

SILVANA CHIESA
Alessandria

L'OPERA A SCUOLA: IL 'COSA', IL 'COME', IL 'PERCHÉ'

Gli adolescenti che frequentano le nostre scuole hanno poca o nessuna dimestichezza col melodramma, e spesso lo guardano pure con sospetto: avvicinarli a questo mondo, ai suoi soggetti e ai suoi meccanismi di funzionamento e significazione impone una serie di scelte che tengano conto di questo stato di cose, tanto per i contenuti quanto per i metodi di lavoro.

Il 'cosa' (la scelta del repertorio)

Partiamo da un riflessione sul *cosa*, ossia sui contenuti e sui criteri della loro scelta. In generale, un valido concetto-guida per la scelta del repertorio d'ascolto può essere senz'altro quello dell'*esemplarità*.¹ Nel caso specifico del teatro musicale, credo che essa vada trovata nel concorso di due fattori:

1. l'importanza rivestita da una certa opera nella storia del genere, anche come emblema di un *sottogenere*, per tematica, convenienze teatrali, stile d'autore ecc.;
2. la viva presenza *estetica* di una certa opera nei giorni nostri, testimoniata e al tempo stesso rafforzata dall'inclusione del lavoro nelle stagioni teatrali e nei cataloghi video-discografici.

In linea di principio, i due paradigmi di ragionamento e di scelta appaiono distinti. Tuttavia credo che all'atto dell'individuazione di un *corpus* di opere essi possano e anzi debbano essere fatti interagire.

Orientata in questo senso, la mia proposta è quella d'un percorso modulare, fondato sull'indagine di un numero di lavori distribuiti lungo un arco temporale ampio e però ritagliato a prescindere da ottiche evoluzioniste e da un'idea di storia come processo teleologico. Un modello, questo, che si ispira alla didattica della storia secondo "linee di sviluppo" propugnata da Montagu Vaughn Castleman Jeffreys e che trova coerenza interna nell'assunzione di un certo nucleo portante unitario.²

¹ Sulla questione dell'esemplarità quale criterio nella scelta di un repertorio di ascolto cfr. M. DELLA CASA, *La formazione musicale nella scuola delle competenze e della continuità*, «Il Saggiatore musicale», X, 2003, pp. 123-133.

² Cfr. M. V. C. JEFFREYS, *L'insegnamento della storia secondo il metodo delle linee di sviluppo*, Firenze, La Nuova Italia, 1983 (9^a rist.).

Assunto in funzione di *fil rouge*, questo nucleo servirà come termine di confronto rispetto al quale commisurare le opere scelte e andare alla ricerca di affinità e differenze da mettere in relazione con i rispettivi orizzonti creativi. Esso potrà consistere ad esempio in un soggetto ricorrente (un caso su tutti può essere il mito d'Orfeo, che percorre la storia dell'opera e ci permette di affiancare il primo capolavoro del teatro in musica a opere emblematiche dei più svariati sottogeneri e stili), in un gruppo di fonti letterarie e/o drammatiche derivate da un medesimo autore o da un comune ambito (per esempio Shakespeare o il teatro greco), in una tematica (si pensi alla passione amorosa).

Considerata la tendenza della librettistica a dedurre i propri soggetti dal doppio bacino della narrativa e del teatro di parola,³ il binario comune su cui costruire un percorso di incontri propedeutici al genere "opera" potrà altresì identificarsi anche in un problema, anzi *nel* problema: cosa succede nel passaggio dalla pagina narrata o recitata alla scena operistica? a parità di soggetto, cosa cambia e perché? in cosa consistono, insomma, le specificità profonde del teatro musicale? Apparentemente meno connotato, quest'ultimo filo conduttore avrà il vantaggio di portare dritti al cuore di questioni nevralgiche quali la natura del testo librettistico, le strutture drammatico-musicali, la scelta e distribuzione delle tipologie vocali, i tipi di vocalità, il ruolo dell'orchestra.

In quanto basato sul confronto sia tra opera e fonti di riferimento sia tra opera e opera, ciascuno di questi percorsi implica evidentemente un taglio di natura intertestuale, nel quale è possibile a mio avviso individuare una chiave d'accesso utile per avviare alla comprensione dell'opera (termine qui riferito sia alla singola composizione sia al genere operistico) come sistema.

A orientarmi in questo senso concorre un altro fattore, legato alla presenza sempre più netta della tecnologia nella vita quotidiana. Azioni abituali come ad esempio lo *zapping* televisivo o radiofonico e la consultazione di motori di ricerca in internet ci stanno rapidamente allontanando da logiche di tipo lineare. *Web*, 'rete', è lo spazio virtuale dei nostri giorni. In queste condizioni, il sapere – soprattutto dei più giovani – rischia una frantumazione che comporta il pericolo del non-senso. Un rimedio potrebbe consistere nel far maturare un pensiero reticolare, che sappia *scovare* e *scavare* percorsi di senso, discriminare e connettere elementi anche distanti sul piano spazio-temporale. Il vantaggio che se ne ricava è la formazione di menti pre-disposte all'apertura, allo sguardo laterale. Insomma, se questa è la situazione, sta a noi coglierne le potenzialità, imparare a farla fruttare sul piano didattico con un insegnamento orientato a un'idea di sapere inteso come capacità di collegamento, discriminazione, confronto.

³ Cfr. L. BIANCONI, *Introduzione*, in *La drammaturgia musicale*, a cura di Id., Bologna, Il Mulino, 1986, pp. 7-51.

Il 'come' (l'esperienza sul campo)

Insegno Storia della musica per Didattica. Il problema del *cosa* ora tratteggiato mi riguarda in certo modo due volte, in quanto progetto e svolgo corsi specificamente mirati a far sì che i miei studenti imparino a loro volta a progettare e realizzare percorsi di ascolto guidato.

Quelli esposti sono i criteri che effettivamente discuto e invito ad applicare nell'ideazione dei percorsi introduttivi all'opera che da qualche anno i miei studenti realizzano sottoforma di tirocinio guidato nel Liceo classico di Alessandria.

Finora questi percorsi si sono svolti come cicli annuali di circa sei incontri. Ogni lezione, della durata di due ore, è dedicata a una singola opera ed è impostata in modo da guidare la classe a inquadrare l'articolazione del lavoro prescelto, approfondire la conoscenza di alcuni suoi momenti nevralgici,⁴ metterlo a confronto con la sua o le sue fonti di riferimento, con le altre opere studiate, con elementi del suo contesto di riferimento, interrogarsi infine sulle differenze fra opera e fonte e fra opera e opera. Al contempo, ogni incontro è stimolo a riflettere su quanto, come e perché quell'opera o quel suo singolo brano, magari a distanza di secoli, sappia ancora parlarci.

L'obiettivo è insomma avvicinare gli studenti al melodramma in quanto affascinante e complesso prodotto creativo mai sganciato dall'epoca che lo genera e al tempo stesso capace di dialogare con noi.

Il 'perché' (ossia ancora il 'come' e anche il 'per chi')

Negli anni si sono svolti percorsi diversi su opere diverse. Alla base di tutti resta però un orientamento comune, che è poi, da parte mia, la risposta concreta a un interrogativo di fondo: cosa significa insegnare l'opera ai ragazzi? perché insegnarla? e come? La mia risposta sta nell'impegno a far capire a studenti e studentesse adolescenti che l'opera non è questione morta o anche solo un po' ammuffita, ma che al contrario fa parte della nostra cultura-ambiente e quindi ci parla e ci appartiene più di quanto forse non ci rendiamo conto: pensiamo a brani come il "Brindisi" della *Traviata*, la "Habanera" di *Carmen*, «Nessun dorma» di *Turandot*, col suo esplosivo "Vincerò!", e alla loro diffusione attraverso i mezzi più disparati: cinema, pubblicità radiofoniche e televisive, sigle dei campionati di calcio, suonerie dei cellulari... (e per guardare al passato, forse

⁴ Cfr. ID., *Don Alonso vs Don Bartolo*, «Il Saggiatore musicale», XII, 2005, pp. 35-76.

che le figurine Liebig di fine Ottocento non sono anch'esse testimoni d'una certa fortuna dell'opera pure in quel mondo?).⁵

Ancora più importante: insegnare l'opera ai ragazzi significa per mio conto farli riflettere su quanto essa sia spesso in grado di parlare in modo eloquente di ambienti e visioni del mondo, su quanto sia capace di *dire* e di *far provare emozioni*. L'opera è sempre impastata di passioni umane, e i ragazzi spessissimo ci mostrano la sorprendente capacità di coglierle con finezza già dal primo ascolto. Capire quelle emozioni e capire come la musica sappia esprimerle significa capire l'opera. Ma nel contempo significa imparare a leggere in modo sempre più fine nelle relazioni umane e prima ancora in sé stessi e cioè in un'*interiorità* che, espressa e sollecitata dal canto, è da intendersi in senso non solo metaforico. L'opera sa commuovere e parlare di emozioni perché le esterna in un modo che letteralmente ha a che fare con l'*interiorità*. La voce (il canto) è frutto di un corpo interiormente vibrante; se la avviciniamo con un'attrezzatura adeguata e senza pregiudizi davvero sa toccarci nel profondo. E noi comprendiamo cosa ci dice ascoltandola e nel contempo ascoltando noi stessi. Opera, quindi, per dirla con Lorenzo Bianconi, come "scuola del sentimento".⁶

Puntare agli obiettivi or ora indicati significa lavorare sul potenziale simbolico-espressivo del fatto musicale e su continui rimandi a situazione scenica, gesto e parola attraverso esperienze di lettura/ascolto/visione di un certo numero di brani per ogni composizione scelta. La successione dei tre momenti potrà variare in funzione del risultato via via perseguito. Potrà ad esempio rivelarsi funzionale partire non tanto dalla lettura del testo librettistico (da riservare magari a una fase successiva) o dalla visione della scena, quanto semmai dal puro e semplice ascolto: si avvierà così un gioco di scoperta dei personaggi e della situazione scenica che porterà a concentrare l'attenzione sulle qualità della musica e sulle sue possibilità drammaturgiche. E per quanto una siffatta scelta strategico-didattica non sia l'unica (pena oltretutto una certa meccanicità nella conduzione degli incontri), essa trova sostegno in un doppia constatazione: da un parte, il senso di spaesamento – e quindi potenzialmente di rigetto – che il lessico e la sintassi dei libretti d'opera producono spesso di primo acchito negli adolescenti; dall'altra, l'abitudine delle giovani generazioni a *vedere* più che ad *ascoltare* col conseguente pericolo che – di fronte a una proiezione video – gli elementi di significazione vengano derivati soprattutto dalla scena e la musica sia vissuta come una sorta di semplice sfondo sonoro.

⁵ Sulla presenza del melodramma nella cultura italiana dell'Ottocento, cfr. R. LEYDI, *Diffusione e volgarizzazione*, in *Storia dell'opera italiana. Teorie e tecniche immagini e fantasmi*, a cura di L. Bianconi e G. Pestelli, Torino, EDT, 1988, VI, pp. 301-392.

⁶ Cfr. BIANCONI, *Don Alonso vs Don Bartolo* cit., p. 45, e ID., *La forma musicale come scuola dei sentimenti*, in *Educazione musicale e Formazione*, a cura di G. La Face e F. Frabboni, Milano, FrancoAngeli, 2008, pp. 85-120.

In questa prospettiva generale, la scelta dei singoli brani sarà guidata dalla possibilità di introdurre progressivamente nuovi elementi di comprensione tanto dell'opera in oggetto quanto, induttivamente, del suo sottogenere di riferimento. Al contempo, un criterio di selezione interna sarà costituito dalla disponibilità di ciascun pezzo a farsi "banco di esercitazione" per attività di analisi e di riflessione sulla portata drammatica ed espressiva delle varie dimensioni musicali. (Considerato il tempo a disposizione sempre inevitabilmente limitato, a decidere saranno allora elementi quali il grado di pregnanza figurale delle linee vocali o strumentali, l'eloquenza drammatica della forma, la portata simbolica dei timbri strumentali ecc.) Sullo sfondo, l'obiettivo di procurare allo studente – insieme ai contenuti, e anzi *mediante* quelli – attrezzature concettuali e paradigmi di ragionamento e analisi: strumenti cognitivi indispensabili per affrontare in progressiva autonomia altre e nuove opere all'interno di un processo (virtualmente senza fine) di maturazione di esperienze conoscitive ed estetiche.

S'intende che oggi la scuola non può limitarsi a offrire pacchetti di saperi. Ha il compito di costruire attrezzature intellettuali, competenze, abilità che stanno alla base dei processi di costruzione dei saperi, cioè dei processi di elaborazione della nostra razionalizzazione della realtà:⁷

quanto Ivo Mattozzi scrive a proposito dell'insegnamento della storia nella scuola di base non mi sembra poi così distante dagli obiettivi di una didattica del melodramma.

⁷ I. MATTOZZI, *Che il piccolo storico sia!*, «I viaggi di Erodoto», VI, n. 16, aprile 1992, pp. 168-180 (ora anche in www.clioforma.it/public/documenti/strumenti/Storia_locale/ilpiccolostorico.pdf).