di se stessi, attraverso l'arte”²⁶⁵.

Bianconi individua altre tre ragioni per insegnare l'opera a scuola. Anch'esse sono condivise dal pensiero pedagogico internazionale giacché interessano da vicino una tematica cruciale della scuola attuale: la costruzione dell'identità individuale e collettiva, compresa la formazione del 'cittadino europeo'.

“Il melodramma, dal Sei al Novecento, ha accumulato un ammirevole patrimonio di narrazioni esemplari realizzate attraverso la parola cantata, la musica, il teatro, un patrimonio condiviso e tramandato da una collettività che in esso si riconosce. Nessuna società umana può manifestare un'identità consapevole se non dispone d'un ricco serbatoio di narrazioni: alla stregua della Bibbia, delle fiabe, dell'epica, della commedia dell'arte, del romanzo, del cinema, il melodramma ha alimentato appunto questo serbatoio, e ne garantisce la perdurante freschezza.

Perché grazie al canto la librettistica ha esercitato un formidabile potere logopoietico e ha potentemente alimentato il lessico familiare degli Italiani [...].

Perché, per finire, il melodramma può essere fonte di piacere, non di tormento; e non si vede perché questo piacere, goduto da generazioni e generazioni d'italiani e di europei, debba venir precluso ai nostri studenti [...].

Con tanto maggior vigore esorterei i docenti delle Scuole a porre rimedio a quest'oblio fatale: avviciniamo i loro allievi al teatro d'opera”²⁶⁶.

²⁶³ Contini Maria Grazia, *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze 1992, p. 51.

²⁶⁴ Morin Edgar, *La conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli, Milano 1989 e *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000.

²⁶⁵ Pagannone Giorgio, *Per una didattica del melodramma. Idee e percorsi*, http://www.saggiatoremusicale.it/saggem/documenti/III_commissione/pagannone.php

²⁶⁶ Bianconi Lorenzo, *Parola, azione, musica: Don Alonso vs Don Bartolo...cit.*, pp. 44-5.

L'educazione alla affettività, la costruzione dell'identità, lo sviluppo della comunicazione interpersonale, l'incontro con un'arte globale e multivalente sono le principali motivazioni di un'educazione all'opera, che integra e amplia le osservazioni di Bianconi, espresse dalla musicologia tedesca che fa capo all'università di Oldenburg e al metodo definito *Interpretazione scenica del teatro musicale*.

Il teatro musicale, secondo questo concetto, diviene il tramite privilegiato non solo di una educazione musicale di base, ma anche di una formazione generale che coinvolge l'intero curriculum scolastico; è una azione didattica orientata all'istruzione globale mediante l'interpretazione esperienziale di realtà fittizie rapportate alla comprensione del mondo attuale.

L'opera offre l'opportunità, più di ogni altra forma d'arte, di avviare un percorso di costruzione di significati nel processo di apprendimento mediante il coinvolgimento del corpo e della mente, della cognitività e del sentimento, contribuendo così allo sviluppo globale della persona²⁶⁷.

Il dramma musicale, come sottolineano Wolfgang Martin Stroh e Ralf Nebhut²⁶⁸, ha direttamente a che fare, se si sa coglierne il senso, con la realtà dei discenti e con tematiche che occupano un posto centrale nella loro esperienza (l'amore, il culto per la celebrità, la passione, ecc.). L'opera è una "realtà di seconda mano": una metodologia didattica adatta (che per Stroh è basata sull'interpretazione scenica) consente di scoprire la "realtà di prima mano" nascosta dietro la finzione scenica; consente di individuare il modo con cui questa realtà è stata raccontata e di scoprire gli elementi che la rendono ancora attuale²⁶⁹.

Il repertorio operistico permette di lavorare con ragazzi e studenti musicalmente ma non tanto, o non solo, in funzione di addestrare il pubblico ad assistere ad un'opera bensì per imparare²⁷⁰:

- ad esplorare criticamente l'istituzione operistica, ciò che questa significa, che cosa vi succede dentro, come si muovono le politiche culturali;
- a misurarsi con l'opera come esperienza multimediale, come un particolare tipo di interazione tra parola, suono, immagine, movimento, scena scoprendo un mondo diverso da quello, altrettanto multimediale ma troppo spesso assorbito in modo piatto e irriflesso, indotto dai mezzi di comunicazione di massa;
- il confronto con le possibilità della parola e del linguaggio. Una formazione che si basa su questo approccio mira a migliorare la capacità di comunicazione degli studenti. Il genere operistico funge da serbatoio di gergo interessante e insolito;

²⁶⁷ Kosuch Markus, „Szenische Interpretation von Musik“, in Jankj Werner (a cura di), *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Cornelsen Scriptor, Berlin 2005, pp. 177-184.

²⁶⁸ Nebhuth Ralf, Stroh Wolfgang Martin, *Szenische Interpretation von Opern - wieder eine neue Operndidaktik?*, in „Musik und Bildung“ 1/1990, pp. 21-25.

²⁶⁹ Ibidem, p. 22.

²⁷⁰ Ibidem, p. 21-25.

- a riconoscere l'opera come documento storico sociale in grado di svelare il contesto di produzione e ricezione di appartenenza ma anche gli elementi di significatività che l'ha resa sempre attuale nei periodi successivi.

L'opera per affrontare contenuti legati ai conflitti umani e le forme di comunicazione sociale, per riconoscersi all'interno di una identità collettiva e ad un patrimonio valoriale, per confrontarsi con problemi condivisi, in ogni tempo e in ogni luogo, dall'umanità, per imparare un modo critico di interpretazione del reale, per allenare capacità logiche attraverso una forma espressiva per eccellenza, rappresentano obiettivi trasversali propugnati in campo musicologico ma anche didattico, ovvero da quel settore che si occupa di formazione 'dall'interno'. Accanto a queste, altre finalità di un'educazione all'opera, desunte dal progetto "teatro musicale come scuola" di Fermo ma ampiamente condivise, interessano²⁷¹:

- sviluppare un adeguato grado di alfabetizzazione nei linguaggi integrati, inteso come acquisizione di competenze, consapevolezza, capacità selettiva ed espressiva;
- favorire la creatività come ricerca, sperimentazione, combinazione, flessibilità, adattamento, sintesi, astrazione, trasformazione e interpretazione;
- agevolare l'integrazione e l'apprendimento degli alunni più svantaggiati; infatti l'uso del contesto comunicazionale della finzione" risulta più motivante e rende più autonomi;
- maturare una competenza estetica che consenta di scegliere in modo critico nei campi della comunicazione e dell'espressione;
- sviluppare una valutazione cognitiva degli stimoli sonori percepiti per rendere più consapevoli gli allievi delle loro sensazioni ed emozioni;
- educare ai valori umani e religiosi per la formazione integrale della personalità;
- alimentare una futura e autonoma volontà di conoscenza; l'itinerario didattico prevede diversi ambiti di lavoro e di esperienza, coinvolgenti insegnanti di educazione musicale, religione, lettere, educazione artistica, educazione fisica;
- impratichire conoscenze testuali: comprensione, approfondimento, contestualizzazione, rielaborazione e recitazione espressiva;
- saper ascoltare in modo analitico comprendendo i meccanismi fondamentali di costruzione dell'opera, delle sue tipologie e strategie comunicative;
- saper intonare parti vocali semplici e arrangiate desunte dall'opera;
- progettare e realizzare movimenti di danza e scenici;

²⁷¹ Delfrati Carlo (a cura di), *Musica in scena...*cit., pp. 145-6.

- progettare e realizzare costumi di scena.

In quanto giudicato un duttile ed efficace conduttore di specifici progetti che non partono dall'opera ma che si servono di essa come mezzo educativo, il teatro musicale è stato fatto oggetto di riflessione anche all'interno della pedagogia di genere²⁷², della *media education*²⁷³, dell'educazione interculturale²⁷⁴, della didattica della diversità²⁷⁵.

4.6. Le metodologie didattiche: l'*Interpretazione scenica del teatro musicale*

Il progetto *Why / How opera education today?* promosso da Reseo e dalla Commissione Cultura della comunità europea nel 2000 prevedeva un gruppo di lavoro specificamente preposto all'attuazione e alla verifica dei "Teacher's training modules".

La supervisione scientifica fu affidata ancora una volta all'Università di Oldenburg che ha dettato le linee guida didattico pedagogiche del progetto stesso.

L'idea di fondo era quella di verificare se il modello definito *Interpretazione scenica del teatro musicale* - consolidato da due decenni in Germania e ormai entrato nel sistema educativo musicale di quel paese nonché già sperimentato, valutato e diffuso attraverso seminari tenuti nelle università svizzere e austriache sin dalla fine degli anni Novanta²⁷⁶ - poteva essere esportato ed applicato anche in altri Stati aventi sistemi scolastici e tradizioni differenti: in caso affermativo esso avrebbe potuto configurarsi come quel fondamento teorico comune ai dipartimenti educativi europei tanto auspicato da Reseo e dai teatri ad essa associati. Solo una condivisione di intenti e dei principi didattici basilari può infatti garantire il funzionamento di quella rete di scambi operativi, di ricerca, di personale, di idee, di buone pratiche, di progetti, di formazione che Reseo vuole essere.

Per *Interpretazione scenica del teatro musicale* si intende un concetto di tipologia costruttivistica, basato sull'azione relazionata all'esperienza, la cui

²⁷² Stroh Wolfgang Martin, „Mädchen und szenische Interpretation“, in Bowers Jane, Hoffmann Freia, Heckmann Ruth (a cura di), *Frauen und Männerbilder in der Musik*, Verlag Oldenburg, Oldenburg 2000, pp. 233-246.

²⁷³ Kosuch Markus, Stroh Wolfgang Martin, *Video zu den Methoden der szenischen Interpretation (West Side Story)*, Lugert-Verlag, Oldershausen 1997.

²⁷⁴ Cfr. Klačić Dragan, *Opera: a feast of interculturalism; Keynote speech*; Focroulle Bernard, *Intercultural dialogue and Opera*, entrambi in <http://www.reseo.org/site/index.php?lg=en&pg=research1>

²⁷⁵ Walsh Rebecca, *Cultural diversity in action*, in <http://www.reseo.org/site/index.php?lg=en&pg=research1>

²⁷⁶ Kosuch Markus, *Szenische Interpretation von Musiktheater...cit.*, p. 9.

base è data dal catalogo metodologico messo a punto da Rainer Brinkman, Markus Kosuch e Wolfgang Martin Stroh²⁷⁷.

Nel progetto vennero coinvolte, tra il 2000 e il 2002, tre istituzioni: il Bayrische Staatstheater, dipartimento Theater und Schule di Monaco/ Germania; Oop! der Finnischen National Oper di Helsinki/ Finlandia; As.li.co. di Milano/ Italia. Tutte e tre le compagnie d'opera avevano già in programma lo sviluppo e la realizzazione di rappresentazioni e progetti formativi artistici per bambini e giovani: all'interno di questa programmazione si è voluto implementare il modello di Oldenburg, peraltro contemporaneamente introdotto anche dal gruppo 3 della ricerca Reseo, coordinato dall'università di Leeds che si occupava della formazione degli artisti.

Sono stati coinvolti dapprima gruppi di insegnanti ai quali sono stati offerti appositi corsi di formazione e successivamente gruppi di bambini che hanno lavorato con gli insegnanti formati.

La finalità del progetto era quella di fornire ai partecipanti un accesso all'opera emozionante, musicale e intellettuale; di consentire agli studenti di sviluppare la loro propria interpretazione apprendendo attraverso l'assunzione di nuovi ruoli, lavorando praticamente e scoprendo significati nell'opera, nella sua storia e nella musica²⁷⁸.

La valutazione venne effettuata mediante la somministrazione di un questionario:

- agli insegnanti formati;
- ai bambini coinvolti nel progetto;
- agli artisti impegnati nei workshop.

Anche se la concreta applicazione del metodo non è stata sempre facile né possibile a causa sia di fattori legati all'organizzazione delle singole scuole, sia dei diversi orientamenti didattici comunque radicati nelle varie realtà, i risultati sembrano essere stati soddisfacenti.

“Con l'esperimento 'Interpretazione drammatica nel Contesto Europeo', e con il lavoro cooperativo sul progetto 'Lavoriamo con l'Opera!', l' *Interpretazione scenica del teatro musicale* ha trovato applicazione in un contesto generale di pedagogia dell'opera che ha prevaricato quello prettamente tedesco. Il concetto non è più un metodo pratico di insegnamento orientato all'agire e applicabile solo nelle scuole secondarie in Germania, ma può, grazie ai risultati ottenuti, essere definito come un concetto generale orientativo della pedagogia dell'opera, applicabile con successo al di fuori dell'area tedesca.

²⁷⁷ Cfr. Brinkmann Rainer O., Kosuch Markus, Stroh Wolfgang Martin, *Methodenkatalog der Szenischen Interpretation von Musiktheater*, Lugert-Verlag, Oldershausen 2001; Nebhuth Ralf, Stroh Wolfgang Martin, *Szenische Interpretation von Opern- wieder eine neue Operdidaktik?*, in „Musik und Bildung“ n.1/ 1990, pp. 21-25.

²⁷⁸ Cfr. M.Kosuch, *Szenische Interpretation von Musiktheater. Von einem Konzept des handlungorientierten Unterricht zu einen Konzept der allgemein Operpädagogik*, Università di Oldenburg, Referent Prof. Dr. W. M. Stroh, 17 novembre 2004, parte Prima, cap. 5.

L'*Interpretazione scenica* affonda le sue radici musicologiche nel costruttivismo e nella teoria dell'azione; proprio per questi fondamenti teorici essa può svolgere un ruolo stimolante nella discussione didattica metodologica a livello europeo²⁷⁹.

L'estesa ricaduta in Europa di questi principi induce tuttavia a soffermarci sull'argomento al fine di meglio comprendere in che cosa consista questa *Interpretazione scenica* ormai divenuta il punto di riferimento teorico della piattaforma Reseo e della sua affiliazione con il mondo accademico nord europeo.

4.6.1. I principi costitutivi

L'*interpretazione scenica del teatro musicale* è dunque un metodo di insegnamento, principalmente rivolto ai teatri lirici all'interno dei quali è stato implementato, per orientare attività, spendibili in contesti sia scolastici che extrascolastici intenzionalmente educativi sul teatro musicale, sull'opera e sulla musica. La distinzione di questi tre settori (teatro musicale, opera e musica) è dovuta al fatto che esiste una specifica letteratura che li supporta e che, pur con intenti comuni, ne specifica apposite modalità di intervento se pur tra loro interconnesse²⁸⁰.

La metodologia, che intende aprire una nuova prospettiva di lettura e di esplorazione dell'opera lirica (in questa sede scegliamo di approfondire per coerenza questo aspetto) valorizzandone le interpretazioni personali di discenti, a partire dalla scuola primaria fino a quella superiore, e docenti di ogni ordine e grado, è stata sviluppata, applicata e valutata nella sua ricaduta didattica a partire dal 1985 in Germania. Da allora centinaia di progetti sono stati attivati nei teatri e nelle scuole di tutto il paese e negli altri limitrofi del Nord Europa.

Il fare operativo come cantare, suonare, recitare, utilizzare il corpo e il movimento, unitamente alla ricerca personale di soluzioni guidate a distanza dal docente- tutor, che assume la funzione di facilitatore di quello che deve risultare un autoapprendimento, è la base di un metodo che segue la linea di quell'attivismo educativo già ampiamente sperimentato nell'insegnamento musicale sin dagli inizi del Novecento e che, proprio nell'area di lingua tedesca, annovera illustri rappresentanti come Carl Orff.

²⁷⁹ Ibidem, p. 188.

²⁸⁰ Per la didattica dell'opera cfr., per esempio, i lavori di Brinkmann Rainer O., *Szenische Interpretation von Opern- wieder eine neue Operdidaktik?...cit* ; *Szenische Interpretation von Opern Die Hochzeit des Figaro. Begründungen und Unterrichtsmaterialien*, Lugert-Verlag, Oldershausen 1992), di Markus Kosuch, *Szenische Interpretation der Oper Die Liebe zu den drei Orangen. Spielkonzept und Materialien*, Klett, Stuttgart 1997, di Nebhuth Ralf, Stroh Wolfgang Martin, *Szenische Interpretation von Opern Carmen. Begründungen und Unterrichtsmaterialien*, Lugert-Verlag, Oldershausen 1990. Altri testi mirano principalmente ad applicare la metodologia nell'insegnamento musicale: cfr., per esempio, Stroh Wolfgang Martin, *Szenische Interpretation von Musik. Eine Anleitung zur Entwicklung von Spielkonzepten anhand ausgewählter Beispiel*, Schöningh, Paderborn, 2007.

I fautori del metodo si rifanno esplicitamente alla pedagogia costruttivista e alla psicodrammaturgia di Jacob Levy Moreno.

Il costruttivismo è un orientamento interdisciplinare che parte dal considerare la realtà non come qualcosa di oggettivo ma come il dato dell'esperienza del soggetto: è l'osservatore, in sostanza, che dà un senso alla realtà partecipando attivamente alla sua costruzione. Esiste una struttura cognitiva di base che permette al soggetto di dar forma ad una esperienza che si auto organizza non tanto per classificare e organizzare le informazioni in arrivo, quanto piuttosto per anticiparle e 'agirle'²⁸¹.

Nell'ottica costruttivistica, che si pone quale alternativa ad un approccio educativo basato sulla centralità dell'insegnante, il soggetto che apprende è dunque al centro del processo formativo. La conoscenza, in quanto produzione creativa di significati, è costruita dal soggetto in base alle sue esigenze di comprensione della realtà ed è strettamente collegata alla situazione concreta in cui avviene l'apprendimento. Quest'ultimo è visto come un processo legato al confronto di più punti di vista, come una dimensione collettiva che passa attraverso la negoziazione e la condivisione di significati espressi da una 'comunità di interpreti'.

Proprio questi presupposti sostengono la metodologia didattica dell'*Interpretazione scenica del teatro musicale* che viene definita:

„un moderato metodo costruttivistico che ha completato il mutamento del paradigma post moderno all'interno di una definita cornice pedagogica. Nell'insegnamento musicale non si tratta più di capire cosa l'autore dell'opera vuole trasmettere (didattica della comunicazione musicale) o come si possa comprendere correttamente la sua opera (didattica della comprensione musicale). Si tratta più che altro di fare in modo che studenti e studentesse - come già detto, elaborino un proprio significato all'interno di una cornice pedagogica predefinita !”²⁸².

Nato come tecnica psicoterapeutica messa a punto da Jacob Levy Moreno (1946), lo psicodramma originario consiste in un'improvvisazione drammatica su un tema che i pazienti realizzano in veste di attori con la partecipazione del terapeuta che controlla ed esamina i dati.

Per la sua portata trasversale e per la centralità delle problematiche affrontate, lo psicodramma ha trovato successivamente conferme e applicazioni internazionali in ampi settori del sapere come in quello

²⁸¹ Cfr. Watzlavick Paul (a cura di), *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*, Feltrinelli, Milano 1981; Butt Trevor, *George Kelly e la psicologia dei costrutti personali*, Franco Angeli, Milano 2009.

²⁸² Kosuch Markus, Stroh Wolfgang Martin, *Szenische Interpretation West Side Story. Begründungen und Unterrichtsmaterialien*, Lugert-Verlag, Oldershausen 1997, p. 4.

psicopedagogico, teatrale²⁸³, musicale²⁸⁴ e persino nell'apprendimento delle lingue straniere²⁸⁵.

Nei suoi risvolti didattici, il teatro della spontaneità pone al centro alcuni aspetti fondamentali: Il coinvolgimento fisico, affettivo, intellettuale e spirituale dell'individuo considerato quindi nella sua globalità; la spontaneità creatrice che agisce non tanto per colmare presunti vuoti conoscitivi dell'individuo in formazione, quanto per valorizzare le risorse inventive che lo condurranno spontaneamente ad apprendere; l'azione come movente essenziale di un apprendimento che passa attraverso il vissuto e la relazione sociale; l'incontro con se stessi, con gli altri e con l'ambiente che empaticamente, specie con la tecnica del 'doppio', sviluppa la relazione tra i partecipanti.

Il teatro che Moreno teorizza è naturale, spontaneo, assai diverso da quello tradizionale inteso come prodotto preconfezionato, immutabile da proporre, quasi come un cimelio storico, al pubblico; è uno strumento (sociodramma) che può rivelarsi utile per indurre consapevolezza su problemi scottanti come quelli razziali, politici, economici, culturali e contribuire a risolverli.

Nella tecnica psicodrammatica i partecipanti esternalizzano aspetti della loro personalità ma anche personaggi reali e immaginari: secondo Moreno tutto questo acquista una verità che viene stimolata mediante alcuni mezzi da egli stesso messi a punto come la presentazione di sé, il soliloquio, l'interpolazione della resistenza, l'inversione dei ruoli, il doppio io, la tecnica dello specchio, il mondo ausiliario, le tecniche di realizzazione.

Si tratta di strumenti atti a portare in scena ciò che il soggetto 'veramente è' e insieme a lui quegli altri io ausiliari che appartengono, direttamente o meno, al macrocosmo sociale del soggetto.

In seguito vedremo come, specie in quelle fasi di lavoro in classe o in teatro che definiscono il "catalogo metodologico" del modello dell'interpretazione scenica dell'opera di Oldenburg, i principi del teatro della spontaneità di Moreno trovino una collocazione tutt'altro che secondaria.

4.6.2. Il catalogo metodologico

Una serie di fasi rigorosamente - e a mio giudizio un po' pedantemente- definite caratterizza quello che viene per l'appunto chiamato *catalogo metodologico* dell'interpretazione scenica. Esso, che vorrebbe costituirsi come piattaforma pratica dei progetti per la didattica dell'opera condotta con

²⁸³ Cfr. Moreno Jacob Levy, *Il Teatro della spontaneità*, Di Renzo Editore, Roma 2007.

²⁸⁴ Moreno Jacob Levy, *Psicomusica*, Di Renzo Editore, Roma 2005.

²⁸⁵ Cfr., per esempio, Bernard Dufeu, *In cammino verso una pedagogia dell'essere. Un approccio psicodrammatico all'apprendimento delle lingue*, Alpha&Beta, Bolzano 1998 (ed. or. *Sur les chemins d'une pédagogie de l'Être*, Editions Psychodramaturgie, Mayence 1992; Maule Elita, Cavagnoli Stefania, Lucchetti Stefania, *Musica e apprendimento linguistico. Dalle riflessioni teoriche alle proposte didattiche*, quaderni operativi dell'Istituto pedagogico di Bolzano, Junior, Bergamo 2006.

bambini e giovani fino all'età della scuola superiore, ci offre l'opportunità di osservare da vicino la tipologia di intervento e i contenuti che vi vengono trasmessi.

Possiamo succintamente riassumere queste fasi nel modo che segue²⁸⁶.

Fase 1 di preparazione.

- Discussione sulla differenza tra "tu e gli altri"²⁸⁷.
- Strutturazione degli spazi/ dell'aula scolastica: per il deposito di oggetti personali, per la performance, per l'osservazione e la riflessione. Ogni oggetto facente parte della rappresentazione viene contrassegnato e viene suddiviso chiaramente, magari mediante barriere simboliche invisibili, lo spazio scenico da quello non scenico stabilendo regole precise per il suo uso da parte delle persone autorizzate ad entrarvi. Si fa presente che questa strategia di azione sugli spazi rappresenta già un 'evento teatrale' in sé.
- L'assegnazione dei ruoli i quali, peraltro, devono essere considerati di paritetica importanza al fine del processo drammatico. Seguirà un percorso di identificazione nei caratteri partendo dal decentramento dal sé. La distribuzione delle parti deve avvenire nel modo più spontaneo possibile lasciando la scelta ai bambini - ragazzi stessi guidati dall'animatore. I partecipanti scriveranno infine il loro nome in una *cast list* proprio come avviene in teatro.
- Travestimenti e trucco utilizzando i materiali portati da casa dai bambini e depositati in un angolo dell'aula.
- Riscaldamento, che comporta l'esplorazione degli spazi, la camminata con varie andature e posture – e fingendo vari stati emozionali-occupando le aree disponibili; riscaldamento della voce, ecc.

Fase 2. Identificazione nel carattere

- L'identificazione avviene attraverso la verbalizzazione sui ruoli, sulle loro caratteristiche e background in modo che ogni partecipante possa, mediante il confronto tra se stessi e i personaggi, scegliere la parte che meglio si adatta alla propria personalità.

Vi possono essere diverse strategie utili per condurre il processo di identificazione: 1) mediante l'ascolto, ad occhi chiusi, della lettura espressiva dei caratteri dei personaggi; 2) mediante l'ascolto, sempre ad occhi chiusi, di parti musicali significative dell'opera; 3) mediante 'carte di ruolo' contenenti estratti del libretto utili a raffigurare la costellazione dei personaggi unitamente a carte informative su altri aspetti storici coevi dell'opera.

²⁸⁶ Brinkmann Rainer O., Kosuch Markus, Stroh Wolfgang Martin., *Methodenkatalog der Szenischen Interpretation von Musiktheater*, Lugert Verlag, Oldershausen 2001.

²⁸⁷ "Du" und "Sie".

Una volta scelto il ruolo, il partecipante è invitato a redigere una biografia del suo personaggio. Le biografie sono poi sintetizzate ciascuna in frasi-simbolo esposte in forma di cartellone.

L'identificazione con il carattere del personaggio può avvenire:

- lavorando con il “manierismo di ruolo”²⁸⁸. Le carte di ruolo contengono informazioni sui pregi, sui difetti, ovvero sul carattere di ogni personaggio. Ciascuno deve rispondere alle domande che gli altri partecipanti, o il conduttore del laboratorio, pongono al personaggio prescelto. Per esempio: “Quale è la tua attività preferita?”;
- cantando un recitativo dopo averne ascoltato e analizzato un prototipo.

Fase 3. La drammatizzazione musicale

Il lavoro drammatico consta di alcuni elementi strutturali, tutti correlati alla musica o ad attività musicali.

- il *Manierismo* che comporta il controllo della postura, dei movimenti, dell'espressione facciale, dei gesti, dell'ascolto, dello stile performativo con la voce e con gli strumenti ma anche del controllo dei sentimenti e del linguaggio del corpo in rapporto all'interpretazione musicale;
- *musica e postura* che comporta il saper adattare la seconda alle esigenze della prima. Su musiche di scena diverse i partecipanti vengono indotti ad assumere atteggiamenti posturali confacenti. Correlata alla postura in rapporto alla musica è posta anche
- *la camminata espressiva* che si rivela importante proprio per trasmettere il senso del messaggio. Su basi musicali diverse, o cantando essi stessi, i partecipanti vengono indotti a camminare trasmettendo agli spettatori certe informazioni predeterminate;
- *la ricerca del vocabolario*, in parte desunto dal libretto e in parte costruito per rendere possibili le sezioni improvvisate;
- *frasi parlate caratteristiche* desunte in gruppo dal libretto mediante la lettura dello stesso.

Un aspetto importante che regge il lavoro basato su musica + scena dell'università di Oldenburg è l'applicazione del “manierismo vocale” che consente di esercitare il canto anche a coloro che si sentono inizialmente negati o che hanno vissuto esperienze frustranti a scuola o in famiglia.

Il metodo non comporta necessariamente il fatto di riprodurre correttamente una melodia ma mira a far cogliere per imitazione il gesto e l'andamento musicale attivando qualcosa che assomiglia, per esempio, al far finta di essere una pop star o di produrre una parodia del cantante d'opera. Per l'interpretazione della musica atonale, come nel caso del *Wozzeck* di Berg, questa strategia si rivelerebbe molto più efficace di una riproduzione

²⁸⁸ *Role Mannerism*: tradotto letteralmente.

melodica perfetta difficilmente ottenibile con scolaresche o con famiglie. Ciò non toglie che il canto venga insegnato nel modo corretto.

L'apprendimento del canto può avvenire anche autonomamente, ascoltando i brani con un walkman e canticchiandoci insieme; in alcuni casi si può camminare ascoltando e cantando, in altri, quando si tratta di musica correlata all'azione come nella marcia o nella serenata, relazionando l'azione all'attività canora.

La tecnica del "manierismo", applicata anche all'esecuzione strumentale, viene quindi impraticata in combinazione coinvolgendo, contemporaneamente, canto, esecuzione strumentale, postura, camminata.

Il lavoro di gruppo viene documentato in immagini che poi possono essere coreografate, musicate e tradotte in scene. Esse costituiscono la base di discussione per portare a consapevolezza i partecipanti sul senso dell'attività drammatica musicale svolta.

Fase 4. Distanziamento di se stessi dal personaggio

Si tratta di una fase complementare e inversa alla prima, quella che aveva condotto all'identificazione. I partecipanti lasceranno gradualmente il loro ruolo attraverso una discussione con l'animatore che li condurrà a riepilogare quanto è avvenuto sulla scena chiedendone le impressioni, oppure con un simbolico cerchio formato dai partecipanti stessi che, insieme, pongono fine alla recita.

Fase 5. Riflessioni

La riflessione finale collettiva sarà centrata sui ruoli recitati, sulla redazione di un diario, su domande e risposte flash, sul brainstorming, sugli aspetti musicali che interessano sia la produzione che l'ascolto.

Occorre sottolineare come qualche voce critica, anche all'interno della stessa musicologia tedesca, si sia da qualche tempo sollevata contro le idee propugnate da Oldenburg, giudicate fallaci proprio nei loro fondamenti teorici.

Frauke Heß, musicologa dell'università di Kassel²⁸⁹, sostiene che l'esperienza educativa in quanto atto puramente soggettivo portata avanti da certa didattica musicale attuale rappresenti una reazione esagerata contro un modello che in modo predeterminato considera la ricezione come un fatto generalizzabile e condiviso dalla massa.

Esiste un consenso sul fatto che gli aspetti soggettivi dell'esperienza musicale esistano e debbano essere tenuti in debito conto nell'insegnamento, però l'assunto di Wolfgang Martin Stroh riassumibile con la

²⁸⁹ Heß Frauke, "Verstehen"- ein musikpädagogischer Mythos“, in Kruse Matthias e Schneider Reinhard (a cura di), *Musikpädagogik als Aufgabe*, Gustav Bosse Verlag, Kassel 2003, pp. 119- 135.

frase “io capisco ciò che voglio capire” trova sul piano concettuale gli stessi problemi espressi nella frase “io capisco ciò che l’opera vuole esprimere”.

I processi di ricezione musicale vengono infatti sempre attuati dal singolo in modo sensoriale e quindi individuale; questo atto costituisce la base primaria di ogni approccio alla musica. Però il comprendere un’opera e la stessa discussione sulla comprensione musicale in genere sono possibili soltanto perché la ricezione musicale è qualcosa in più rispetto alla sola esperienza soggettiva: altrettanto importante è l’esperienza culturalmente determinata che consente la socializzazione delle conoscenze e la condivisione di un modo comunicativo.

4.7. Dal metodo ai metodi

Al di là delle dichiarazioni dei fautori, possiamo dire che il modello di Oldenburg ha sicuramente influenzato i dipartimenti delle compagnie d’opera europee tedesche, danesi, finlandesi, svedesi, inglesi, svizzere, italiane, austriache²⁹⁰ nonché quelle aderenti a Reseo, ma più in termini di accreditamento teorico di idee didattiche condivise già implementate, in vario modo, presso i teatri europei che in termini di *modus operandi* rigidamente stabilito dal metodo stesso.

Se infatti tutti i dipartimenti concordano sull’agire operativo come base di un indirizzo che non parte dai discorsi né da un sapere storico musicologico preconfezionato, ma che coinvolge invece direttamente i discenti in un fare esperienze creative con il teatro musicale, è anche vero che esistono in Europa diverse modalità, seppur non documentate, tranne in casi sporadici, da specifica letteratura, per affrontare un’educazione all’opera che vada in questa direzione.

Kossuch cita tre orientamenti sperimentati in occasione di un workshop organizzato da Reseo a Tolosa nel febbraio-marzo 2003²⁹¹ che ha visto coinvolti 11 animatori, 4 accompagnatori e 12 insegnanti dei dipartimenti didattici di 12 opera houses in rappresentanza di 9 diversi paesi.

Tali orientamenti, condivisi sulla base della loro diffusa, sistematica e pluridecennale applicazione in diversi teatri, sono stati fatti oggetto dapprima di laboratori esemplificativi e quindi di riflessione teorico- metodologica.

Essi sono:

- *Repertorio e creatività*, proposto dal Théâtre Royal de la Monnaie;
- *Interpretazione scenica del teatro musicale* proposto da Oldenburg, Stoccarda, Berlino;

²⁹⁰ Ibidem, p. 9.

²⁹¹ Cfr. M.Kossuch, *Szenische Interpretation von Musiktheater. Von einem Konzept des handlungsorientierten Unterricht zu einen Konzept der allgemein Operpädagogik...*cit., p. 175 segg.

- *Creare l'opera in classe*, proposto dalla Royal opera House e dalla Welsh National Opera.

Nei primi due casi il modello si fonda direttamente sul repertorio operistico (in quel caso fu esemplificata l'attività didattica con *Le Nozze di Figaro*); nel terzo caso il modello si basa su un'educazione all'opera come forma d'arte in generale.

4.7.1. L'opera per la creatività: l'esempio belga

In Belgio l'opera, come nella maggior parte degli altri Paesi europei, è parte del curriculum scolastico della disciplina "musica". Gli insegnanti non sono obbligati, ma possono se lo vogliono, affrontare il repertorio operistico in classe a partire dalla terza classe della scuola primaria.

Théâtre Royal de la Monnaie offre circa 30 corsi ogni anno per insegnanti e per aspiranti tali.

L'attività sul repertorio operistico è suddivisa in due tipi di proposte: 1) "Voce e movimento", con finalità la scoperta pratica del proprio corpo e della voce; 2) "Oper", che ha per finalità la scoperta creativa di un'opera specifica.

I corsi di formazione vengono effettuati in genere in teatro e hanno la durata di 3 giorni intensivi. Su richiesta, uno dei tre giorni può essere di approfondimento sulla storia dell'opera o sulla genesi di un'opera in cartellone della quale si assiste, in chiusura, alle prove.

Il corso del tipo b), che mira a fornire anche competenze analitiche, coinvolge i partecipanti in attività di sviluppo musicale e teatrale a partire da materiale strutturato predisposto dagli artisti-animatori e fino a giungere ad una "nuova partitura" elaborata insieme.

La struttura dei corsi comporta, a livello pratico, 7 fasi di lavoro:

1. primo contatto con gli spazi e con i partecipanti;
2. riscaldamento: corpo e voce;
3. processo di apprendimento: ricerca di materiali, attrezzi, strumenti;
4. improvvisazione: musicale e teatrale servendosi dei materiali-strumenti precedentemente raccolti;
5. costruzione: definizione del progetto che si vuole realizzare;
6. analisi di un brano musicale e apprendimento / rielaborazione dello stesso;
7. riflessione / discussione.

4.7.2. L'opera per la trasversalità: l'esempio britannico

In Gran Bretagna i teatri d'opera sono obbligatoriamente dotati di un dipartimento educativo che deve offrire progetti formativi per le scuole e per gli insegnanti.

Nel curriculum scolastico britannico l'opera non rientra specificamente; vi è inclusa la voce "musica" e "arte" ma al loro interno la parola opera non vi compare. Nella disciplina "inglese" trova posto il "Dramma" e la "Scrittura creativa". Gli insegnanti dunque, a differenza della Germania, non hanno alcun obbligo di insegnare l' "opera". Per questa ragione i dipartimenti educativi dei teatri lavorano in genere con insegnanti di materie *non* musicali e a questi rivolgono la loro offerta.

La Royal Opera House, all'interno del progetto "Creating an opera scene in the classroom" esemplificato anche a Tolosa, ha dunque definito meglio il concetto aggiungendo come sottotitolo "write an opera" e indicando, in tal modo, un'utenza di insegnanti più generalista (perlopiù costituita da insegnanti di lingua prima) che può impegnarsi a sviluppare un progetto di produzione operistica all'interno delle normali lezioni scolastiche lavorando interdisciplinariamente. Testo, musica, sceneggiatura, regia, costumi, ecc. vengono ideati dai ragazzi attraverso quello che viene definito un processo creativo.

Una serie di obiettivi trasversali (anche se non propriamente musicali) reggono la proposta adattandola alle esigenze di varie discipline curriculari.

Come affermano gli stessi educatori dei dipartimenti, l'opera in queste proposte viene intesa come uno stimolo che, nel caso de *Le Nozze di Figaro*, investe aspetti e problemi-tipo quali: l'intenzione di contrarre un matrimonio ostacolato; il cattivo uso di una posizione di prestigio da parte di un aristocratico; la relazione tra un signore e la sua serva; la gelosia e la tentazione di risolvere i problemi con l'intrigo, ecc.

Secondo questa proposta, l'opera di repertorio offre un primo impulso ad una produzione propria degli alunni che potrebbe essere interpretata come l'appropriazione creativa dell'opera stessa.

La realizzazione pratica dei progetti si articola in fasi:

1. in forma di gioco viene sviluppata una trama partendo da un avvenimento quotidiano, da un modo di dire, da brevi dialoghi ecc.
2. La storia viene elaborata in scene o in successione di scene.
3. Vengono definiti e sviluppati i ruoli.
4. La produzione musicale avviene attraverso brani corali costituiti da cori parlati con l'aggiunta di movimenti.
5. Semplici improvvisazioni musicali vengono realizzate da ensemble strumentali che producono anche l'ouverture.
6. Parallelamente alla produzione musicale vengono realizzate le scene e i costumi.

4.7.3. *Opera Domani*: un elemento di dissidenza?

Accanto alle metodologie indagate da Markus Kosuch e discusse all'interno di Reseo vale la pena di considerarne almeno un'altra: *Opera Domani* proposta da As.Li.co di Milano e applicata da diversi anni in 17 teatri italiani.

Possiamo effettuare una analisi servendoci dei copiosi materiali prodotti da questa agenzia e reperibili nel sito web nonché di pubblicazioni specifiche che ne riassumono l'operato²⁹². Tale opportunità, che non ci è offerta da altri dipartimenti educativi europei il cui operato abbiamo dovuto sintetizzare, per mancanza di altre informazioni, in modo che può apparire frettoloso, rende possibile la dettagliata disamina di una prassi didattica consolidata e anche una descrizione più completa delle strategie messe in atto dai vari soggetti coinvolti nei progetti.

Vanno precisati preliminarmente due aspetti.

Il primo riguarda il fatto che in Italia l'opera, come in altri paesi, è solo genericamente parte del curriculum scolastico. Tutti gli aspetti che possono interessare una educazione all'opera, sia in senso produttivo che fruitivo, vi sono comunque previsti nella misura in cui, quali traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado, viene precisato quanto segue:

“L'alunno partecipa in modo attivo alla realizzazione di esperienze musicali attraverso l'esecuzione e l'interpretazione di brani strumentali e vocali appartenenti a generi e culture differenti. Fa uso di diversi sistemi di notazione funzionali alla lettura, all'apprendimento e alla riproduzione di brani musicali [...].

Sa dare significato alle proprie esperienze musicali, dimostrando la propria capacità di comprensione di eventi, materiali, opere musicali riconoscendone i significati, anche in relazione al contesto storico- culturale. Sa analizzare gli aspetti formali e strutturali insiti negli eventi e nei materiali musicali, facendo uso di un lessico appropriato [...].

Valuta in modo funzionale ed estetico ciò di cui fruisce, riesce a raccordare la propria esperienza alle tradizioni storiche e alle diversità culturali contemporanee [...]”²⁹³.

La seconda precisazione interessa il fatto che l'As.Li.co, in quanto associazione lirica indipendente, si occupa di mettere in scena un'opera all'anno da realizzare poi per/ insieme al pubblico giovanile scolastico nei teatri aderenti alla rete. Il primo passo da affrontare riguarda quindi la scelta

²⁹² Cfr. Delfrati Carlo (a cura di), *Musica in scena. Il teatro musicale a scuola*, Edt, Torino 2003. In particolare si veda il saggio di Bellomi Francesco, “Il bambino spettatore”, ivi, p. 121 segg., che prende in considerazione anche l'operato e le finalità formative di “Opera Domani”.

²⁹³ Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Arti grafiche Boccia, Salerno 2007, p. 66.

dell'opera che finora ha interessato sia il repertorio più tradizionale di autori come Mozart, Rossini, Verdi o Gluck sia, in tempi più recenti, opere precipuamente composte per bambini come Haensel und Gretel di Humperdinck o, ancora, operine vincitrici del concorso di composizione "Opera J" indetto dall'associazione stessa²⁹⁴.

Nonostante la partecipazione di As.Li.co a Reseo e la condivisione di alcuni principi, quelli inerenti l'attivismo educativo, dettati da Oldenburg (ricordo che gli educatori italiani hanno anche seguito corsi di formazione specifici per implementare il modello dell'interpretazione scenica in Italia), il metodo seguito dai teatri italiani si presenta diverso rispetto a quello tedesco come peculiari sono i presupposti didattico- divulgativi.

Nella guida pedagogica²⁹⁵ Carlo Delfrati si interroga sulle possibilità di avvicinare i bambini all'opera e se ne vale la pena.

"Se stiamo ai dati pubblicati alcuni anni fa da uno studioso sui gusti musicali dei giovani americani, le prospettive non sono incoraggianti. Ai liceali del suo paese aveva chiesto di esprimere il grado di apprezzamento su 60 esperienze musicali. Tra queste, in mezzo alle attività più disparate, di produzione e di ascolto d'ogni genere di musica, anche una voce riservata all'ascolto dell'opera lirica. Fatto lo spoglio, ecco i risultati: l'opera lirica occupava il posto n. 60. L'ultimo"²⁹⁶.

Ma perché l'opera è rifiutata dai bambini e dai giovani? La risposta più convincente che il pedagogo ci offre è piuttosto disarmante e lapidaria: "l'opera è rifiutata dai bambini nella misura in cui è rifiutata dal mondo adulto che li circonda. È pressoché ignorata dalle fonti che i bambini e gli adulti frequentano quotidianamente: i media"²⁹⁷.

Nel chiedersi il motivo per cui dovremo far conoscere l'opera a bambini e ragazzi Carlo Delfrati, e con lui l'As.Li.co, dimostrano tutta la distanza che li separa dai postulati di Oldenburg. Il valore dell'opera come patrimonio storico culturale, e non solo come appropriazione attuale di un bene privato del suo passato e sradicato dal suo contesto originario, sembra ancora resistere nel paese del belcanto. Le parole di Delfrati che, seppur estese, qui vale la pena di riportare, spiegano bene perché ha un senso educare all'opera i bambini e quale esso sia.

"Per la stessa ragione per la quale facciamo leggere ai bambini le poesie di Leopardi o di Pascoli; o li portiamo a vedere le opere d'arte; o facciamo conoscere l'impero romano o quello napoleonico o le guerre del secolo trascorso. Un filosofo medioevale diceva che noi "siamo nani sulle spalle di giganti": siamo quello che siamo, culturalmente, intellettualmente, anche economicamente, grazie al patrimonio di valori allestito, anno dopo anno, secolo

²⁹⁴ La stagione 2009-10 vedrà l'allestimento di *Lupus in Fabula* di Raffaele Sergenti, vincitore del concorso "Opera J" 2009.

²⁹⁵ Delfrati Carlo, *Prepararsi all'opera*, dispensa didattica per Opera Domani 2009, As.Li.Co, Regione Lombardia, in <http://www.operadomani.org/download/didattica/2010/dispensa.pdf>

²⁹⁶ Ibidem, p. 2.

²⁹⁷ Ibidem, p. 3.

dopo secolo, dalle generazioni che ci hanno preceduto. L'opera lirica è uno di questi valori [...]. Grazie all'educazione artistica che abbiamo ricevuto (quella trasmessaci dall'ambiente, o quella appresa a scuola) i nostri occhi sono diventati più ricchi; più ricca è la nostra intelligenza del mondo; più ricca la nostra sensibilità, il nostro mondo di sentimenti, la nostra capacità di guardare gli altri, di viverli, di entrare in consonanza con loro [...].

Quello che riconosciamo alle arti visuali, alla storia, alla scienza, alla letteratura, vale per la musica; e per il teatro lirico in particolare. Prima ho detto che chi ha imparato a guardare l'arte è diventato più abile anche nell'entrare in consonanza con gli altri, nel sentirli. Ma questi verbi non appartengono all'esperienza visiva. Appartengono all'esperienza uditiva. Perché in verità noi non ci fermiamo a osservare il mondo e gli altri. Noi li ascoltiamo.

Ecco: come una pittura non è semplicemente una traduzione della realtà, è piuttosto un modo di guardare la realtà, così l'opera d'arte musicale è un modo di ascoltarla. Ogni dipinto è un "punto di vista" sul mondo. Ogni musica è un "punto d'ascolto" sul mondo. Le musiche che le generazioni del passato ci hanno trasmesso - e tra queste le opere liriche - costituiscono un gigantesco repertorio di "punti d'ascolto" sul mondo. I quattro secoli di opera lirica (la prima, la Dafne di Jacopo Peri, fu rappresentata nel 1598) costituiscono uno straordinario repertorio di esperienze estetiche (di valori, di messaggi), che la cultura delle generazioni trascorse mette a nostra disposizione. Un repertorio che non ha nulla da invidiare a quello del teatro di prosa, come a quello delle altre maggiori forme d'arte; ma che ha anche questo poco invidiabile primato: è un repertorio da cui le ultime generazioni rischiano di restare escluse, se non interviene l'azione educativa. E' questo che dovrebbe preoccupare un educatore: la condizione di esclusione, nella quale si viene a trovare sempre più il giovane, da quel grande patrimonio di valori culturali (storici, estetici, morali...) costituito dal teatro lirico, la deprivazione culturale a cui conduce lo scarso, o nullo, interesse per l'opera. L'esclusione, ripeto, deriva da una mancata frequentazione, dunque confidenza, dunque conoscenza. Chi è stato educato a conoscere l'opera, ha le chiavi per accedere a questo patrimonio. Chi non lo è, rischia di restarne escluso per sempre"²⁹⁸.

Ecco allora che la finalità primaria di Opera Domani consiste proprio nel tentativo di rompere il cerchio che porta all'esclusione da questo mondo valoriale storicamente segnato i bambini ma anche gli adulti attraverso attività educative incrociate che li coinvolga entrambi.

La metodologia utilizzata per portare a buon fine questo obiettivo non è tuttavia legata alla sola illustrazione dell'opera, alla collocazione storica, alla vicenda, alle informazioni sui fatti salienti della partitura. Questi aspetti, seppur giudicati utili, possono servire come "materiale d'uso" che però non basta, o non serve molto, alla maturazione musicale in senso più stretto.

"La strategia didattica che suggeriamo per familiarizzare gli alunni con l'opera non è dunque quella nozionistica, ma quella basata sulla "sorpresa". Potremmo anche chiamarla "strategia del giocattolo". Giocattolo nel senso di oggetto da manipolare, da smontare e rimontare se è il caso, da usare da soli e con i compagni. Ai bambini offriamo inizialmente solo alcuni pezzi del giocattolo: dialoghi (brani del libretto), oppure situazioni sceniche, oppure semplicemente personaggi e antefatti, oppure frammenti musicali; tutti materiali desunti dall'opera. E diamo loro il compito di rimettere insieme i pezzi, di ricostruire a modo loro l'opera, il giocattolo. Saranno attività creative sui materiali dell'opera, da confrontare alla fine – questo diventa il punto saliente – con la creazione dell'autore, quella che i bambini andranno a conoscere a teatro"²⁹⁹.

²⁹⁸ Ibidem, pp. 4-5.

²⁹⁹ Ibidem, p. 5.

Le fasi pratiche del lavoro didattico possono essere così sintetizzate³⁰⁰.

Fase preparatoria

1. Adattamento dell'opera da parte degli artisti.

Poiché nessuna opera di repertorio viene rappresentata integralmente nei progetti didattici, in questa fase, che coinvolge il regista, il direttore d'orchestra, l'arrangiatore e il curatore del progetto, ci si occupa di adattare lo spettacolo operando dei tagli in modo che la recita non superi gli ottanta minuti; il libretto viene tradotto o reso in italiano corrente. Una volta decisi i tagli il compositore trascrive la partitura adattandola ad un organico strumentale adatto all'operazione (per un gruppo ristretto di strumenti o anche per soli fiati).

Sempre in questa fase preparatoria viene deciso un certo numero di arie, da quattro a sette, che si prestino musicalmente e vocalmente ad essere apprese ed eseguite prima dagli insegnanti, poi dai bambini e infine da tutto il pubblico che seguirà in modo partecipativo alla rappresentazione finale.

2. I materiali e i corsi propedeutici.

Contemporaneamente viene predisposto il materiale didattico ad uso degli insegnanti che, presentato in incontri formativi preliminari di due-tre giornate, prevede attività sulla voce, sul teatro d'opera, sugli organici strumentali, sulla trama, sui personaggi, sull'analisi di alcune melodie, ecc.

Il lavoro in classe

1. L'attività propedeutica con l'insegnante.

Prima di cimentarsi con i materiali dell'opera che si andrà a rappresentare, gli insegnanti lavorano in generale con esperienze propedeutiche, anche desunte dall'esperienze quotidiana come il film o il cartone animato, al fine di far capire ai discenti il valore della musica e della sua funzione all'interno di uno spettacolo, il suo rapporto con la parola e con il canto. Mediante un'operazione di transfer, i ragazzi sono condotti a comprendere come

“proprio la musica è la componente nevralgica dell'opera lirica, quella dove si compendia l'impegno creativo dell'artista, esercitato sul “dato brutto”, il testo letterario. Nell'opera lirica il testo letterario è solo il presupposto necessario, il telaio che sorregge l'architettura musicale. Per educare i ragazzi all'opera, è necessario tenere ben fermo il concetto essenziale: l'opera è un mezzo di comunicazione, una forma d'arte multimediale, la cui componente centrale, quella che la caratterizza e la distingue dalle altre forme, è la musica: la musica che accompagna i dialoghi (o li precede, o li segue), ossia la musica affidata agli strumenti; ma soprattutto la musica inserita dentro le parole, la musica del canto”³⁰¹.

³⁰⁰ Cfr. Delfrati Carlo, *Prepararsi all'opera...*cit.; Bellomi Francesco, “Il bambino spettatore”...cit., p. 134 segg.

³⁰¹ C.Delfrati, *Prepararsi all'opera...*cit, p. 7.

Diversi giochi musicali sono stati predisposti dal team di Opera Domani al fine di facilitare questa fase di lavoro degli insegnanti: dalla lettura di una colonna sonora filmica agli esercizi vocali con il parlato intonativo; dai giochi sulla velocità, sull'intensità e sulle curve intonative del linguaggio verbale, al canto intonato e impostato.

2. *Gli interventi creativi della classe.*

L'insegnante, o l'esperto esterno fornito dall'associazione, avvia quindi una serie di esperienze mirate per comprendere/ partecipare all'opera in programma:

- completamento o reinvenzione della storia; elaborazione dell'azione, della scenografia, dei costumi, ecc. ("Far elaborare una storia simile, modificare la trama, il finale, creare un antefatto, illustrare solo un segmento della storia e far inventare il seguito e/o la parte precedente, raccontare la storia a gesti, proporre degli stili di recitazione del libretto originale per offrire chiavi di lettura alternative, ideare costumi, realizzare la "carta di identità" dei personaggi, disegnare o produrre una scenografia, gli ambienti, gli oggetti"³⁰², ecc);
- lavoro su frammenti musicali da usare nello spettacolo creati dai bambini ("pantomima dell'ouverture, analisi dei tratti espressivi e comunicativi di alcuni frammenti musicali non conosciuti dell'opera, ad esempio delle parti tagliate nella realizzazione ridotta. Invenzioni musicali a partire da alcuni elementi presenti nella partitura: ritmi di danza, elementi descrittivi, citazioni, ecc.")³⁰³;
- Rilevazione degli elementi costitutivi dell'opera ("Ad esempio, leggere prima il testo di un'aria e formulare delle ipotesi su quello che potrebbe essere il suo profilo melodico, il suo andamento ritmico, le variazioni dinamiche e agogiche, il suo carattere espressivo e poi ascoltare l'introduzione di diverse arie scegliendo quella che ci sembra giusta [...]. Fare degli ascolti comparativi con altre opere che presentano situazioni simili (il temporale o la tempesta, il corteggiamento, la ribellione, l'abbandono, il dubbio, il giuramento, la morte, e così via) e arrivare a esplicitare quali sono gli eventuali elementi in comune. Arrivare gradualmente a illustrare alcune convenzioni del teatro d'opera: l'uso dei registri vocali, la polifonia dei concertati, l'uso degli strumenti sulla scena, la musica interna, il recitativo, l'aria di azione, l'aria di bravura, l'aria di furore, ecc."³⁰⁴).
- conoscenza del libretto originale confrontandolo con le alternative prodotte dalla classe;
- recitazione del libretto originale (frammenti, con travestimenti, giochi di mimica, ecc.);
- attività di trasformazione di frammenti parlati in cantati, sonorizzazioni, possibili aggiunte di semplici strumenti;
- preparazione dei brani da cantare durante lo spettacolo;
- rappresentazione finale con la partecipazione attiva di tutti coloro che hanno preso parte al progetto.

³⁰² Bellomi Francesco, "Il bambino spettatore"...cit., p. 136.

³⁰³ Ibidem.

³⁰⁴ Ibidem, p. 137.

Altri elementi di corredo completano e arricchiscono l'offerta di Opera Domani:

- un concorso di disegno rivolto ai bambini coinvolti nel progetto;
- un concorso per l'invenzione di versi da assegnare ad un coro a bocca chiusa;
- un sito web aperto a tutti contenente una guida all'ascolto, numerosi documenti scritti, iconografici e sonori sull'opera lirica, sugli autori, sui registi, direttori d'orchestra nonché un ventaglio di proposte didattiche propedeutiche all'educazione all'opera;
- diversi gadget: magliette, cappellini, segnalibri, cartoline, ecc.

4.8. La proposta della musicologia storica

Abbiamo visto come, sempre muovendosi nell'ottica di trovare un compromesso che sia tale da salvaguardare la sopravvivenza di un bene come l'opera rendendola però più adeguata ai tempi e più democraticamente fruibile da tutti, una frangia della musicologia tedesca che fa capo all'università di Oldenburg si sia da tempo convertita alla ricerca di nuovi paradigmi all'interno dei quali collocare il concetto di musica d'arte e le modalità della sua fruizione.

Si tratta di una prospettiva che, accogliendo al suo interno i principi dettati dai *cultural studies* e ponendosi come obiettivo proprio l'utilità sociale dell'arte, ne ridefinisce le funzioni mettendo in discussione la superiorità delle valenze storico estetiche accreditate dalla più consueta tradizione di studi e applicandosi a trovare strategie affinché l'opera, attraverso l'azione educativa, si muova in direzione dell'utente e non viceversa. I presupposti di questo indirizzo sono ben sintetizzati da Wolfgang Martin Stroh³⁰⁵:

- "Le persone devono sapere che la musica è ideologia, ha un carattere di classe e che è una forma di appropriazione della realtà.
- Le persone devono acquisire la capacità di evitare la eterodeterminazione estetica e musicale e diventare autodeterminanti in queste attività estetico musicali.
- Il compito dell'insegnamento estetico musicale è: a) i discenti devono essere illuminati sul fenomeno musica nella sua intera complessità; b) i discenti devono agire all'interno dell'autodeterminazione per acquisire una propria realtà di vita nel campo estetico musicale.
- All'interno di queste direttive vanno collocati contenuti, finalità e metodi di un insegnamento critico musicale. Il contenuto dell'insegnamento è la "musica"

³⁰⁵ Stroh Wolfgang Martin, „Die kritische ästhetische Erziehung – am Beispiel Musik“, in Bernhard Armin, Armin Kremer e Falk Rieß (a cura di), *Kritische Erziehungswissenschaft und Bildungsreform. Programmatik, Brüche, Neuansätze*, vol. 2 „Reformimpulse in Pädagogik, Didaktik und Curriculumsentwicklung“, Schneiderverlag, Hohengehren 2002, p. 343.

in tutte le sue forme e manifestazioni, non solo come un'arte occidentale aulica ma una manifestazione quotidiana, fattore di socializzazione della cultura giovanile, prassi culturale mondiale, come rituale, comunicazione, manipolazione e anche come arma. La finalità è una partecipazione diretta da parte dei discenti a trattare la musica in modo autodeterminato e cosciente e il metodo è quello di un apprendere orientato verso il discente e verso l'agire”.

Secondo questa ottica non si tratterebbe di partire dall'opera d'arte intesa nella sua sacralità storicamente ed esteticamente determinata, bensì dall'individuo che la fruisce, che la può manipolare, riadattare, stravolgere a piacimento: lezione, questa, che i dipartimenti educativi sembrano aver imparato presto³⁰⁶.

Educare all'opera significherebbe, secondo questi principi piuttosto radicali, 'usarla' nel modo più rispondente ai bisogni personali e sociali: non tanto per penetrarne significati già preventivamente selezionati come utili, educativi e scientificamente corroborati dalla storiografia musicale e neppure per esercitare strategie analitiche imposte dall'esterno e ritenute irrinunciabili per una reale comprensione dell'artisticità del prodotto musicale, bensì per imparare ad 'agire' la cultura, divenendone attori partecipativi e fabbricandone autonomamente il senso. L'opera, insomma, manipolata a piacimento, diverrebbe in questo modo un *mezzo* per esprimersi musicalmente attraverso il fare e il pensare, mettendo in gioco la corporeità, l'affettività, la fantasia, la cognitività e non il *fine* ultimo di un'educazione alla musica d'arte esteticamente e storicamente consegnata al presente.

Abbiamo visto però anche come la prospettiva di Oldenburg, nonostante le dichiarazioni e gli sforzi intrapresi dai fautori, non trovi nella pratica una incondizionata adesione da parte di tutti i dipartimenti educativi europei i quali, come nel caso di Barcellona e Torino, pur condividendone certi principi, non dimostrano affatto la volontà di rinunciare ad alcuni punti considerati essenziali per una educazione all'opera: l'acquisizione di una prospettiva storico-estetica e la promozione di un sapere che penetri la sostanza formale, le convenzioni del teatro musicale, le forme, sono criteri che ancora resistono agli assalti anti storicistici di certe metodologie estreme.

Anzi, le guide all'opera per gli insegnanti o quelle destinate ad pubblico generico, anche giovane, perseguono tutte, in modo più o meno confacente, un modello i cui contenuti e le cui metodologie attingono a piene mani dagli studi, dalle ricerche e dai materiali messi a disposizione proprio dalla musicologia storica il cui apporto, in questo senso, risulta fondamentale.

D'altra parte, senza l'apparato documentario e di ricerca fornito dall'ambito storiografico non sarebbe neppure possibile redigere le schede didattiche di

³⁰⁶ D'altra parte, la storia della ricezione ci spiega bene “come un dato tipo di musica, perdendo il proprio contesto originario, possa rifunzionalizzarsi e come magari, qualche volta, tale rifunzionalizzazione non riesca o non sia possibile. In ogni caso la storia della ricezione contribuisce a mostrarci come e in quale misura, con la riattualizzazione, diveniamo veramente noi gli “autori”, per così dire, di un “creativo fraintendimento” che imputa a determinati prodotti musicali significati che, in altro tempo e in altro luogo, essi non avrebbero mai potuto avere” (Sorce Keller Marcello, *Musica e sociologia...* cit., p. 62).

corredo sulle forme, sull'autore e il suo mondo, sull'opera, alle quali anche i progetti educativi più 'attivisti' difficilmente rinunciano, come è risultato anche dall'indagine compiuta nel capitolo precedente.

Accanto ai progetti didattici veri e propri il Teatro Regio di Torino, per esempio, come è consuetudine presso la maggior parte dei teatri, mette a disposizione una serie di guide alle opere in cartellone alle quali possono attingere anche i docenti, i ragazzi come materiale di studio e di ricerca, nonché le famiglie che intendano assistere a spettacoli opportunamente organizzati per questa tipologia di pubblico.

Per entrare nei dettagli, *La serva padrona* di Giovanni Battista Pergolesi, opera in cartellone al Regio nella stagione 2008- 2009, prevedeva una lezione preparatoria preliminare, su richiesta, che prendeva in considerazione i seguenti contenuti:

Parte generale:

- Cos'è e come si allestisce un'opera lirica
- Glossario

Il contesto storico-culturale:

- Napoli nel primo Settecento
- L'opera barocca e la riforma di Zeno e Metastasio
- Opera seria, opera comica, intermezzi

L'autore:

Giovanni Battista Pergolesi (1710 –1736), il compositore e la leggenda

L'opera:

- L'intreccio
- La struttura del libretto
- La struttura musicale
- Il sistema dei personaggi e la loro connotazione musicale
- L'orchestrazione

Vengono quindi offerti consigli per approfondire tematiche come:

- L' "altro" Pergolesi: *Stabat Mater* (1736)
- L'Illuminismo e la *querelle des bouffons*
- Problemi di prassi esecutiva settecentesca
- Il genere comico nel teatro classico, nella commedia dell'arte, nell'opera
- Figure femminili nel genere serio e nel genere comico
- La fortuna di Pergolesi nel Novecento: *Pulcinella* di Stravinskij (1919-20).

A tal scopo, si rimandano gli interessati a specifici siti internet come:

- www.operamanager.it

- <http://www.fondazionepergolesispontini.com/italiano/>
- <http://www.librettidopera.it/>

La musicologia storica, oggetto neppure troppo velato delle accese polemiche mosse da Oldenburg, seppur in passato scarsamente interessata ai problemi che riguardano la divulgazione del proprio prodotto³⁰⁷, recentemente ha preso coscienza dell'importanza di far sentire la propria voce anche in campo didattico.

Ne è così nato un modello, alternativo rispetto al precedente, di una possibile educazione all'opera salvaguardata nella sua autenticità e destinata ad utenti dalla scuola primaria a quella superiore.

4.8.1. La didattica dell'ascolto

L'opera musicale, come tutto il patrimonio di musica classica che fornisce i cardini strutturali per la comprensione della cultura occidentale *tout court*³⁰⁸, andrebbe proposta quando possibile nella sua interezza, senza farle subire contraffazioni; il discente deve confrontarsi con essa, con la sua contestualizzazione storica e con la sua significazione semantica attivando un "ascolto competente" e consapevole³⁰⁹ che richiama il fatto di saper

"cogliere le strutture del brano musicale e le sue implicazioni culturali. Siamo convinti che [...] l'attenzione primaria debba concentrarsi proprio su questo secondo aspetto: sulla comprensione. Il che non significa tralasciare il primo, quello della musica cantata e suonata. Con la consapevolezza, però, che eseguire musica ad un livello anche solo discreto, tale da procurare agli esecutori medesimi una certa qual soddisfazione, richiede un bagaglio di capacità tecniche che si può raggiungere solo a costo di un esercizio costante e defaticante, improponibile nel quadro di una scuola non specificamente professionalizzante"³¹⁰.

L'azione educativa, secondo questa visione che fa capo al gruppo Saggiatore/SagEM dell'Università di Bologna, Gruppo di studio sulla didattica dell'opera, si fonda dunque essenzialmente su una didattica dell'ascolto, oggi accusato di essere stato svalutato a favore di una musica pratica che richiama una dicotomia medievale del tutto fuori luogo nel XXI secolo.

³⁰⁷ Cfr. Maule Elita, *Storia della musica: come insegnarla a scuola...cit.*; Maule Elita, *Insegnare storia della musica*, C.E.L.I., Faenza 1992.

³⁰⁸ La Face Bianconi Giuseppina, *Musica e cultura a scuola*, in "«Il Saggiatore musicale», X, 2003, pp. 119-123.

³⁰⁹ La Face Bianconi Giuseppina, *L'educazione musicale*, in "Riforma e didattica n.4, settembre-ottobre 2006, pp. 35-36.

³¹⁰ Ibidem, pp. 120-21.

“La svalutazione dell’ascolto musicale sulla base dell’antinomia ‘fare/ascoltare’ produce un corollario deleterio: mette in crisi la costruzione della ‘conoscenza’ alla quale i discenti dovrebbero essere stimolati dalla scuola. Ascoltare in maniera riflessiva una sinfonia di Beethoven o un quartetto di Ligeti presuppone che il discente, con l’ausilio del docente, si confronti con l’opera musicale, ne penetri i meccanismi, focalizzi i punti di aggancio e di snodo, costruisca una mappa mentale del testo. Dal brano preso come punto di partenza, attraverso rimandi costanti alla contestualizzazione storica, egli è indotto e spinto a ristrutturare costantemente i propri apprendimenti, per giungere, alla fine del percorso, alla comprensione semantica dell’opera. [...] Questo tipo d’ascolto contribuisce al processo generale della formazione giacché sviluppa cognitivtà e metacognitivtà, sollecita l’atteggiamento critico, raffina la sensibilità e il gusto, favorisce la partecipazione emotiva e nel contempo il controllo delle emozioni, rafforza il senso di appartenenza ad una tradizione e il rispetto per le altre culture. In ultima analisi, promuove democrazia”³¹¹.

Anche la comprensione della musica operistica passa attraverso un ascolto analitico guidato che, secondo Lorenzo Bianconi, dovrebbe tener presenti i seguenti punti³¹².

1. Considerare la triade parola, azione e musica.
2. Considerare il tutto e le parti, ovvero selezionare brani che catturino l’attenzione degli utenti nel caso la mancanza di tempo renda impraticabile l’ascolto per intero ponendo cura nel ricordare che la scelta deve potersi armonizzare con

“una doppia esigenza di segno opposto: ciascun brano va rapportato all’insieme, se non si vuole sminuire o falsare il senso; e attraverso i brani prescelti ci si deve pur sforzare di fornire una percezione, almeno intellettuale se non estetica, dell’opera nella sua interezza”³¹³.

Va individuata ed esplicitata la ‘costellazione’ di personaggi, i legami che li unisce e le variazioni subite nel corso delle scene, al fine di consentire una percezione sintetica del meccanismo dei conflitti drammatici che si susseguono. Si procede quindi all’ascolto del brano

“staccato dall’illustrazione della costellazione complessiva del dramma, e da questa a quello: e in questo va-e-vieni potrà [il docente- n.d.a.] più facilmente mettere in risalto i tratti del singolo brano che appunto nella dinamica generale dell’opera trovano la loro giustificazione drammatica e teatrale; e viceversa potrà vedere riflessi nel pezzo particolare i tratti portanti dell’opera”³¹⁴.

3. Considerare il sistema delle voci, dichiarando il carattere artificiale del canto lirico e la centralità che il sistema convenzionale delle voci rappresenta per la drammaturgia:

³¹¹ La Face Bianconi Giuseppina, *La musica e le insidie delle antinomie*, in «Nuova Secondaria», XXVI, n. 1, 15 settembre 2008, pp. 81-83.

³¹² Cfr. Bianconi Lorenzo, *Parola, azione, musica...*cit.

³¹³ Ibidem, p. 40.

³¹⁴ Ibidem, p. 42.

“chi viene condotto a comprendere che il sistema delle voci in un’opera lirica risponde non già a un criterio di naturalistica verosimiglianza ma a un principio di regolazione dei rapporti tra i personaggi, e dunque di rappresentazione dei conflitti, ha già fatto metà del cammino per gustare il bello del teatro d’opera”³¹⁵.

Nel senso indicato si muovono vari contributi storico musicologici i quali, pur trovando precisazioni e adattamenti peculiari nei vari contesti educativi (dalla scuola primaria all’università), confermano appieno questa idea³¹⁶.

La relazione musica-testo-scena, intendendo con quest’ultima ‘l’azione visibile’, nell’attività didattica può essere vista secondo diverse angolature e ogni percorso d’ascolto, a seconda degli obiettivi o delle opere prese in esame, può modulare quel rapporto in maniera diversificata partendo, a seconda dei casi, dal libretto o dalla musica. E’ però importante che anche in sede di insegnamento-divulgazione si tenga conto della natura pluridimensionale che l’intreccio tra le componenti produce caratterizzando peculiarmente l’opera e conferendole almeno sei dimensioni che vanno tenute in conto³¹⁷:

- la dimensione retorico-vocale che implica la conoscenza degli stili espressivi, dal recitativo all’aria, e dei ruoli vocali;
- la dimensione affettiva che implica l’approccio alle passioni rappresentate e la loro resa musicale;
- la dimensione scenico-rappresentativa.

“Si tratta senz’altro della dimensione più complessa e importante. Si riferisce non solo alla *messinscena* e all’apparato scenotecnico (scenografie, costumi, luci), ma anche alla *drammaturgia*, ossia al rapporto tra le componenti principali, *testo-musica-scena*, e al rapporto tra palcoscenico e orchestra, tra voci e strumenti”³¹⁸;

- la dimensione temporale nella sua duplice accezione di tempo rappresentato e di tempo della rappresentazione.

³¹⁵ Ibidem, p. 45.

³¹⁶ Cfr. Gossett Philip, *Insegnare l’opera lirica all’università*, in «Il Saggiatore musicale», anno XV n.1, Olschki, Firenze 2008, pp. 81-96; Cecconi Annamaria, Bianconi Lorenzo, *L’opera monta in cattedra: la didattica del melodramma*, Relazione introduttiva alla Tavola rotonda dell’XI Colloquio di Musicologia del «Saggiatore musicale», novembre 2007 in http://www.saggiatoremusicale.it/saggem/documenti/didattica_dell_opera/; Chiesa Silvana, *L’opera a scuola: il ‘cosa’, il ‘come’, il ‘perché’*, ibidem; Pagannone Giorgio, *Per una didattica del melodramma. Idee e percorsi*, ibidem; Raffa Massimo, *Il melodramma nella scuola secondaria superiore: approcci didattici e prospettive interdisciplinari*, ibidem; Toscani Claudio, *Perché l’opera a scuola?*, ibidem; Pagannone Giorgio, Cancedda Silvia, *La didattica del melodramma. Un’esperienza nella scuola primaria*, relazione dell’XI Colloquio di Musicologia del «Saggiatore musicale», ibidem; Tammaro Ferruccio, *La funzione della Musica nel Teatro d’opera*, ibidem.

³¹⁷ Pagannone Giorgio, *Per una didattica del melodramma. Idee e percorsi...* cit., p. 2.

³¹⁸ Ibidem.

“Il “tempo rappresentato”, ovvero quello che nella vita reale o nel teatro di parola corrisponderebbe al susseguirsi degli eventi, si risolve nell’opera in musica in un “tempo della rappresentazione” che può approssimativamente corrispondere al primo (come nel recitativo), essere notevolmente dilatato (come nella maggior parte dei numeri chiusi dell’opera ottocentesca) o addirittura espandere cronologicamente, a mo’ di *tableau vivant*, un istante che nella realtà sarebbe quasi impercettibile (come nei concertati di stupore)”³¹⁹;

- la dimensione morfologica che implica una presa di coscienza di come le passioni e le azioni nell’opera acquistino una forma e una struttura testuale e musicale articolata e correlata alle funzioni drammatiche;
- la dimensione storico-stilistica che implica prendere coscienza

“di come cambiano i modi e le forme di rappresentazione delle passioni, e forse anche le stesse passioni rappresentate.

Certamente, nella riflessione musicologica come nella didattica, sarà difficile estrapolare una sola dimensione a scapito delle altre. È più opportuno pensare questa griglia come una *rete* di dimensioni tra loro interconnesse, e tuttavia connotate singolarmente. Si può cioè pensare di focalizzare, all’occorrenza, una o alcune delle dimensioni individuate, senza con ciò escludere a priori le altre.

Nell’ipotesi di curriculum si può immaginare un percorso integrato, dove le singole dimensioni vengono gradualmente approfondite, pur con diverse accentuazioni: nella scuola primaria si potrà puntare forse più sulle dimensioni *affettiva* e *retorico-vocale*; nella scuola media sulle dimensioni *morfologica* e *scenico-rappresentativa*; nella scuola superiore si potrà poi approfondire la dimensione *temporale* e quella *storico-stilistica*. Ma la comprensione dell’opera – è bene ribadirlo – sarà tanto più completa e profonda quanto più si sapranno intrecciare e interconnettere le varie dimensioni”³²⁰.

4.8.2. I contenuti della didattica dell’opera

Contrariamente all’idea di Oldenburg, l’utente, nella prospettiva SagEM della musicologia storica, viene posto al servizio dell’opera d’arte, ovvero di una sua comprensione che si può cogliere attraverso l’analisi della forma, e non viceversa.

“La forma musicale si configura infatti come una concrezione basata su una struttura discorsiva propria; ed è dotata, in linea di principio, di un elevato potere autoesplicativo, non esige cioè tassativamente che il destinatario ne possieda una cognizione tecnico-razionale per poterne intuire il senso. Sarà compito precipuo dell’analista –dunque del docente, in una situazione didattica– esplicitare in termini tecnici pertinenti tale concrezione, in rapporto sia alla norma storicamente data, sia alla sua specifica individuazione e funzionalità artistica;

³¹⁹ Cfr. Zoppelli Luca, *L’opera come racconto...*cit., p. 147 segg.

³²⁰ Pagannone Giorgio, *Per una didattica del melodramma. Idee e percorsi...*cit., pp. 2-3.

nonché indirizzare l'analisi e l'ascolto verso l'interpretazione critica del senso e del contenuto dell'opera d'arte musicale"³²¹.

Proprio la forma sembra dunque costituire il nodo centrale condiviso della proposta didattica e la ricerca di strategie adatte per giungere, attraverso l'ascolto analitico, a penetrarne la logica rappresenta la ragione prima di quell'impegno divulgativo che si voglia definire davvero efficace ed educativo.

Bianconi sostiene che

"è utile – anzi è necessario, è indispensabile- che della forma musicale *si parli*, perciò giova sforzarsi di comprenderla e di farla comprendere ai discenti: non come un fine in sé, ma come *lo* strumento di cui donne e uomini dispongono per rappresentare sonoramente la vita sentimentale della specie *homo sapiens sapiens*. E a tal fine non basta certo il mero apprendimento tassonomico d'un repertorio di schemi formali preordinati e fungibili [...]. Occorre invece parlare di *come* una certa aria col daccapo, o una certa forma-sonata o un certo rondò, si distingua nel suo contenuto formale e sentimentale da ogni altra aria col daccapo, o forma-sonata o rondò. In quel *come* risiede infatti lo specifico *che* cosa di quel dato brano"³²².

Ma di *quali* opere si dovrebbe indagare la forma, ovvero: "Come procurare un nucleo non negoziabile di contenuti"³²³ utile all'insegnamento- divulgazione?

Secondo la didattica dell'opera bolognese è necessario individuare un canone, ovvero un nucleo di opere caratterizzate da significatività ed esemplarità. Il canone andrebbe definito tenendo conto di due aspetti:

"la presenza *estetica* attuale di una certa opera: una presenza tuttora (o talvolta oggi di nuovo) viva, potente, testimoniata (e al tempo stesso veicolata e rafforzata) dalla sua inclusione in stagioni teatrali e in cataloghi video e discografici; l'importanza rivestita dall'opera in questione nella storia del genere, quale emblema di un *sottogenere*, di una tematica, di "convenienze" teatrali, di stile d'autore e via dicendo. In linea di principio, i due paradigmi di ragionamento e di scelta appaiono distinti. E tuttavia all'atto dell'individuazione di un *corpus* di opere credo che entrambi possano e anzi debbano essere fatti pragmaticamente interagire"³²⁴.

Chissà però se, adottando questi criteri, possono trovar posto nel canone anche le operine per bambini, storiche o di recente composizione, gli adattamenti e i rifacimenti di opere ormai così diffusi nelle proposte didattiche degli enti lirici.

³²¹ Bianconi Lorenzo, *La forma musicale come scuola dei sentimenti...*cit., p. 106.

³²² Ibidem, p. 109.

³²³ Cecconi Annamaria, Bianconi Lorenzo, *L'opera monta in cattedra: la didattica del melodramma...*cit., p. 1.

³²⁴ Chiesa Silvana, *L'opera a scuola: il 'cosa', il 'come', il 'perché'...*cit., p. 1.

Non vi è dubbio che l'azione educativo-divulgativa condotta dai dipartimenti dei teatri, specie quella che interessa la didattica attiva che passa attraverso il fare operativo, trovi maggiore rispondenza nei dettami di Oldenburg piuttosto che in quelli della musicologia storica nella proposta del SagEM. D'altro canto, pur nelle differenti metodologie adottate dalle varie compagnie d'opera, l'elemento comune sembra consistere nel fatto che " il giovane pubblico partecipa creativamente, contribuendo con le proprie idee e senso artistico alle rappresentazioni dall'auditorium, sviluppando originali composizioni, performance, opera artistiche e scritture creative"³²⁵. Così, nell'approccio didattico al Flauto magico in occasione delle celebrazioni mozartiane del 2006 presso i vari teatri Papageno è potuto apparire in varie guise " come narratore o guida, come *break-dancer* e persino come un ambizioso matematico"³²⁶.

4.9. Teatri ed educazione all'opera nell'ottica storica: il caso Bekker e Kestenberg

Paul Bekker e Leo Kestenberg rappresentano due figure storiche di estremo rilievo per il nostro tema per tre ragioni fondamentali: primo perché hanno avuto a che fare direttamente con il teatro d'opera e la sua promozione-divulgazione; secondo perché entrambi si sono occupati, proprio come conseguenza del ruolo di promotori e intendenti teatrali, di divulgazione dell'opera e di didattica musicale; terzo perché, in quanto studiosi (ed esperti testimoni) dell'inizio del secolo XX, possono fornirci un'interpretazione storica tale giustificare l'attuale orientamento che ha condotto i teatri lirici e i loro dipartimenti educativi a pianificare le odierne strategie di divulgazione dell'opera.

L'operato dei due artefici, abilmente ed estesamente delineato da Andreas Eichhorn³²⁷, può quindi offrire diversi spunti di riflessione e di futuri approfondimenti specifici sull'argomento in oggetto.

Paul Bekker (Berlino 1882, New York 1937), musicista dei Berliner Philharmonikern, direttore d'orchestra, critico e storico musicale, collaboratore del *Berliner Allgemeine Zeitung* dal 1909 e del *Frankfurter Zeitung* dal 1911 al 1922, fu autore di monografie su musicisti, di testi storiografici di vario argomento ma, soprattutto, di testi di cultura e di politica musicale con particolare riguardo per l'educazione musicale. Dedicò lavori al *Das Operntheater* (1930) e *Wandlungen der Oper* (1936).

³²⁵ King Farlow Alice, *Creative way's to Mozart*, Reseo, Opéra National de Paris, Scarlet, London 2006, p. 8.

³²⁶ Ibidem.

³²⁷ Cfr. Eichhorn Andreas, „Magister, Magister- Laßt Euch Eure Zöpfe stützen“. Paul Bekker als Visionär einer republikanischen Musikpädagogik“, in Kruse Matthias e Schneider Reinhard (a cura di), *Musikpädagogik als Aufgabe. Festschrift für Siegmund Helms zum 65. Geburtstag*, Gustav Bosse Verlag, Kassel, pp. 31-54; Eichhorn Andreas, *Paul Bekker. Facetten eines kritischen Geistes*, Studien und Materialien zur Musikwissenschaft vol. 29., Olms Verlag, Hildesheim 2003.

Nel 1925 fu nominato da Leo Kestenberg, sostenitore convinto delle sue idee di politica culturale, Intendente Generale dello Staatstheater di Kassel e, dal 1927, Intendente del teatro d'opera di Wiesbaden.

Seguitissimo e assai accreditato anche dai non esperti in Germania già prima della prima guerra mondiale, Bekker era la voce più importante della critica musicale tedesca e rimase fedele ai suoi principi anche quando, emigrato per ragioni politiche negli USA nel 1934, accettò di lavorare per la rivista statale di New York.

Già nel 1932, infatti, aveva perso ogni possibilità lavorativa in Germania dopo che gli era stato tolto l'incarico di intendente del teatro lirico statale prussiano di Wiesbaden, fondato da Leo Kestenberg a sua volta licenziato per controversie politiche.

L'analisi culturale e la critica delle istituzioni secondo Kretzschmar, e non tanto quella rivolta alla singola opera (Werkkritik), costituiva il suo principale motivo di interesse. Il suo orizzonte era aperto a tutto il reticolato di questioni riguardanti la cultura musicale che lui stesso nel 1929 definiva un "complesso determinato sociologicamente". In questo contesto, per Bekker una posizione di assoluta centralità era ricoperta dall'educazione musicale.

Nel suo ultimo articolo per la rivista americana informava i lettori sugli obiettivi formativi che si era posta la neo fondata (1934) società internazionale per la pedagogia musicale, allora con sede a Praga, insistendo su alcuni punti che illuminano la sua idea di educazione musicale e di pubblico teatrale educato:

1. musica come promozione di un fare creativo;
2. musica come insostituibile mezzo educativo di impagabile valore;
3. musica non tanto, o non solo, come acquisizione di aspetti tecnici e formali bensì come mezzo per la promozione della personalità, dell'integrazione socio-culturale e del miglioramento della qualità della vita.

Con questi assunti Bekker forniva un appoggio ai programmi di rinnovamento dell'educazione musicale intrapresi da Kestenberg sostanziandone l'operato con numerosi contributi scientifici.

Leo Kestenberg (Rosenberg 1882, Tel Aviv 1962), pianista allievo anche di Ferruccio Busoni, direttore Generale dell' Orchestra Palestina dal 1945 dopo che, per ragioni politiche e in quanto di origine ebrea, aveva dovuto abbandonare la Germania; socialista membro attivo della SPD, consigliere del ministero prussiano della scienza, dell'arte e dell'istruzione dal 1929 al 1932, amministratore delle arti per conto del governo prussiano, organizzatore teatrale fondatore del teatro d'opera di Wiesbaden, diede alle stampe diversi saggi collaborando con Ernst Barlach, Oskar Kokoschka e Rosa Luxemburg. Fu il promotore di una radicale riforma del sistema educativo musicale, che prese il suo nome, sullo sfondo della quale compare anche il pubblico del teatro e la sua formazione.

Kestenberg e Bekker sono affiliati dalla condivisione di alcuni principi che interessano proprio le scelte di politica culturale: l'importanza di una

educazione musicale per tutti e la necessità di una sua gestione organizzativa, finanziaria e di controllo da parte dello stato.

Kestenberg, al pari di Bekker, ritiene la musica un mezzo per migliorare la condizione esistenziale dell'individuo ma questo beneficio si attua solo a patto che sia estesamente incentivata l'attitudine ad una operatività intesa primariamente quale ricezione consapevole che origina un *atto produttivo*; l'ascoltatore e il pubblico del teatro devono sentirsi membri attivi di quella che Kestenberg definisce una "comunità creativa". Questa modalità di accostarsi alla musica viene nettamente ed espressamente contrapposta ad un approccio consumistico da un lato e ad uno elitario dall'altro.

Kestenberg rifiuta infatti energicamente l'arte come strumento di distinzione tra i ceti sociali: "La spaccatura avvenuta attraverso la segregazione elitaria della musica ha raggiunto dimensioni tali che si è aperto un abisso insuperabile tra la massa ricettiva e ben disposta e la classe superiore, già sazia di musica e che però rincorre ogni avvenimento musicale. Eliminare queste contrapposizioni e portare il popolo nella sua interezza a partecipare attivamente allo sviluppo musicale è compito dello stato e delle città, compito di ogni riforma musicale"³²⁸.

La partecipazione attiva del pubblico viene intesa sia in Bekker che in Kestenberg come azione che, partendo da presupposti sociologici, correla la produzione artistica alla sua ricezione; la realizzazione della forma pura – il materiale compositivo nell'ottica bekkeriana diventa forma, che non è quindi data a priori, solo mediante la cooperazione dell'ambiente ricettivo circostante; essa è pertanto soggetta a mutamenti storici- richiede infatti un atto creativo sia da parte del compositore e del musicista che della società destinataria del prodotto artistico.

L'arbitrarietà di quella che Dahlhaus definisce come 'formende Rezeption' trova comunque un limite nelle prescrizioni strutturali che Bekker chiama 'condizioni di ricezione' e che sono intrinseche al prodotto artistico musicale. Ma altre condizioni, quelle ambientali e sociali, intervengono in modo preponderante e rendono significativa l'opera stessa i cui parametri sono collocati in uno spazio ricettivo il cui orizzonte è dato dalla capacità di comprensione del pubblico da Bekker definito come un "essere collettivo" dotato di una fisionomia specifica di tipo storico sociale.

In questa ottica l'educazione musicale generalizzata si rivela un elemento fondamentale: essa deve essere obbligatoria e statale, fondata su quella pratica produttiva che è l'unica condizione capace di formare un pubblico capace di rendere viva l'opera mediante una ricezione agita.

Un pubblico ascoltatore passivo e "consumistico", ovvero l'ascoltatore muto, paralizza il processo creativo e non rende possibile cogliere la sostanza formale dell'opera d'arte.

L'obiettivo principale della pedagogia musicale è dunque: "Erweckung und planmäßige Heranbildung des schöpferischen musikalischen Wahrnehmungsvermögens, des Wichtigsten, was die musikalische Erziehung dem einzelnen Menschen verleihen kann. Es ist die Entwicklung seiner Fähigkeit zur musikalischen Aktivität [...] Nur ein produktives Publikum kann der Aufgabe des Zusammenwirkens mit dem Musiker gerecht werden,

³²⁸ Kestenberg Leo, citato da Eichhorn Andreas, „Magister, Magister“...cit., p. 37.

das genießende, ausschließlich verbrauchende ist eine Lähmung des Schaffenden. Das Gelingen der reinen Form erfordert neben dem schöpferischen Musiker mitschöpferische Gesellschaft“³²⁹.

Solo una riforma sostanziale, poi attuata da Kestenberg, dell'insegnamento pratico della musica può dunque consentire al pubblico teatrale una reale partecipazione all'arte come bene pubblico e questa lezione fornita da esponenti di primo piano nel nostro settore specifico, mai dismessa nel tempo, continua a imperniare l'azione educativa degli enti lirici ancor oggi.

Per attuare tale progetto la scuola e le istituzioni formative devono operare un cambiamento di prospettiva rinunciando alle idee utilitaristiche, ovvero ad un orientamento professionale finalizzato al futuro guadagno – prospettiva questa che vedrebbe l'educazione musicale come qualcosa di inutile e di superfluo- assumendo invece come paradigma un'educazione etica all'interno della quale, per Kestenberg, i linguaggi artistici troverebbero la giusta valorizzazione.

Un insegnamento musicale efficace, educativo e formativo, dovrebbe implementare sì le capacità di ascolto negli utenti e la comprensione degli elementi costitutivi del linguaggio musicale ma senza far ricorso a metodi addestrativi e tecnicistici e senza inaridire le proposte con finalità presunte scientifiche e cognitive.

Bekker e Kestenberg propugnano dunque un'educazione musicale trasversale e interdisciplinare, che sia parte di un contesto culturale ampio, che sia agita e impraticata, più che mediante il canto, attraverso la ginnastica, la danza ritmica, l'esecuzione musicale.

Conclusioni

Riesaminando, seppur sommariamente, a distanza di un anno le proposte formative dei dipartimenti educativi per la stagione 2009- 2010 ci accorgiamo che l'offerta per i bambini e per i giovani, in particolare quella rivolta alle scuole, non è diminuita ma anzi, in taluni casi, è aumentata. “Anche se la crisi economica e la riduzione dei contributi, soprattutto pubblici, ne hanno messo a rischio la prosecuzione”³³⁰, come lamentano unanimemente i teatri italiani fra i più colpiti in Europa da queste riduzioni, i progetti per i giovani utenti si presentano sempre più articolati e mirati.

Il successo e la ricaduta didattica delle attività proposte hanno, per esempio, indotto il Regio di Torino (che per il 2010, offre ben dieci diversi tipi di attività per la scuola dell'infanzia, 11 per la scuola primaria, 21 per la scuola secondaria di primo grado, 17 per la scuola superiore e 2 per gli insegnanti) “a trovare le risorse necessarie per mantenere quasi inalterate le attività dedicate alle scuole; qualche taglio è stato necessario, ma la struttura

³²⁹ Bekker Paul, in “Musikleben, 1916, p. 56, citato da Eichhorn Andreas, „Magister, Magister“...cit., p. 41.

³³⁰ <http://www.teatroregio.torino.it/it/lascuolaalopera>

portante dei progetti che ogni anno coinvolgono oltre 50.000 bambini e ragazzi è rimasta la stessa³³¹. Si è così preferito ridurre la spesa per le nuove produzioni specificamente rivolte al pubblico giovanile, ma non il ventaglio di attività didattiche che si presentano più ricche che mai.

Anche il Teatro d'opera di Roma, che ogni anno coinvolge 30.000 studenti dai cinque ai venticinque anni in progetti, incontri, laboratori, rappresentazioni riservate, ha preferito non operare tagli a queste iniziative che testimoniano "la forte attenzione nel nostro Teatro per la formazione di un nuovo pubblico e per lo sviluppo della cultura musicale tra i giovani"³³².

L'Opéra di Losanna, seppur penalizzata dalla chiusura della sede principale, non rinuncia, ma anzi amplia, l'offerta dei suoi *ateliers lyriques* rivolti agli scolari

"al fine di iniziarli allo spettacolo lirico in compagnia di tutti i protagonisti che fanno vivere il nostro teatro. L'entusiasmo e la meraviglia di migliaia di bambini che sono venuti a visitarci ci incita a rinnovare questa operazione, grazie alla collaborazione della Direzione per l'Infanzia della città di Losanna e del Cantone di Vaud.

Malgrado la chiusura dell'Opéra di Losanna, il giovane pubblico nondimeno ne sarà il protagonista. Così cantanti, pianisti, truccatori parrucchieri e tecnici si apprestano a ricevere i bambini sulla scena dell'opera, per portare loro, per un'ora e mezza, la propria conoscenza e la propria passione. 1000 bambini sono attesi a questa nuova stagione"³³³.

L'Opéra National di Parigi amplia ancora la sua già ricca offerta con una formula del tutto innovativa: un progetto della durata di dieci mesi promosso dalla Comunità europea, in collaborazione con i teatri italiani, spagnoli e inglesi, rivolto principalmente a scolaresche di quartieri deprivati, coinvolgerà bambini e ragazzi con

" atelier di pratica artistica (danza, canto, teatro) per allestire uno spettacolo con e in ciascuno di paesi partner. Visite, incontri con i professionisti, spettacoli in ciascuna delle Case d'opera europee per i giovani alunni implicati nel progetto. Una pubblicazione europea raccoglierà le produzioni dei giovani. Un concorso di disegno, aperto a tutte le classi e agli ensemble delle istituzioni europee coinvolte. Un blog dedicato al dialogo interculturale tra gli studenti sul loro paese, la loro città, il loro progetto, la loro apertura nei confronti della lirica"³³⁴.

Mentre si consolida la rete di collaborazioni internazionali voluta dalla Comunità europea, i dipartimenti educativi dei teatri si sono dati daffare per trovare linee di intesa tali da consentire anche lo scambio di produzioni didattiche, e degli educatori impegnati nella loro realizzazione, fondate su principi pedagogici- divulgativi condivisi.

Uno di questi principi ormai costituisce un indiscusso dato di fatto: educare all'opera il giovane pubblico significa promuovere principalmente un'educazione musicale di base, che sia anche un'educazione trasversale

³³¹ Ibidem.

³³² <http://www.operaroma.it/didattica/attivita>

³³³ <http://www.opera-lausanne.ch/Jeune-Public.16.0.html>

³³⁴ http://www.operadeparis.fr/cns11/live/onp/pratique/activites_peda/index.php?lang=fr

tale da coinvolgere l'intera persona sia dal punto di vista cognitivo che socio-affettivo, *mediante* l'opera.

L'educazione all'opera avviene attraverso la partecipazione attiva del soggetto, bambino o ragazzo, puntando sull'aspetto ludico, sull'interesse, sul coinvolgimento personale e del gruppo, adottando strategie vicine a quelle che caratterizzano le attuali modalità di apprendimento di giovani e bambini, sia che si tratti di suonare, cantare, recitare, drammatizzare, redigere copioni, sia che interessi l'uso delle nuove tecnologie.

C'è chi avverte in questo modello il rischio di una dispersione, di una scarsa efficacia didattica che allontana il soggetto da una mirata comprensione dell'opera in musica, comprensione che in via prioritaria dovrebbe riguardare invece l'esercizio cognitivo basato su un ascolto critico e consapevole capace di mettere in risalto quelle strutture formali che costituiscono l'essenza stessa del melodramma.

In realtà, in questa seconda prospettiva si intravede anche il timore dell'espansione di un modello educativo che prescinde dal patrimonio scientifico di studi e di ricerche messo a punto fino ad oggi dalla musicologia storica e dai principi metodologici che ne hanno finora dettato i criteri di indagine.

Nella sostanza si tratta anche e soprattutto, a nostro modo di vedere, di un contrasto di interessi determinato da ragioni di sopravvivenza di due sistemi culturali retti però da obiettivi e da mete differenti. Al fine di giustificare la sua utilità sociale, certa musicologia storica è interessata a conquistare quei terreni più "socialmente evidenti", come quello educativo in generale e dei teatri d'opera in particolare, che nel settore musicale reputa di sua specifica pertinenza; essa agisce cercando di porre in primo piano il concetto di opera d'arte storicamente segnata e la necessità di una educazione che ne sveli il significato autentico anche a costo di qualche 'sacrificio intellettuale'.

I teatri hanno invece a cuore l'audience e il suo possibile incremento: la valorizzazione del soggetto, tenendo conto dei suoi gusti e dei suoi interessi, è per i dipartimenti il punto di partenza di un'offerta che punta in primo luogo ad accedere ai pubblici finanziamenti "staccando" il maggior numero di biglietti nel presente, ovvero sin da subito, anche prescindendo dall'artisticità del prodotto in vendita. Un workshop di trucchi e di travestimenti per bambini, se capillarmente accolto dalle scuole, è in grado di procacciare più clienti, in termini numerici, di una prima d'opera e sono proprio questi numeri a giustificare, successivamente, l'entità dei finanziamenti pubblici devoluti al teatro e necessari alla sua esistenza.

D'altra parte bisogna considerare che il contesto educativo offerto dai teatri non è prescrittivo né obbligatorio; esso agisce nell'ottica di rendere culturalmente più qualificato il tempo libero dell'individuo innestandosi sulle sue motivazioni e sui suoi interessi da una lato (è il caso dei progetti per famiglie), tentando così di vincere la spietata concorrenza di altre offerte, oppure cerca di insinuarsi nei curricula scolastici puntando a condividere le idee pedagogiche più diffuse già messe in atto dal *decision maker*, ovvero da quell'insegnante che è il primo soggetto da conquistare. In questo processo di marketing l'opera lirica sta in fondo alla catena: è l'obiettivo ultimo da conquistare un po' alla volta; in primo piano c'è il possibile utente e il suo mondo.

Questa contrapposizione tra una visione educativa un po' troppo castigata sul versante logico- cognitivo- impositivo da un lato e su quello emotivo- ludico- spontaneistico dall'altro potrebbe trovare una plausibile soluzione adottando una strategia intermedia: in fondo l'ascolto creativo esercitato mediante il fare operativo, riconoscendo la capacità del pubblico di produrre senso e di dare forma all'opera d'arte insieme ai coagenti esecutivi e compositivi, era la ricetta individuata da Bekker e Kestenberg già quasi un secolo fa.

Bibliografia

Antiseri Dario, *Epistemologia contemporanea e didattica della storia*, Armando, Roma 1999

Arosio Fabrizio Maria (a cura di), *Statistiche culturali Anno 2007*, ISTAT cultura, Annuario 2009.

Arosio Fabrizio Maria (a cura di), *Statistiche culturali Anno 2006*, annuari n. 46- 2008, Istituto Nazionale di Statistica, Sergio Oliva, Roma 2008.

Assemblea generale delle Nazioni Unite, *Dichiarazione generale per i diritti umani*, dicembre 1948, art. 27.

Auriemma Monica, *La gazza ladra raccontata e illustrata da Monica Auriemma*, Paramica, Milano 2008.

Balbona Guillermo, *4.000 escolares asistirán a la ópera infantil 'El Superbarber de Sevilla*, in "El diario montanes.es", <http://www.eldiariomontanes.es/20071016/cultura/escena/escolares-asistiran-opera-infantil-20071016.html>

Baroni Mario, *Gruppi sociali e gusti musicali*, in Nattiez Jean-Jacques, Bent Margaret, Dalmonte Rossana, Baroni Mario (a cura di), "Il Novecento", Enciclopedia della musica vol. I, Einaudi, Torino 2001, pp. 966- 986.

Baumol William Jack e Bowen William, *Performing Arts: The economic Dilemma*, Twentieth Century Fund, Cambridge 1966.

Bentoglio Alberto, *L'attività teatrale e musicale in Italia. Aspetti istituzionali, organizzativi ed economici*, Carocci, Roma 2007.

Berkenfeld Jutta, *Kreatives Methodentraining. Den will ich kennen lernen: Wolfgang Amadeus Mozart. Klasse 3-5*, Aol-Verlag, Lichtenau 2006.

Bertazzoni Luca, *Divulgare la musica: arte e scienza della mediazione culturale*, in "Musica Domani" n.135, Edt, Torino 2005, pp. 30-32.

Bianconi Lorenzo, *Parola, azione, musica: Don Alonso vs Don Bartolo*, in "Il Saggiatore musicale", Anno XII, n. 1, Olschki, Firenze 2005, pp. 35-76.

Bianconi Lorenzo, *Il teatro d'opera in Italia*, Il Mulino, Bologna 1993.

Bianconi Lorenzo, "La forma musicale come scuola dei sentimenti", in La Face Bianconi Giuseppina e Frabboni Franco (a cura di), *Educazione musicale e Formazione*, Franco Angeli, Milano 2007, pp. 105-120.

Bianconi Lorenzo, "Risposta a Giuliano Procacci", in Della Seta Fabrizio, Montemorra Marvin Roberta e Marco Marica (a cura di), *Verdi 2001. Atti del convegno internazionale Parma- New York – New Haven 2001*, Olschki, Firenze 2003, pp. 205-216.

Bonanno Paolo, *Luisa Miller*, Azzali, Parma 1986.

Borio Gianmario e Garda Michela, *L'esperienza musicale. Teoria e storia della ricezione*, Edt, Torino 1989.

Brinkmann Rainer O., Kosuch Markus, Stroh Wolfgang Martin, *Methodenkatalog der Szenischen Interpretation von Musiktheater*, Lugert-Verlag, Oldershausen 2001.

Brinkmann Rainer O., *Szenische Interpretation von Opern. Die Hochzeit des Figaro. Begründungen und Unterrichtsmaterialien*. Lugert-Verlag, Oldershausen 1992.

Butt Trevor, *George Kelly e la psicologia dei costrutti personali*, Franco Angeli, Milano 2009.

Cecconi Anna Maria, Bianconi Lorenzo, *L'opera monta in cattedra: la didattica del melodramma*, Relazione introduttiva alla Tavola rotonda dell'XI Colloquio di Musicologia del «Saggiatore musicale», novembre 2007, in http://www.saggiatoremusicale.it/saggem/documenti/didattica_dell_opera/

Chiesa Silvana, *L'opera a scuola: il 'cosa', il 'come', il 'perché'*, in http://www.saggiatoremusicale.it/saggem/documenti/didattica_dell_opera/

Colbert François, *Sovvenzioni statali e mecenatismo privato*, in Nattiez Jean-Jacques, Bent Margaret, Dalmonte Rossana, Baroni Mario (a cura di), "Il Novecento", Enciclopedia della musica vol. I, Einaudi, Torino 2001, pp. 943-952.

Colbert François, *Marketing delle arti e della cultura*, Etas, Milano 2000.

Colbert François, *Aspetti economici della vita musicale* in Nattiez Jean-Jacques, Bent Margaret, Dalmonte Rossana, Baroni Mario (a cura di), "Il Novecento", Enciclopedia della musica vol. I, Einaudi, Torino 2001, pp. 943-952.

Colbert François, Beauregard Caroline, Vallée Luc, *L'importanza del prezzo del biglietto per i frequentatori abituali del teatro*, in "Marketing culturale e dintorni", Fondazione Fitzcarraldo, <http://www.fizz.it/index.htm>. (ed. orig. Colbert François, Beauregard Cariline, Vallee Luc, *The importance of ticket prices for theatre patrons*, in "International Journal of Arts Management", Montreal, 1(1), 1998, 8-15.

Concil Conclusions of 18 December 1997 on Music in Europe (98/C 1/04), in "Official Journal of the European Communities", 3/1, 1998.

Conforti Luciana, Ercole Enrico, *Il pubblico di un teatro musicale: identità e comportamenti. Il teatro Regio di Torino*, Ires, Torino, 1999.

Contini Maria Grazia, *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze 1992.

Cortés Blas, *La magia de l'Òpera*, Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Vimar 1995.

Dapporto Giancarla e Laurora Beatrice, *Sogno di una notte di mezza estate*, Archinto, Milano 2003.

Dapporto Giancarla e Dattola Chiara, *Boris Godunov*, Archinto, Milano 2003.

Dapporto Giancarla e Zagari Luciano, *L'italiana in Algeri*, Archinto, Milano 2003.

Dapporto Giancarla e Jacobelli Luisa, *Ifigenia in Aulide*, Archinto, Milano 2003.

Dapporto Giancarla e Bersanetti Sandra, *La piccola volpe astuta*, Archinto, Milano 2003.

Delalande François (a cura di Disoteo Maurizio), *La musica è un gioco da bambini*, Franco Angeli, Milano 2001, (ed. or. Delalande François, *La musique est un jeu d'enfant*, Institut National de l'Audiovisuel & Buchet/Chastel, Paris 1984).

Delfrati Carlo (a cura di), *Musica in scena. Il teatro musicale a scuola*, Edt, Torino 2003.

Delfrati Carlo, *Fondamenti di pedagogia musicale*, Edt, Torino 2008.

Delfrati Carlo, *Prepararsi all'opera*, dispensa didattica per Opera Domani 2009, As.Li.Co, Regione Lombardia,
<http://www.operadomani.org/download/didattica/2010/dispensa.pdf>

Delfrati Carlo, *Divulgazione musicale tra didattica e insegnamento*, in "Musica Domani" n.135. Edt, Torino 2005, pp. 34-35.

Della Casa Maurizio, *Educazione musicale e curriculum*, Zanichelli, Bologna, 2002.

Demetrio Duccio, *La funzione pedagogica della diffusione culturale*, in "Musica Domani" n.135, Edt, Torino 2005, pp. 32-34.

DeNora Tia, *Music in everyday life*, Cambridge University Press, Cambridge 2000.

Diggles Keith, *Guide to arts marketing: the principles and practice of marketing as they apply to arts*, Rhinegold Publishing Limited, London 1986.

Directorate-General for education and culture, *Cultural Values - 2007*, European Community, Bruxelles 2007.

Dorn Michael, *Georges Bizet: Carmen*, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1996.

Dufeu Bernard, *In cammino verso una pedagogia dell'essere. Un approccio psicodrammatico all'apprendimento delle lingue*, Alpha&Beta, Bolzano 1998, (Ed. or. Dufeu Bernard, *Sur les chemins d'une pédagogie de l'Être*, Editions Psychodramaturgie, Mayence 1992)

Eichhorn Andreas, „Magister, Magister- Laßt Euch Eure Zöpfe stützen“. Paul Bekker als Visionär einer republikanischen Musikpädagogik“, in Kruse Matthias e Schneider Reinhard (a cura di), *Musikpädagogik als Aufgabe. Festschrift für Siegmund Helms zum 65. Geburtstag*, Gustav Bosse Verlag, Kassel 2003, pp. 31-54.

Eichhorn Andreas, *Paul Bekker. Facetten eines kritischen Geistes*, Studien und Materialien zur Musikwissenschaft vol. 29., Olms Verlag, Hildesheim 2003.

Ekker Ernst A. e Eisenburger Doris, *W.A.Mozart. Ein musikalisches Bilderbuch*, Annette Bety Verlag, Wien-München 1998.

Eurobarometer, *New Europeans and Culture. Public opinion in the candidate countries*, European Commission, luglio 2003.

European Opinion Research Group EEIG (a cura di Rosario Spadaro), *Die Beteiligung der Europäer an kulturellen Aktivitäten. Eine Eurobarometer-Befragung im Auftrag der Europäischen Kommission*, Eurostat, aprile 2002.

Eurostat, European Commission, *Cultural statistics 2007 edition*, Pocketbooks, European Communities, Luxembourg 2007.

Fenlon Iain, *Albion's dilemma: teaching music, teaching culture*, in "Il Saggiatore Musicale", anno VIII n.1, Olschki, Firenze 2001, pp. 103- 112.

Ferrarotti Franco, *Homo sentiens. Giovani e musica. La rinascita della comunità dallo spirito della nuova musica*, Liguori, Napoli 1995.

Focroulle Bernard, *Intercultural dialogue and Opera*, in [http:// www. reseo. org/site/index.php?lg=en&pg=research1](http://www.reseo.org/site/index.php?lg=en&pg=research1)

Frabboni Franco, *Didattica generale: Una nuova scienza dell'educazione*, Bruno Mondadori, Milano 1999

Frabboni Franco, Guerra Luigi, *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*, Cappelli, Bologna 1990.

Frabboni Franco, Guerra Luigi, Scurati Cesare, *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*, Mondadori- Paravia, Milano 2000.

Frapat Monique (a cura di Mazzoli Franca), *L'invenzione musicale nella scuola dell'infanzia*, Junior, Bergamo 1994

Heß Frauke, "Verstehen"- ein musikpädagogischer Mythos“, in Kruse Matthias e Schneider Reinhard (a cura di), *Musikpädagogik als Aufgabe*, Gustav Bosse Verlag, Kassel 2003, pp. 119- 135.

Frey Bruno S., *Arts & Economics. Analysis & Cultural Policy*, Springer Verlag, Berlin- Heidelberg- New York 2000.

Freizeitgestaltung in der Schweiz. Die Situation im Jahr 2003, Kultur, Informationsgesellschaft, Sport n. 16, Bundesamt für Statistik, Neuchâtel 2005.

Frith Simon, *The sociology of rock*, Constable, London 1978.

Gallo Franco Alberto, *Historia civilis e cultural Heritage*, in "Il Saggiatore musicale", VIII, Olschki, Firenze, 2001, pp. 15-20.

Gasperoni Giancarlo, Marconi Luca, Santoro Marco, *La musica e gli adolescenti. Pratiche, gusti, educazione*, Edt/Siem, Torino 2006.

Gazzelloni Saverio (a cura di), *Le statistiche culturali in Europa*, ISTAT, Collana Norme e Metodi, 2000.

Gelli Pietro, *Falstaff raccontato da Pietro Gelli*, Milano, Archinto 2001.

Gelli Pietro, *Rigoletto raccontato da Pietro Gelli*, Milano, Archinto 2001.

Giesen Ingeborg, Nolte Annegret, *Project Zauberflöte. Ein Fächerübergreifender Einstieg für die Klassen 3-6*, Auer Verlag, Donauwörth 2006.

Gordon John, Beilby-Orrin Helen, *National Account and Financial Statistic. International Measurement of the Economic and Social Importance of Culture*, Organisation de Coopération et de Développement Economique, Statistics Directorate, STD/NASF 2007.

Gossett Philip, *Insegnare l'opera lirica all'università*, in «Il Saggiatore musicale», anno XV n.1, Olschki, Firenze 2008, pp. 81-96.

- Gray Clive, *The Politics of the Arts in Britain*, Macmillan, Basingstoke 2000.
- Guardiet Antonia M., *Guia didàctica*, Servei Educatio, Gran Teatre del Liceu, Barcelona, aprile 2003.
- Guardiet i Bergalló Antònia M., *Una visita al Liceu. Material didàctic per al alumnat*, Servei Educatio, Gran Teatre del Liceu, Barcelona, s.d.
- Härtling Peter, *Mozart für Kinder*, Insel Verlag, Frankfurt am Main 2005.
- Heidenreich Elke, Schuller Christian, Lefebvre Klaus, *Das geheime Königreich. Oper für Kinder*, Kiepenheuer & Witsch Verlag, Köln 2007.
- Hewson Elisabeth, Unzner Christa, *Mozart und seine Opern in Bilderbuch mit cd*, Öbv &hpt Verlag, Wien 2005.
- Holden John, *Democratic culture opening up the arts to everyone*, Demos, London 2008.
- Holden John, *Culture and Learning: Towards a New Agenda*, Demos, London 2008.
- Kiefer Marie Luise, *Medienökonomik. Einführung in eine ökonomische Theorie der Medien*, Oldenburg Wissenschaftsverlag 2005.
- King Farlow Alice, *The Reseo Artists' Development Project 2004. Evaluation Report*, Alice King Farlow for Reseo, <http://www.reseo.org/site>.
- King Farlow Alice, *The Reseo Artists' Development Project 2004*, Alice King Farlow for Reseo, <http://www.reseo.org/site>.
- King Farlow Alice, *Creative Ways to Mozart. A year of opera education projects across Europe*, Reseo, Scarlet, London 2006.
- Klaic Dragan, *Opera: a feast of interculturalism. Keynote speech*, in <http://www.reseo.org/site/index.php?lg=en&pg=research1>
- Kosuch Markus, *Szenische Interpretation von Musiktheater. Von einem Konzept des handlungorientierten Unterricht zu einen Konzept der allgemein Operpädagogik*, Università di Oldenburg, Referent Prof. Dr. Wolfgang Martin Stroh, 17 novembre 2004.
- Kosuch Markus, „Szenische Interpretation von Musik“, in Jankj Werner (a cura di), *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Cornelson Scirptor, Berlin 2005.

Kosuch Markus e Stroh Wolfgang Martin, *Szenische Interpretation West Side Story. Begründungen und Unterrichtsmaterialien*, Lugert-Verlag, Oldershausen 1997.

Kosuch Markus, *Szenische Interpretation der Oper Die Liebe zu den drei Orangen. Spielkonzept und Materialien*, Klett, Stuttgart 1997.

Kulturverhalten in der Schweiz. Erhebung 2008, EDI, Bundesamt für Statistik, Neuchâtel 2009.

Kulturverhalten in der Schweiz. Erhebung 2008. MUSIK, EDI, Bundesamt für Statistik, Neuchâtel 2009.

Independent Music Companies Association, *UK Export Handbook prepared for the European Music Platform*, in [http://www.emo.org/ Publish document/118/Uk_Export_Handbook-revised.pdf](http://www.emo.org/Publish/document/118/Uk_Export_Handbook-revised.pdf)

La Face Bianconi Giuseppina, *L'incontro con la musica*, in "I diritti della scuola, I, 2004, pp. 37-38.

La Face Bianconi Giuseppina, "Formazione musicale", in Frabboni Franco, Wallnöfer Gerald, Belardi Nando, Wiater Werner (a cura di), *Le parole della pedagogia. Teorie italiane e tedesche a confronto*, Bollati Boringhieri, Torino 2007, pp. 149- 151.

La Face Bianconi Giuseppina, *Musica e cultura a scuola*, in "Il Saggiatore musicale", X, Leo S. Olschki, Firenze, 2003, pp. 119-123.

La Face Bianconi Giuseppina, *L'educazione musicale*, in "Riforma e didattica n.4, settembre-ottobre 2006, pp. 35-37.

La Face Bianconi Giuseppina, *La musica e le insidie delle antinomie*, in «Nuova Secondaria», XXVI, n. 1, 15 settembre 2008, pp. 81-83.

Lamarque Vivian, *Petruska. Dall'opera di Igor Stravinskij*, Fabbri, Milano 2001.

Lapenta Monica E., *Aida raccontata da Monica E. Lapenta*, Paramica, Milano 2008.

Lapenta Monica E., *La cenerentola raccontata da Monica E. Lapenta*, Paramica, Milano 2008.

L'Auditori: Educa, *Memoria del curs 2006-07. Previsiò per al curs 2007-08*, Ottobre 2007, in [http://www.auditori.com/seccions/auditori/ oferta_musical/ auditori_educa/](http://www.auditori.com/seccions/auditori/oferta_musical/auditori_educa/)

Lesch Christiane, *Die Zauberflöte. Ein Bilderbuch von Christiane Lesch, nach Mozarts Oper*, Freis Geistesleben Verlag, Stuttgart 1989.

Llinares Francesc, *L'òpera una emoció. Guia didàctica*, Servei Educatiu, Gran Teatre del Liceu, Barcelona, s.d.

Makno Consulting (a cura di), *Il Teatro alla Scala e il suo pubblico. Immagine e mercato: i risultati di una ricerca*, Fondazione Milano per la Scala, Milano 1998.

Malagarriga i Rovira Assumpció, *L'Auditori Educa. El Servei Educatiu de L'Auditori*, in http://www.auditori.cat/seccions/auditori/oferta_musical/auditori_educa/

Martinengo Maria Cristina, Nuciari Marina, *I giovani della musica. Musica, giovani e cultura in un'area metropolitana*, Franco Angeli, Milano 1986.

Masini Beatrice, *Una sera prima della prima. L'opera Aida e la vita di un grande teatro raccontata ai ragazzi*, Teatro alla Scala e Corriere della Sera, Fabbri, Milano 2006.

Maule Elita, Bertacchini Carla, Viel Massimiliano, *Parole, suoni e musiche*, Junior, Bergamo 2007.

Maule Elita, *Storia della musica: come insegnarla a scuola*, Ets, Pisa 2008.

Maule Elita, Azzolin Silvia, *Suoni e musiche per i piccoli*, Erickson, Trento 2009

Maule Elita, Toni Benedetta, "Didattica della Musica", in Gerini Giancarlo e Spinosi Mariella (a cura di), *Voci della Scuola. Idee e proposte per l'autonomia e la formazione*, vol. VI, Tecnodid, Napoli 2006, pp. 161-172.

Montecchi Giordano, "Didattica e divulgazione", in Rigolli Alessandro (a cura di), *La divulgazione musicale in Italia oggi*, Edt, Torino 2005, pp. IX- XVI.

Moreno Jacob Levy, *Il Teatro della spontaneità*, Di Renzo Editore, Roma 2007, (ed. or. Moreno Jacob Levy, *The Theater of Spontaneity*, Beacon, New York 1973).

Morin Edgar, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2001, (ed. or. Morin Edgard, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Editions du Seuil, Paris 2000).

Morin Edgar, *La conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli, Milano 1989, (ed. or. Morin Edgard, *La Connaissance de la connaissance*, Editions du Seuil, Paris 1986).

Morin Edgar, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000, (ed. or. Morin Edgar, *La Tête bien faite*, Editions du Seuil 1999).

Nebhuth Ralf, Stroh Wolfgang Martin, *Szenische Interpretation von Opern - wieder eine neue Operndidaktik?*, in „Musik und Bildung“, 1/1990, pp. 21-25.

Nebhuth Ralf, Stroh Wolfgang Martin, *Szenische Interpretation von Opern Carmen. Begründungen und Unterrichtsmaterialien*, Lugert-Verlag, Oldershausen 1990.

O' Shaughnessy Luke, *New tecnology in opera education. Uses and aspirations*, Reseo, Aprile 2006, http://www.reseo.org/UserFiles/File/events_en/documents/NewTechQuestFindings.doc

Osservatorio Culturale del Piemonte, *La partecipazione agli spettacoli dal vivo nel contesto europeo*, Fitzcarraldo consulting, settembre 2003.

Pagannone Giorgio, *Per una didattica del melodramma. Idee e percorsi*, in http://www.saggiatoremusicale.it/saggem/documenti/didattica_dell_opera/

Pagannone Giorgio, Cancedda Silvia, *La didattica del melodramma. Un'esperienza nella scuola primaria*, relazione dell'XI Colloquio di Musicologia del «Saggiatore musicale», in http://www.saggiatoremusicale.it/saggem/documenti/didattica_dell_opera/

Parravicini Anna e Bersanetti Sandra, *Il barbiere di Siviglia*, Archinto, Milano 2003.

Penner Silke A., Weh Michael, *Die Zauberflöte. Unterrichtsmaterialen für die Klassen 4-7*, Lugert Verlag, Oldershausen 2002.

Piatti Mario, *Prospettive pedagogiche intercurricolari dell'insegnamento musicale: il "Progetto Uomo-Musica"*. In "Rassegna", n. 6, anno V, Istituto Pedagogico di Bolzano, Bergamo, Junior, 1977.

Pinto Angelo, *Musica e società: alcune riflessioni sul pubblico della musica*, in "Marketing culturale e dintorni", Fondazione Fitzcarraldo, [http : // www.fizz.it/index.htm](http://www.fizz.it/index.htm).

Raffa Massimo, *Il melodramma nella scuola secondaria superiore: approcci didattici e prospettive interdisciplinari*, in http://www.saggiatoremusicale.it/saggem/documenti/didattica_dell_opera/

Rattalino Pietro, *Le primedonne: cantanti, strumentisti, direttori d'orchestra*, in Nattiez Jean-Jacques, Bent Margaret, Dalmonte Rossana, Baroni Mario (a cura di), "Il Novecento", Enciclopedia della musica vol. I, Einaudi, Torino 2001, pp. 907-916.

Rentfrow Peter J., Gosling Samuel D., *The Do Re Mi's of Everyday Life: The Structure and Personality Correlates of Music Preferences*, in "Journal of Personality and Social Psychology", vol. 84 n.6, American Psychological Association 2003, pp. 1236- 1256.

Ricci Fabio, "Sono cambiati gli obiettivi dell'ufficio stampa?", in Rigolli Alessandro (a cura di), *La divulgazione musicale in Italia*, Edt, Torino 2005, pp. 159-170.

Rigolli Alessandro (a cura di), *La divulgazione musicale in Italia oggi*, Edt, Torino 2005.

Rigolli Alessandro (a cura di), *La musica sulla scena*, Edt, Torino 2006.

Roe Keith, "Music and identity among European youth. Music as communication", in Rutten Paul (a cura di), *Music in Europe*, Parte II, European Music Office, Brussels 1996, pp. 85-97.

Rutten Paul (a cura di), *Music in Europe*, Parte II, European Music Office, Brussels 1996.

Sanuy Montse e Monreal Violeta, *Musicando con... Mozart y La flauta mágica*, Suaseta Ediciones, Madrid, s.d.

Sanuy Montse e Monreal Violeta, *Musicando con... Rossini y La Cenicienta*, Suaseta Ediciones, Madrid, s.d.

Sanuy Montse e Monreal Violeta, *Musicando con... Beethoven y Fidelio*, Suaseta Ediciones, Madrid, s.d.

Savona Virgilio A., Straniero Michele L., *Musica & Cartoline*, EdiCart, Legnano 1988

Scurati Cesare, *L'educazione extrascolastica*, La Scuola, Brescia 1980.

Simsa Marko, Eisenburger Doris, *Die Zauberflöte. Oper von Wolfgang Amadeus Mozart*, Betz Verlag, Wien 2005.

Sisillo Aldo, *Formazione del pubblico: il ruolo degli enti di produzione*, in "Musica Domani" n.135, Edt, Torino, giugno 2005, pp. 38-39.

Sorce Keller Marcello, *Musica e sociologia*, Ricordi, Milano 1996.

Sorce Keller Marcello, *Note in libertà*, RTSI Multimedia, Radiotelevisione Svizzera, Lugano 2005.

Spitzer Manfred, *Musik im Kopf. Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk*, Schattauen, Stuttgart 2004.

Stroh Wolfgang Martin, *Szenische Interpretation von Musik. Eine Anleitung zur Entwicklung von Spielkonzepten Anhang ausgewählter Beispiele*, Schöningh Verlag, Braunschweig 2007.

Stroh Wolfgang Martin, „Mädchen und szenische Interpretation“, in Bowers Jane, Hoffmann Freia, Heckmann Ruth (a cura di), *Frauen und Männerbilder in der Musik*, Verlag Oldenburg, Oldenburg 2000, pp. 233-246.

Stroh Wolfgang Martin, „Die kritische ästhetische Erziehung – am Beispiel Musik“, in Bernhard Armin, Armin Kremer, Falk Rieß (a cura di), *Kritische Erziehungswissenschaft und Bildungsreform. Programmatik, Brüche, Neuansätze*, vol. 2 „Reformimpulse in Pädagogik, Didaktik und Curriculumsentwicklung“, Schneiderverlag, Hohengehren 2002.

Storey John, *Cultural Theory and Popular Culture. An Introduction*, Harlow, Prentice Hall, 2001.

Tammaro Ferruccio, *La funzione della Musica nel Teatro d'opera*, in http://www.saggiatoremusicale.it/saggem/documenti/didattica_dell_opera/

Teatro Regio di Torino (a cura di), *Fascicolo didattico*, Edizioni teatro Regio di Torino, Torino 2008.

Teatro Regio di Torino (a cura di), *Al Regio La Scuola all'Opera 2008- 2009. Spettacoli, Laboratori, Attività didattiche, Visite Guidate*, Edizioni teatro Regio di Torino, Tipografia Stargrafica, San Mauro Torinese (TO) 2008

Tee Valerie, Tomlinson Peter, *Report from WG3. November 23rd 2002. Mapping the works of Education 'Departments' within RESEO*, <http://www.cultuurcommunicatie.com/wp-content/uploads/reportinterviewsreseo.pdf>

Trezzini Lamberto, Bignami Paola, *Politica & pratica dello spettacolo. Rapporto sul teatro italiano*, Bononia University Press, Bologna 2007.

Throsby David C., *The Production and Consumption of the Arts: A View of Cultural Economics*, in “Journal of Economic Literature”, vol. XXXII, March 1994, pp. 1-29.

Toni Benedetta, *Falstaff. Laboratorio espressivo*, Casa della Musica di Parma, Nicola Milano, Bologna 2006.

Toscani Claudio, *Perché l'opera a scuola?*, in http://www.saggiatoremusicale.it/saggem/documenti/didattica_dell_opera/

Van Vlasselaer Jean-Jacques, *I festival di musica strumentale e operistica*, in Nattiez Jean-Jacques, Bent Margaret, Dalmonte Rossana, Baroni Mario (a cura di), “Il Novecento”, Enciclopedia della musica vol. I, Einaudi, Torino 2001, pp. 885-906.

Veilleux Michel, *L'opera dal teatro allo schermo televisivo*, in Nattiez Jean-Jacques, Bent Margaret, Dalmonte Rossana, Baroni Mario (a cura di), "Il Novecento", Enciclopedia della musica vol. I, Einaudi, Torino 2001, pp. 849-870.

Vulliamy Graham, "Music and mass Culture Debate", in Shepherd John, Virden Phil, Vulliamy Graham, Wishard Trevor, *Whose Music? A Sociology of Musical Language*, Latimer, London 1977, pp. 179-200.

Zoppelli Luca, *L'opera come racconto*, Marsilio, Venezia 1994.

Walsh Rebecca, *Cultural diversity in action*, in <http://www.reseo.org/site/index.php?lg=en&pg=research1>

Watzlavick Paul (a cura di), *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*, Feltrinelli, Milano 1981.

Sitografia

As.Li.Co. (sito del concorso di composizione di opere per bambini):
<http://www.operaj.eu>

Animarts, www.animarts.org.uk

OperaEuropa: <http://www.opera-europa.org>

Commissione Cultura europea: <http://ec.europa.eu/culture/portal>

Reseo: <http://www.reseo.org/site>

Operabase: <http://operabase.com/intro.cgi?lang=it&>

L'Opéra National de Paris (Opéra Bastille, Palais Garnier):
<http://www.operadeparis.fr>

Bayerische Staatsoper München: <http://www.staatsoper.de/>

Malmö Opera: <http://www.malmoopera.se>

Opéra Municipal de Marseille: <http://opera.mairie-marseille.fr>

Deutsche Oper Berlin: <http://www.deutscheoperberlin.de>

Den Jyske Opera – Aarhus: <http://www.jyske-opera.dk/>

Finnish National Opera – Helsinki: <http://www.operafin.fi/>

Oper Frankfurt: <http://www.oper-frankfurt.de/>
 Teatro Regio – Torino: <http://www.teatroregio.torino.it/>
 Teatro dell'Opera – Roma: <http://www.operaroma.it/>
 Gran Teatre del Liceu – Barcelona: <http://www.liceubarcelona.com/>
 English National Opera – London: <http://www.eno.org/>
 Royal Opera House – London: <http://www.royalopera.org/>
 Théâtre Royal de la Monnaie- Bruxelles: <http://www.lamonnaie.be/>
 Oper Leipzig: <http://www.oper-leipzig.de/>
 Wiener Staatsoper: <http://www.wiener-staatsoper.at/>
 Teatro Comunale – Bologna: <http://www.comunalebologna.it/>
 Teatro Comunale – Firenze: <http://www.maggiofiorentino.com/>
 Teatro Massimo – Palermo: <http://www.teatromassimo.it>
 Opéra de Lausanne: <http://www.opera-lausanne.ch/>
 Stadttheater Bern: <http://www.stadttheaterbern.ch/>
 Theater Basel: <http://www.theater-basel.ch>
 Opera National de Sofiya: <http://www.operasofia.bg>
 Magyar Állami Operaház – Budapest: <http://www.opera.hu/>
 Värmlandsopera: <http://www.varmlandsoperan.se/>
 Vastena Academy: <http://www.opusopera.se/>
 Opera J.: <http://www.operaj.eu>
<http://www.emo.org/Publish/document/63/ExportHandbookSpain.pdf>, p. 15
<http://www.emo.org/Publish/document/61/ExportHandbookRussia.pdf>, p. 28
http://musicaememoria.altervista.org/mercato_dischi_2004_usa.htm
 European Culture Portal: <http://ec.europa.eu/culture/portal>
 Fondazione Fitzcarraldo, <http://www.fizz.it/index.htm>

