UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI TORINO

FACOLTA' DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE

CORSO DI LAUREA IN DISCIPLINE DELL'ARTE, DELLA MUSICA E DELLO SPETTACOLO (DAMS)

DISSERTAZIONE FINALE

BAMBINI ALL'OPERA

Relatore
Prof. Ernesto Napolitano

Candidata
Donatella Meneghini

ANNO ACCADEMICO 2002/2003

A Mirco, Piermichele e Fulvio,
insostituibili compagni di viaggio
in quest'avventura di colore



Indice

1. I bambini e l'Opera: uno sguardo sul Novecento ….……... 1
1.1 Premessa ……... 1
1.2 Hänsel e Gretel …….. 3
1.3 Wir bauen eine Stadt ……. 5
1.4 The little sweep ……. 7
1.5 Pollicino …… 9
1.6 Ed altro ancora …….. 13
1.7 Opéra Junior …….. 14

2. Regina Luce, ovvero un'avventura di colore …… 19
2.1 Premessa …… 19
2.2 Genesi …… 19
2.3 Il libretto, il testo, i contenuti …… 20
2.4 I personaggi ……... 23
2.5 La trama ……. 24
2.6 La scenografia ……... 26
2.7 La coreografia ……... 27
2.8 L'organico e la strumentazione ……. 27
2.9 Il compositore …… 30
2.10 La partitura …… 31

3. Intermezzo. C'era una volta … …… 34

4. Perché allestire Regina Luce? …… 44

5. Il primo spettacolo: dalla partitura alla scena …… 46
5.1 L'organizzazione iniziale …….. 46
5.2 Le prove ……. 47
5.3 Il direttore d'orchestra ……... 48
5.4 Gli strumenti …….. 49
5.5 L'aspetto teatrale, la compagnia, la coreografia ……... 49
5.6 La scenografia, i costumi, la regia, gli attori, il teatro, le luci ……... 53

6. L'avventura continua … ……... 56

7. Ed ora … registriamo! …… 60

8. Qualche considerazione di carattere pedagogico-didattico ……. 63

Bibliografia ……... 71

«*C’è in ogni bimbo una profondità meravigliosa*»

(Robert Schumann)

BAMBINI ALL'OPERA

1. I bambini e l'Opera: uno sguardo sul Novecento

1.1 Premessa

In questi ultimi anni stiamo assistendo ad una grande quantità di iniziative volte ad avvicinare i giovani al Teatro Musicale. Molti teatri d'opera organizzano, in collaborazione con le istituzioni scolastiche, degli incontri in cui i ragazzi, in una sorta di *dietro le quinte* atto a svelare i meccanismi che sovrintendono all'allestimento di uno spettacolo operistico (dalla creazione delle scenografie alle prove d'insieme), possano giungere ad apprezzare un genere che, ormai molto lontano dal loro ambito culturale, affonda le radici nel nostro passato.

Un'operazione culturale, quindi, che da un lato sveli una grande parte (quella musicale in genere) dell'enorme patrimonio artistico e storico del nostro Paese, purtroppo mai sufficientemente valorizzato, dall'altra aiuti i giovani d'oggi a sottrarsi a quella dimensione solo passiva della fruizione della cultura, restituendo loro la capacità di apprezzare l'atto creativo. Certo è una missione difficile, visto il bombardamento continuo di notizie proveniente dai *mass media,* notizie già predisposte e confezionate con cura, *pronte per l'uso*; ma compito di chi è preposto all'educazione è quello di guidare i giovani verso una capacità di giudizio autonoma con conseguente sviluppo di una coerenza estetica personale. Essi saranno gli spettatori di domani e, perché no, i promotori della cultura di domani: ed è bene che sia una cultura che, vuoi in un'accezione tradizionalista, vuoi in un'accezione sperimentalista, poggi su di una solida base.

Pur con un ritardo di quasi un secolo rispetto agli altri Paesi europei, l'Italia ha scoperto l'importanza didattica, oltre che culturale, del momento creativo in ambito musicale. Le teorie di Emile Jaques-Dalcroze e di Carl Orff sull'importanza del partire dall'attività pratica per arrivare a regole astratte (ponendo il fanciullo al centro del processo di apprendimento attivo, non più considerandolo mero contenitore da riempire con notizie teoriche), sulla

necessità di un'educazione totale della persona attraverso ritmica (danza), vocalità, improvvisazione, e la concezione hindemithiana e britteniana sulla valenza sociale e socializzante della musica cominciano ad essere recepite da diversi insegnanti di scuole musicali e conservatori italiani. Essi, oltre ad aver pubblicato una miriade di metodi e testi nei quali hanno esposto una *nuova* concezione dell'educazione musicale, hanno individuato nel genere del Teatro Musicale per bambini e ragazzi il luogo ideale nel quale applicarle appieno.

Oltre alle iniziative dei teatri d'opera citate in precedenza, vediamo quindi nascere una quantità incredibile di opere per ragazzi, spesso all'interno delle singole istituzioni scolastiche (tramite la collaborazione dell'insegnante di composizione con le classi di canto e di strumento), o nel connubio tra istituzione scolastica e ente teatrale locale.

Con il termine *Teatro Musicale per bambini e ragazzi* intendiamo tutte quelle composizioni musicali destinate alla rappresentazione scenica, concepite con finalità espressamente didattica, per cui i giovani non ne sono solo i fruitori, ma anche gli artefici.

In questi lavori, infatti, i ragazzi non solo assistono al processo di realizzazione, ma ne sono parte attiva sulla scena o in orchestra come dei veri professionisti, e possono sperimentare già durante il corso del loro curriculum scolastico cosa significhi salire su un palcoscenico esprimendo le proprie potenzialità artistiche davanti ad un pubblico. Generalmente giovani o bambini vengono affiancati da adulti o da compagni frequentanti gli ultimi anni del corso di studi. Quello che conta è imparare a muoversi all'interno di un campo di attività in cui coesistono il linguaggio letterario, quello musicale, quello del corpo e quello delle immagini, al fine di trarre fondamentali insegnamenti (e stimoli) in ambito formativo, sociale, musicale e culturale in genere. Non possiamo trascurare l'importanza che in questi lavori riveste il soggetto letterario. A volte i temi sono di argomento attuale, ma molto spesso di genere fiabesco, e questo non va sottovalutato in quanto non bisogna dimenticare quanto siano importanti per i bambini le dimensioni del sogno e della fantasia.

Il genere del Teatro Musicale per bambini e ragazzi è relativamente giovane essendo praticamente nato nel XX secolo. Tuttavia è quasi impossibile

citare tutte le composizioni scritte e rappresentate, visto il grandissimo sviluppo che ha avuto in questi ultimi anni. Tenteremo quindi di fare soltanto una breve analisi di quelli che ne sono stati i pionieri illustri: *Wir bauen eine Stadt* di Paul Hindemith, *The little sweep* di Benjamin Britten, e *Pollicino* di Hans Werner Henze. Un caso a parte è costituito da *Hänsel e Gretel* di Engelbert Humperdinck.

1.2 Hänsel e Gretel

Il 23 dicembre 1893 nel teatro di corte di Weimar andò in scena la prima rappresentazione della fiaba musicale di Engelbert Humperdinck (1854-1921) *Hänsel e Gretel.* Pur essendo una graziosa e piacevole opera di stampo romantico impreziosita da abili rielaborazioni di melodie e filastrocche popolari - cantate anche da bambini la cui presenza è prevista in scena a fianco degli adulti - non possiamo affermare che sia una vera e propria opera per ragazzi, in quanto la scrittura musicale è ancora molto legata allo stile operistico del tempo, e in particolare alla tecnica orchestrale wagneriana. Tuttavia viene presa in considerazione in questo escursus per alcune sue caratteristiche intrinseche, e perché denota comunque, da parte del compositore, un tentativo di avvicinamento al mondo infantile, anche se non ancora con intento musicale-pedagogico. E' inoltre interessante la genesi di quest'opera, in cui, come vedremo, un tipo di scrittura destinata all'esecuzione (vocale) infantile ne costituisce il punto di partenza anziché l'approdo.

Nel 1890 la sorella di Humperdinck, Adelheid Wette, chiese infatti al fratello di musicare alcuni lieder per una fiaba teatrale da lei scritta (rielaborando il celebre racconto *Hänsel e Gretel* che i fratelli Grimm avevano inserito nella loro raccolta di fiabe popolari *Kinder-und Hausmärchen*) destinati ad essere cantati dai bambini della cerchia familiare in occasione del compleanno del marito. L'entusiasmo dei parenti convinse il compositore a trasformare questa piccola pièce musicale-teatrale in un *Singspiel*, per il quale Adelheid stessa curò la parte poetica mitigando le parti più cruente del testo originario (trasformando per esempio la matrigna in madre disperata, e aggiungendo le figure dei Maghi Sabbiolino e Rugiadino), ed in seguito in una vera e propria opera teatrale.

Humperdinck con questo lavoro si staccò quindi dall'imperante stile mitologico wagneriano per adottare un soggetto nuovo quale la *fiaba d'arte neoromantica* con tutto ciò che essa implica - tema popolare, attualità e quotidianità della vicenda, schiettezza del linguaggio, messaggio morale - realizzando così la prima opera dell'area germanica basata su un soggetto fiabesco.

Humperdinck si trovò dunque a dover conciliare il suo stile compositivo fine ottocentesco con le esigenze drammaturgiche di quella che in origine era la commedia musicale concepita per le voci dei bambini supportata da dialoghi di estensione limitata. Tuttavia riuscì ad adattare il proprio linguaggio musicale: i canti popolari e le melodie infantili costituiscono i punti di partenza dei motivi conduttori caratterizzanti particolari scene o brani, differenziandosi così dai *Leitmotive* di stampo wagneriano volti più che altro a definire la caratterizzazione dei personaggi. Pertanto, malgrado la destinazione finale dichiaratamente non infantile, è comunque ravvisabile da parte di Humperdinck l'utilizzo di un linguaggio meno aulico e più vicino al mondo ancestrale, patrimonio dell'interiorità dei fanciulli[1]. *Hänsel e Gretel* è un'opera da cui traspaiono freschezza e semplicità, rese grazie all'apporto delle voci bianche dei bambini che lavorano in scena a fianco degli adulti. Molto sentito dal compositore, in questo brano, è poi il senso della natura, vista attraverso gli occhi ingenui dei fanciulli come la sede incontaminata di forze trascendenti.

Hänsel e Gretel riscosse già all'epoca nel mondo musicale tedesco un enorme successo; tra l'altro le prime tre esecuzioni furono dirette da grandi direttori: Richard Strauss, Hermann Levi e Felix Mottl.

Humperdinck scrisse altre due opere di soggetto fiabesco - *Die Königskinder* (orchestrazione di un suo precedente melologo) e *Dornröschen* -, ma *Hänsel e Gretel* rimane comunque il capolavoro assoluto della sua produzione artistica.

[1] «I bambini sono infatti degli ottimi "conservatori", in senso positivo. Ossia, essi conservano, forse per trasmissione genetica o per inconscia tradizione culturale, aspetti del nostro passato estremamente interessanti a livello antropologico». GRAZIANO MELANO, *Giocare al teatro*, Regione Piemonte, Torino 1996, p. 11.

1.3 Wir bauen eine Stadt

Di una quarantina di anni più giovane, Paul Hindemith (1895-1963) si inserì appieno tra le problematiche compositive del Novecento. Compositore eclettico e di eccezionale vocazione musicale, mantenne sempre una personale originalità compositiva pur aprendosi a molteplici esperienze.

Negli anni Venti del XX secolo si stavano diffondendo in Europa le nuove teorie pedagogico-musicali di Emile Jaques-Dalcroze, e la Germania non rimase a guardare: nel 1924 il musicista e didatta Carl Orff fondò la *Günterschule*, ispirata al metodo del ginevrino, e concepì la sua opera didattica *Orff-Schulwerk.* Nel 1926 anche Hindemith iniziò a dimostrare sensibilità nei confronti dell'educazione musicale, concependo il soggetto quale punto di partenza della creazione artistica. Nel 1927 occupò la cattedra di composizione presso la *Hochschule für Musik* di Berlino dove si dedicò, tra l'altro, alla stesura di un trattato che divenne una delle pietre miliari della teoria musicale: l'*Unterweisung im Tonsatz*; fedele sostenitore del principio di una diffusione capillare della musica aderì inoltre ad un movimento per il progresso dell'attività musicale, lo *Jugendbewegung* al quale appartenevano musicisti dilettanti e amatori.

> Un sano gusto artigiano della pratica esecutiva, il piacere di far musica, sottostà alla fantasia di Hindemith, sempre fecondamente stimolata dagli aspetti pratici della materia sonora e assecondata dalla sua sorprendente versatilità strumentale. Per questo aspetto l'arte di Hindemith viene spesso ascritta a quella tendenza della cultura tedesca tra le due guerre, che fu battezzata "Neue Sachlichkeit", cioè della moderna oggettività, e che esalta gli aspetti artigianali della produzione artistica[2].

Sono gli anni del *Bauhaus* di Walter Gropius e del teatro di Bertold Brecht (con cui tra l'altro Hindemith collabora per la realizzazione di un brano didattico: *Das Badener Lehrstück vom Einverständnis*, pezzo didattico di Baden sull'accordo); gli stessi dell'attività didattica di Carl Orff cui si è già accennato. Pur in ambiti artistici così diversi l'obiettivo era comune: la quotidianità doveva essere lo spunto per una realizzazione artistica di tipo oggettivo, funzionale, quasi artigianale.

> Egli stesso [Hindemith] affermò la propria musica essere *Gebrauchmusik*, cioè *musica pratica*, destinata all'esecuzione dei buoni dilettanti e scritta, quindi, in modo a loro adeguato con corretta e solida fattura, chiara, senza eccessive difficoltà: buona merce, insomma, lealmente offerta da produttore a consumatore. Idee tipiche d'un certo clima estetico e morale assai caratteristico dei tempi

[2] MASSIMO MILA, *Breve storia della musica*, Piccola Biblioteca Einaudi, Torino 1982, p. 382.

> moderni; ma è stato osservato che la *Gebrauchmusik* di Hindemith, fornita di pregi apprezzati dai competenti e dai raffinati, falliva nel suo intento, dimostrandosi troppo difficile ed eccezionale per il gusto delle masse cui era diretta. Bisogna tuttavia fare un'eccezione almeno per il gioco musicale *Wir bauen eine Stadt* (*Costruiamo una città*, 1929 [1930]), piccola azione coreografica per fanciulli di scuole primarie, che, alla prova dei fatti, si rivelò realizzabile[3].

Wir bauen eine Stadt è divisa in dieci quadri e può essere realizzata interamente da bambini e ragazzi. E' prevista soltanto una figura di adulto, in qualità di voce recitante, che si inserisce curiosando tra un quadro e l'altro nel fervore organizzativo dei bambini e facendo domande: vuole sapere chi saranno gli abitanti, da dove arriveranno e in che modo; soprattutto vuole sapere se ci sarà posto per gli adulti. Egli è infatti stupefatto dalla determinazione dei fanciulli che, cantando i testi di Robert Seitz, costruiscono una nuova città concepita secondo la loro visione ingenua e innocente: sarà la più bella di tutte (come recita il testo), e completamente abitata e gestita dai bambini.

Quest'operina si rivela molto piacevole all'ascolto, ricca com'è di spunti melodici e armonici interessanti. I bambini, peraltro, accolgono le numerose dissonanze armoniche e intervallari con genuinità ancora scevra da pregiudizi estetici, sottomettendole al piacere del gioco con cui realizzano l'azione scenica. *Wir bauen eine Stadt* è di breve durata (circa venti minuti), ma, come indica lo stesso Hindemith nella prefazione, «la forma di questo pezzo può essere variata a seconda delle necessità dei bambini che la eseguono». Essendo divisa in brani ben definiti, «possono essere esclusi dei canti, e altri pezzi musicali, balli e scene possono essere inseriti. Il numero dei bambini che la esegue può variare a piacimento; anche per l'orchestra non è prescritto nessun numero preciso all'infuori del numero minimo di tre musicisti […]. Si può arricchire ancora la musica attraverso il tamburello o il tamburo, e altri strumenti a percussione di facile utilizzo». Hindemith ha voluto inoltre precisare che con la definizione «gioco per bambini si intende che questo pezzo è stato scritto più per l'educazione e l'esercitazione dei bambini stessi che per l'intrattenimento di spettatori adulti»[4]. Avendo avuto occasione di realizzarla con alcuni bambini di una scuola musicale nel 1999, abbiamo potuto verificare quanto effettivamente

[3] *Ibidem*.
[4] PAUL HINDEMITH, in *Wir bauen eine Stadt*, partitur, B. Schott's Sohne, Mainz 1930.

essi si siano divertiti nel costruire la città con scatoloni di cartone e altro materiale d'uso quotidiano, e con quale piacere e facilità abbiano imparato a memoria i brani musicali (peraltro in una traduzione italiana dei testi arricchita da idee dei bambini stessi) pur armonicamente e metricamente così distanti dalle armonie tonali normalmente affrontate.

Abbiamo ritenuto opportuno inserire questo brano tra le più significative manifestazioni di teatro musicale per ragazzi quale primo esempio di composizione espressamente concepita per l'esecuzione (e non solo per la fruizione) da parte dei giovani, secondo il principio hindemithiano della *musica d'uso* fondata sull'esercizio pratico, pur nella conservazione di un linguaggio compositivo originale e artisticamente valido.

1.4 The little sweep

Altro compositore eclettico con una produzione improntata ad una varietà di stili fu Edward Benjamin Britten (1913-1976). Pur esplorando diversi regimi espressivi (dall'atonalismo all'espressionismo) rifacendosi a modelli diversi e privi di collegamenti tra loro (da Bach a Berg), Britten mantenne comunque sempre in tutte le sue opere (anche in quelle di destinazione didattica) chiarezza e solidità nella struttura compositiva. La facilità nella stesura musicale (chiaramente tonale, pur con certe complessità armoniche) e la freschezza di inventiva, costantemente sostenute dal duro lavoro di una concezione artigianale della composizione, non gli impedirono inoltre di perseguire, in brani di qualsiasi genere, una finalità artistica.

Un accostamento a Hindemith ci pare opportuno (oltre che per l'eclettismo, per la facilità di scrittura, e per il concetto di artigianalità) in quanto anche Britten durante la sua poliedrica carriera sentì l'esigenza di destinare la propria musica a tutta la collettività - e non solo ad una cerchia elitaria di musicisti - secondo il principio della socialità dell'arte. E a questo principio è riconducibile inevitabilmente l'aspetto *didattico* della musica. Come Hindemith, quindi, riservò una parte notevole della propria produzione ai giovani e a complessi di amatori e dilettanti, spesso affiancati da professionisti per le parti musicalmente più complesse. E' il caso dell'opera per ragazzi su libretto di Eric

Crozier *The little sweep op. 45* che esemplifica in maniera mirabile il genere del Teatro Musicale per bambini e ragazzi che qui ci interessa in particolar modo. «*The littIe sweep* (*Il piccolo spazzacamino*), completato a Aldeburgh nell'aprile del 1949, costituisce la seconda parte di *Let's make an Opera*, un "divertimento per ragazzi". La prima parte del divertimento […] consta di una commedia in cui un gruppo di adulti e un gruppo ancor più consistente di bambini decidono di allestire un'opera tutta loro. Assistiamo quindi alla creazione della trama e alla costruzione delle scene, li sentiamo scrivere il libretto e "provare, provare, provare". Ed alla prima dell'opera noi, gli spettatori, dobbiamo provare i nostri "canti del pubblico", in uno dei quali siamo invitati a imitare gli uccelli. Alla fine i giovani artisti in erba si trasformano in stelle dell'opera e, davanti a un pubblico attivamente partecipante, cantano e recitano ciò che hanno "creato": *The little sweep*»[5]. Questa, ancora oggi, è una delle opere per ragazzi più eseguite e più apprezzate per la sua immediatezza e per la capacità di coinvolgimento dei giovani. L'organico prevede infatti che in scena i protagonisti siano proprio bambini e ragazzi che cantano e recitano fianco a fianco con gli adulti. Le voci bianche, predilette da Britten anche in opere non espressamente didattiche, sono impiegate in modo del tutto naturale, al fine di conservarne intatta la spontaneità, evitando inutili forzature.

L'organico strumentale (quartetto d'archi, pianoforte e alcune percussioni) è costituito da un numero esiguo di esecutori, e risulta pertanto funzionale per la rappresentazione anche in teatri di piccole dimensioni. La difficoltà tecnica delle singole parti vocali e orchestrali è tale poi da permetterne l'esecuzione anche a musicisti non professionisti.

Interessante e didattico è inoltre l'intento del compositore di coinvolgere attivamente il pubblico - volutamente composto da ragazzi - facendogli cantare alcuni brani - all'inizio, alla fine e tra gli atti, e previa debita preparazione - insieme ai protagonisti in scena (e a questo sono particolarmente sensibili gli insegnanti della scuola dell'obbligo che possono finalmente veder coinvolte le loro scolaresche).

[5] In libretto illustrativo del CD *The little sweep*, *Gemini Variations*, *Children's Crusade*, tr. it. G. Azzaro, DECCA, London 1993.

La visione dell'intero lavoro *Let's make an Opera*, definibile anche *metaopera* (cioè spettacolo nel quale viene descritto il meccanismo di realizzazione di un'opera), potrebbe essere interessante per stimolare l'interesse dei ragazzi nei confronti della musica operistica rinsaldando quel legame (che sta andando affievolendosi sempre più nel corso degli anni) tra enti lirici presenti sul territorio e giovani.

1.5 Pollicino

In questa analisi sul Teatro Musicale per bambini e ragazzi non possiamo non soffermarci su una personalità particolarmente interessante della seconda metà del XX secolo: Hans Werner Henze (1926), sorta di *ponte* tra il fervido ambiente musicale d'oltralpe di quegli anni e la tranquilla Italia.

Abbiamo già visto come l'attività di Hindemith in Germania e di Britten in Inghilterra fosse rivolta anche ad un'utenza di musicisti amatori e dilettanti, e soprattutto ai giovani. La diffusione dell'*Orff-Schulwerk*, l'opera didattica più importante di Carl Orff (supportata dal celebre s*trumentario* costituito prevalentemente da strumenti a percussione), pareva negli anni immediatamente successivi al secondo dopoguerra decisamente inarrestabile in diversi Paesi europei e non solo.

L'Italia, molto più tradizionalista e ancora troppo propensa ad una concezione elitaria della cultura musicale, si avvicinò molto più tardi ad un'apertura di carattere metodologico-didattico. Solo nel corso di questi ultimi vent'anni stiamo assistendo ad un progressivo abbandono dei vecchi sistemi di insegnamento ed ad una graduale presa di coscienza del ruolo che la musica deve assumere all'interno dell'odierna società.

Un aiuto fondamentale in questo senso lo diede Henze nel 1976 quando decise di proporsi in veste di organizzatore musicale fondando il *Cantiere internazionale d'arte* di Montepulciano. Egli era in Italia dal 1953 allorché, in seguito all'enorme successo della sua opera *Boulevard solitude*, la sua persona venne additata dai puristi tedeschi come propensa ad inseguire il piacere del successo, e a rinnegare le esperienze avanguardistiche postweberniane maturate a Darmstadt con Boulez, Stockhausen e Nono. Nella Germania degli anni

Cinquanta l'industria culturale era pilotata dai grandi editori, dalle trasmissioni radiofoniche, dal mercato e dalle istituzioni, e la mente eclettica, la curiosità insaziabile, il rapporto dialettico con la tradizione, nonché la propensione all'immediatezza della comunicazione non permisero a Henze di rimanere arroccato su una posizione sperimentalista del linguaggio musicale, e ingenerarono in lui una sorta di ribellione tale da spingerlo all'esilio volontario. Scelse l'Italia, ancora lontana dai grandi rivolgimenti musicali, tedeschi in particolare; e la sua enorme passione per il balletto, per la scena in genere, nonché i contatti con grandi artisti, musicisti, coreografi, furono per lui lo stimolo per la creazione di una quantità incredibile di composizioni diverse, alcune delle quali veri e propri capolavori. La decisione di fondare il *Cantiere* di Montepulciano appare quindi come l'istituzionalizzazione del fervore creativo della sua mente vulcanica:

> […] Un'organizzazione capace di sfidare continuamente l'impossibile fa arrivare centinaia di giovani musicisti da tutto il mondo: orchestre, gruppi cameristici, direttori, solisti illustri, coreografi, danzatori vengono gratuitamente a Montepulciano a prestare la loro opera entusiasti di contribuire alla realizzazione di un festival veramente diverso. Si rappresentano balletti, si danno concerti nelle chiese, nelle piazze, sotto tendoni da circo e la fama del *Cantiere* dilaga anno per anno trasformando Montepulciano in un centro di cultura capace di dotarsi di strutture stabili e di attrarre sempre maggiormente l'attenzione internazionale. Montepulciano non sarà senza conseguenze sulla produzione di Henze che […] comporrà […] nel 1980 l'opera per bambini *Pollicino* destinata ai piccoli esecutori del *Concentus Politianus*[6].

Purtroppo *Pollicino* fu però anche l'ultimo lavoro scritto da Henze prima di abbandonare il *Cantiere.*

Riportiamo con parole dello stesso Henze e del librettista Carlo di Leva le loro intenzioni, le loro impressioni e gli obiettivi che hanno portato alla stesura di questa vera e propria opera per ragazzi la quale prevede la partecipazione quasi totale di bambini e ragazzi in scena e in orchestra; pochi ruoli sono infatti affidati agli adulti.

> Quello che mi ha divertito di più nello scrivere *Pollicino* sono state proprio le restrizioni tecniche causatemi dai bambini, che mi costringevano a ricorrere a mezzi armonici molto semplici, a tecniche esecutive spesso elementari, e a cercare tuttavia di destare l'interesse per un'intera serata. Questo è stato molto eccitante e divertente. Non solo potevo, ma dovevo avere il diritto di sentirmi bambino. Quello che mi aveva attratto come problema, come tema, era proprio scrivere una

[6] ENZO RESTAGNO, in *DEUMM*, a cura di A. Basso, UTET, Torino 1986, Vol. III Le biografie, p. 558.

partitura che iniziasse i bambini al teatro musicale, che li divertisse, ma che non li facesse soffrire. E l'ho fatto ricordandomi bene di come ero io da bambino, e quel che ci piaceva fare con la musica: soprattutto, si voleva essere presi sul serio! E' per questo motivo che ai bambini del *Pollicino* affido dei veri problemi musicali da risolvere, invitandoli a sentirsi uguali a noi professionisti. E' uno stimolo per diventare più bravi, e per poter suonare un giorno, forse, ogni tipo di musica.
L'obiettivo era anche quello di far scoprire loro le funzioni armoniche, le risorse di orchestrazione, le strategie drammatiche usate nella storia del teatro lirico. Ho provato a iniziare i bambini alla simbologia degli accordi e delle tonalità nella nostra cultura musicale (vedi, per esempio, l'uso drammaturgico che ho fatto dei rapporti fra mi minore, si bemolle minore e mi bemolle minore), cercando di sollecitare l'immaginazione dei bambini di oggi che spesso sono quasi sul punto di smettere di "ascoltare", costantemente bombardati dai prodotti più banali della musica commerciale, dove viene assolutamente esclusa la possibilità di "pensare" sul mondo musicale. Facendo un pezzo di teatro musicale contemporaneo, utilizzando tante tecniche tipiche del nostro tempo, ho voluto avvicinare i bambini alle radici dell'opera lirica del nostro passato.
Se si vuole, è stata un'operazione di *metalinguaggio*: ho scritto un'introduzione, un invito ai grandi classici, attraverso la nuova musica, facendo un discorso ai bambini senza parole esplicative, soltanto con la musica da eseguire. Per esprimere i nostri affetti, noi Europei abbiamo a disposizione tutto il repertorio del teatro classico (con e senza musica): lì possiamo sempre rispecchiarci e da lì sviluppare il nostro presente[7].

Nella primavera del 1979, Hans Werner Henze […] mi propose di scrivere per lui un nuovo libretto. Questa volta si sarebbe trattato di una "favola in musica". Voleva una favola i cui protagonisti fossero i bambini e mi disse che anche l'orchestra sarebbe stata composta da bambini e da ragazzi. Il luogo della prima rappresentazione sarebbe stato ancora Montepulciano. […] Accettai senza riserve di mettermi al lavoro.
Trascorsi l'estate spostandomi tra diversi punti della Toscana, una terra di favole e di fabulatori. Portavo con me una valigia di libri di fiabe. […] Poi, lentamente, finii per limitare a poche fiabe il campo delle scelte. La scelta definitiva sarebbe stata fatta con Henze a fine estate.
Voglio ricordare che mi fu molto utile la lettura di quel bellissimo libro di Bruno Bettelheim che si intitola *Il mondo incantato*, un libro pieno di spunti straordinari, di intelligentissimi criteri di lettura delle fiabe e, in generale, del nostro mondo infantile. Quando Henze e io ci tornammo a incontrare, la scelta definitiva cadde su *Pollicino*.
Ci era simpatico quel bambinetto così piccolo, anche se ogni tanto ci sembrava la sapesse un po' troppo lunga, ci piaceva quel suo crescere in mezzo alle difficoltà; quel suo diventar grande che si rendeva necessario nonostante il desiderio di non cominciare mai a indossare i pantaloni lunghi; l'indossarli sapendo rimanere bambino. […][8]

[…] Credo che Henze abbia scritto questa partitura impegnandosi di più di quanto non avesse forse immaginato di fare all'inizio. Si trattava di scrivere musica che dei bambini sapessero eseguire e altri bambini godere. Due esigenze che in certi momenti possono sembrare opposte. Almeno per un certo periodo, ho seguito Henze mentre componeva. Mi ha stupito l'assoluto rispetto che provava verso i

[7] HANS WERNER HENZE, *Un invito alla musica* in *Pollicino*, Collana *Musica e teatro*, a cura di G. Belgrano, Ricordi, Milano 1991, p. 3.
[8] GIUSEPPE DI LEVA, *Il libretto di Pollicino* in *Pollicino*, Collana *Musica e teatro*, a cura di G. Belgrano, Milano, Ricordi, 1991, p. 5.

> bambini, il suo desiderio di essere, come si dice, nei loro panni; il suo tentativo di ricordare continuamente e precisamente cosa muove, commuove, eccita, diverte e spaventa i bambini. Tutto ciò ricordando non solo quello che una orchestra di bambini può fare, ma anche (forse soprattutto) ciò che non può fare. Io non avevo saputo essere altrettanto "altruista". Il lavoro di Henze mi convinse che la sua strada era giusta. […][9]

L'organico di questo lavoro è stato determinato dalla necessità di utilizzare gli strumenti a disposizione dal gruppo *Concentus Politianus.* Ecco cosa prevede in proposito lo stesso Henze alla vigilia della stesura musicale:

> L'opera è scritta per i bambini e per i giovani di Montepulciano, ed è dedicata a loro. Gli strumenti sono quelli che ha a disposizione il Concentus Politianus, fondato solo quest'anno: flauti dolci, chitarre, un cello, un contrabbasso, un po' di violini, in più gli strumenti dello "Schulwerk" (studio 49). Oltre a questi ho incluso nell'orchestrina un violino concertante, un pianoforte ed un harmonium (da sostituire anche da uno o più accordeons) e immagino questi strumenti suonati da insegnanti o da altri adulti. Di qua e di là appaiono anche strumenti a percussione che non fanno parte degli strumenti "studio 49".
> Nella partitura pubblicata da B. Schott's Sohne, Mainz (RFT) (rappr. a Milano Suvini-Zerboni) si trovano alcune indicazioni sulla possibilità di cambiare l'orchestrazione, secondo le esigenze. Sarebbe necessario, ad esempio, aggiungere strumenti con registri bassi, archi o fiati, non importa. Si può anche immaginarsi che tutti o alcuni flauti dolci vengano sostituiti da altri strumenti a fiato (legni) e che in certi punti, adatti alla situazione drammatica, potrebbero comparire anche, per esempio, corno, tromba e trombone, sempre secondo il parere del direttore musicale e del gruppo. […]
> Tutto ciò è lasciato all'iniziativa degli esecutori, alle possibilità strumentali, e allo spazio a disposizione.
> Sia i Genitori, sia l'Orco e sua Moglie, sia il Lupo, dovrebbero essere interpretati da adulti. Ma Pollicino ed i suoi fratelli, gli animali notturni e Clotilde e le sue sorelle, vuol dire i protagonisti del nostro melodramma, saranno tutti interpretati da ragazzi» (Marino, ottobre 1979)[10].

Per quanto riguarda il linguaggio adottato in quest'opera per ragazzi, Henze ha mantenuto fede ai propri principi compositivi: la tecnica seriale sperimentata nel periodo di Darmstadt, la continua tensione tra l'esigenza di abbandono della tonalità e del ritorno ad essa, una certa vivacità ritmica ereditata da Stravinskij, la classicità dell'impianto formale, il rapporto dialettico con la tradizione, la copiosità e la facilità inventiva (caratteri questi due ultimi che peraltro lo accomunano a Britten e a Hindemith) presenti nei lavori della carriera di Henze si ritrovano anche in *Pollicino.*

[9] GIUSEPPE DI LEVA, *Note su Pollicino* in *Pollicino*, Emme Edizioni, Milano 1980, p. 27.
[10] HANS WERNER HENZE, *Note su Pollicino* in *Pollicino*, Emme Edizioni, Milano 1980, p. 26.

Pollicino fu rappresentato per la prima volta a Montepulciano nel 1980. In questi anni anni è stato allestito in alcuni dei più grandi teatri europei (in Italia, in Germania, in Austria, in Inghilterra, in Svizzera, in Olanda e in Francia), ma anche, in forma semplificata, nelle scuole.

Così il librettista Di Leva riassume il significato della propria esperienza:

> Tra le ormai molte cose che ho scritto, *Pollicino* è il lavoro a cui sono forse più affezionato. […] Forse perché mi ha dato modo di ripercorrere la mia infanzia, di risentire le voci che mi raccontavano questa e altre fiabe, e la mamma e la nonna erano ancora proprio la mamma e la nonna e non quella "scatola magica", quell'elettrodomestico che si chiama televisore. E forse perché, nel raccontare di nuovo questa fiaba a bambini che saranno gli spettatori di domani, si ha l'illusione di raccontarla a qualcuno che potrà essere spettatore più cosciente di quelli che vedo oggi, masse di manovra, truppe cammellate di questa guerra dell'*audience*, molesta e imbrogliona, in cui la qualità non conta proprio più nulla. L'illusione che, a questo modo di fare spettacolo, i futuri spettatori facciano fare la fine che Hänsel e Gretel fanno fare alla strega[11].

1.6 Ed altro ancora

Evidentemente il *Pollicino* di Henze realizzato a Montepulciano servì da stimolo, viste le numerose iniziative sorte un po' in tutta Italia in seguito a questa esperienza. Nel 1983, nell'ambito della quarantaseiesima edizione del Maggio Musicale Fiorentino, presso il Teatro della Pergola a Firenze fu allestita l'*Opera delle filastrocche*, una rappresentazione musicale per bambini su testi di Gianni Rodari, musicata da Virgilio Savona. Dal 1985 il Teatro alla Scala di Milano, in collaborazione con l'ENI Scuola, organizzò *La Scala per i bambini*, una stagione di Teatro Musicale per bambini e ragazzi in cui furono rappresentati, tra l'altro, *Babar, il piccolo elefante* di Francis Poulenc su testi di Jean de Brunhof (in un allestimento con pupazzi) e *Pollicino* di Hans Werner Henze. Nel 1992 sempre per il Teatro alla Scala andò in scena *La figlia del mago* di Lorenzo Ferrero su libretto di Marco Ravasini: un giocodramma melodioso in due atti di chiaro intento didattico volto a svelare ai ragazzi del pubblico i meccanismi di creazione di un'opera vera e propria (attraverso l'idea di un'opera sull'opera) eseguita però non da bambini e giovanissimi, ma da adulti.

Un'importante operazione didattica a sfondo metodologico-divulgativo fu quella attuata da Giovanni Belgrano con la collana *Musica e Teatro* pubblicata

[11] GIUSEPPE DI LEVA, *Il libretto di Pollicino* in *Pollicino*, Collana *Musica e teatro*, a cura di G. Belgrano, Ricordi, Milano 1991, pp. 5-6.

dalla Casa Editrice Ricordi a partire dal 1984 (ancora reperibile sul mercato). Ogni volume della collana proponeva l'analisi di uno spettacolo teatrale e musicale già allestito e sperimentato in teatro e si poneva in qualità di ausilio didattico per gli insegnanti interessati a riproporre questo tipo di attività all'interno di un'istituzione scolastica. Riportiamo le parole dello stesso Belgrano nella prefazione alla collana:

> […] Progettare insieme ai bambini e ai ragazzi uno spettacolo teatrale e musicale significa lavorare per realizzare un "oggetto" che comporta un processo di apprendimento articolato e completo. […] L'attività che questa collana intende sollecitare ed aiutare nella scuola materna, elementare e media riguarda un momento più interno e decisivo della vita scolastica: il quadro degli apprendimenti linguistici e in primo luogo del linguaggio musicale. L'ambizione è anche quella di collegare in modo nuovo la scuola ed il mondo della musica. […]

Vengono forniti consigli e indicazioni metodologiche per un allestimento scolastico in cui tutti gli studenti possano cimentarsi nell'esecuzione musicale e vocale o nella realizzazione delle scenografie e dei costumi, nonché nella scelta e nell'utilizzo delle luci; è riportato il testo completo, e nell'audiocassetta allegata ad ogni volume è possibile trovare l'esecuzione parziale o completa del lavoro, da utilizzare come guida all'ascolto, oppure come base orchestrale su cui cantare. I fascicoli pubblicati sono sei: *Filastrocche da cantare*, 1984, *Il grande chiasso*, 1986, *Frammenti di luna*, 1987, *Pollicino*, 1991, *Babar il piccolo elefante*, 1992, *La figlia del mago*, 1993. La collana è stata purtroppo interrotta alla morte del suo curatore.

1.7 Opéra Junior

Abbandoniamo per un momento l'Italia per spostarci nel sud della Francia, a Montpellier, sede di un vero e proprio «Laboratorio di cultura musicale» dove vengono creati *da* e *per* i ragazzi prodotti culturali di alto livello artistico. Si tratta del *Centre de formation et de création artistique Opéra Junior*, fondato nel 1990 da Vladimir Kojoukharov. Questo compositore e direttore d'orchestra già nel 1986 aveva fondato l'*Association Action Musique* con lo scopo di promuovere progetti artistici in cui i giovani fossero considerati non solo semplici spettatori, ma parte integrante dello spettacolo creato in condizioni professionali. Per poter realizzare compiutamente questo intento era necessario

però appoggiarsi ad una struttura teatrale che potesse offrire un solido supporto tecnico-logistico. La prima struttura in ambito europeo che gli offrì questo tipo di collaborazione fu l'Opéra di Montpellier, che fu anche la prima alla quale si rivolse. In una decina d'anni di attività più di duemila giovani tra i sei e i sedici anni hanno vissuto l'appassionante avventura di *Opéra Junior* esibendosi nei teatri di Montpellier, ma anche in altre città francesi, spingendosi fino alla *Cité de la Musique* di Parigi. L'evento più grandioso fu la realizzazione di un concerto nell'ambito delle manifestazioni legate alla Coppa del Mondo di calcio nel 1998: vi si esibirono, davanti a ventimila spettatori, ottocento bambini a fianco del soprano Barbara Hendricks.

Ma come si lavora all'interno di questa associazione? *Opéra Junior* ha come scopo quello di offrire a *tutti* i giovani la possibilità di accedere alla creazione artistica, permettendo loro di trovarsi nel cuore di progetti destinati alla scena, in un ambito immediatamente professionale: «*Opéra Junior* fonde son concept original et novateur, unique en Europe, sur la formation vocale et musicale des jeunes organisée exclusivement autour de la réalisation de spectacles vivants»[12]. La peculiarità di questo *atelier* è che la sua attività non si svolge in ambito scolastico, all'interno di programmi finalizzati ad un'educazione musicale di base, ma direttamente in un contesto professionale: i giovani hanno a loro disposizione da subito musicisti, pedagogisti, professori di musica, maestri di canto, pianisti concertatori, direttori d'orchestra, scenografi, registi, coreografi, tecnici dello spettacolo, di indubbia professionalità, pronti a prenderli per mano e a guidarli nei meandri della creazione artistica dell'evento teatrale. L'obiettivo degli organizzatori, per dirlo con le loro stesse parole, è quello di permettere ai giovani di avere immediatamente «une approche vivante de la musique et du chant». I giovani entrano direttamente in contatto con la realtà di un apprendimento «a grandezza naturale», e «sotto la dinamica di questa spinta essi individuano le loro risorse spontaneamente, affermano la loro personalità e sono rapidamente in possesso dei mezzi di espressione necessari per la valorizzazione del loro potenziale artistico»[13].

[12] In materiale illustrativo del *Centre de formation et de création artistique Opéra Junior.*
[13] *Ibidem*.

In questo modo essi diventano parte integrante e fondamentale degli spettacoli che realizzano con una enorme convinzione e serietà, tanto da diventare i primi agenti di sensibilizzazione nei confronti del pubblico, permettendo una capillare divulgazione dell'arte lirica. Anche la persona non abituata a frequentare il Teatro Musicale non può che avvicinarsi a questo mondo: chi può infatti resistere di fronte all'entusiasmo coinvolgente di un bambino?

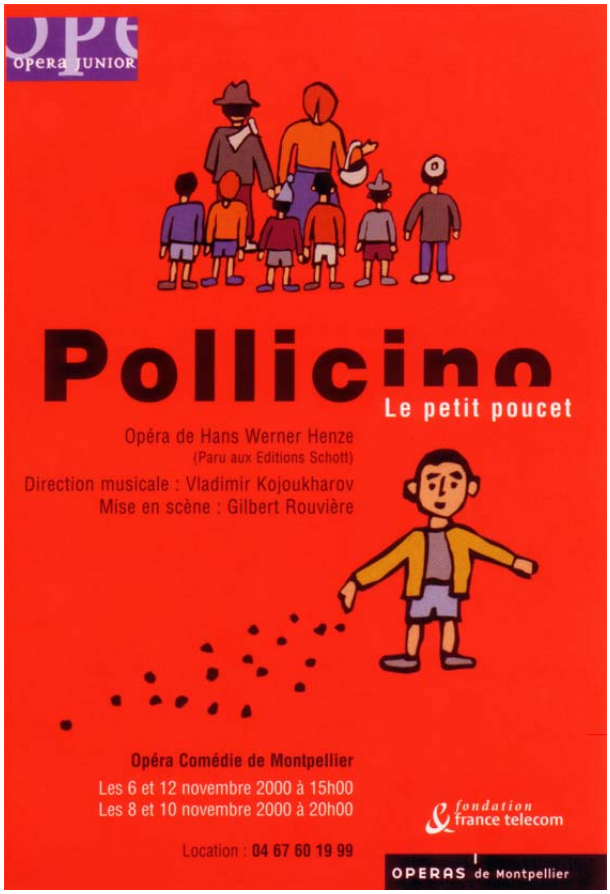
Gli spettacoli realizzati sono inseriti nel cartellone operistico stagionale, e sono rivolti ad un pubblico sia adulto che giovanile, oltre che alle scuole; e alcuni bambini che assistono agli spettacoli a loro volta si entusiasmano e chiedono di potersi iscrivere per partecipare all'allestimento successivo. E' una catena che si sta rinsaldando di anno in anno formando un pubblico sempre più numeroso e sempre più competente, proprio grazie all'alto grado di qualità artistica che viene attribuito alla preparazione dei ragazzi.

Sono previsti tre tipi di *ateliers* a seconda dell'età e del grado di esperienza musicale: *ateliers de sensibilisation* (*Petite Chorale*, *Atelier de Création*), *de spécialisation* (*Groupe d'enfants*, *Groupe Vocal*), *et de professionnalisation* (*Académie Vocale*). Molto spesso i bambini e i ragazzi che si accostano a questa esperienza non possiedono alcuna formazione musicale; ma al di là delle conoscenze tecniche *Opéra Junior* risveglia la loro curiosità, instilla una specie di «appetito artistico» che li porta a pretendere sempre di più a livello estetico, insegna loro a rapportarsi con gli altri lavorando in gruppo. L'esperienza della scena si presta perfettamente a far scoprire e valorizzare le loro risorse interne di cui forse non sono neppure a conoscenza, spianando la strada verso l'affermazione dell'identità personale, processo importantissimo nell'età adolescenziale. Sono numerosi i giovani che dopo un'esperienza all'interno di *Opéra Junior* decidono di intraprendere la carriera vocale o strumentale. A quel punto possono dedicarsi allo studio anche teorico della musica. E proprio qui sta il nucleo del principio formativo di *Opéra Junior*: considerare la musica come un linguaggio sonoro con il quale prima ci si esprime, e che solo in seguito si concettualizza; esattamente come avviene nel processo di apprendimento del linguaggio, per cui il bambino impara a scrivere solo dopo aver imparato a

parlare. Grazie a questo principio qualsiasi giovane può avvicinarsi al mondo musicale di *Opéra Junior*.

Quando un bambino si iscrive all'*Atelier de Création* per l'allestimento di un'opera lo fa di sua spontanea volontà, e solitamente è molto motivato, oltre che curioso. Sa già in partenza, però, che per esibirsi davanti al pubblico ormai molto competente dei teatri di Montpellier deve essere armato di costanza e di buona volontà. Deve imparare i testi a memoria e apprendere a cantare con naturalezza, ma con precisione; deve inoltre riuscire a muoversi sulla scena secondo movimenti coreografici ben precisi. Il fine ultimo è l'interiorizzazione della parte, interiorizzazione finalizzata al raggiungimento di una matura intepretazione del proprio ruolo. E' necessaria una buona dose di pazienza, e spesso l'allestimento di uno spettacolo può richiedere fino a sedici mesi di preparazione. Kojoukharov ha composto diverse opere per ragazzi (alcune per adolescenti, altre più facili per bambini) confluite poi in registrazioni discografiche: *Le paradis des chats*, *Le vent et la petite fille*, *Cendrillon*, *Rebublica! Republica!* Ma *Opéra Junior* affronta soprattutto il repertorio tradizionale (sia nell'esecuzione concertistica che negli allestimenti teatrali): nel novembre 2000 ha messo in scena, in una prima francese, proprio *Pollicino* di Henze, quasi a suggellare l'affinità di intenti tra il *Cantiere dell'Arte* di Montepulciano e *Opéra Junior,* tra Hans Werner Henze e Vladimir Kojoukharov, musicisti di rare doti umane, che tanta fiducia hanno riposto nelle potenzialità dei fanciulli[14].

[14] Venimmo a conoscenza di *Opéra Junior* tramite la rivista musicale *Amadeus*, in seguito all'esperienza di Regina Luce di cui parleremo nelle prossime pagine. Dopo aver contattato Kojoukharov, questi ci presentò l'occasione di collaborare alla realizzazione di *Pollicino*: vi partecipammo in qualità di esecutori del pianoforte e dello strumentario Orff con sei ragazzi. Fummo ospitati a Montpellier per tredici giorni, necessari allo svolgimento delle prove (sempre nel Teatro *Opéra Comédie*) e dei quattro spettacoli in cartellone. Alla luce dell'esperienza appena conclusa, venire coinvolti da *Opéra Junior* e poter toccare con mano il sistema educativo, formativo e organizzativo di questo «Atelier de Création» risultò entusiasmante, soprattutto a dimostrazione della comunione di intenti artistici, umani, e didattico-pedagogici tra il nostro operare e il loro. Ciò che emerse dalle due esperienze a confronto fu l'evidenza dell'aver agito in conformità con le intenzioni dei grandi creatori del genere del Teatro Musicale per bambini e ragazzi.



Locandina spettacolo *Pollicino*, Montpellier,
Opéra Comédie, 6-8-10-12 novembre 2000

2. Regina Luce, ovvero un'avventura di colore

2.1 Premessa

Tra le numerose iniziative sorte sulla scia dei lavori descritti che hanno aperto la strada al nuovo genere del Teatro Musicale per bambini e ragazzi, citiamo l'allestimento dell'opera per ragazzi *Regina Luce* scritta dal compositore Piermichele Bertaina nel 1988.

Per i suoi contenuti, per la particolare struttura teatrale e musicale, e per la scelta dell'organico strumentale, l'opera fra quelle analizzate cui *Regina Luce* si avvicina maggiormente è *Pollicino* di Hans Werner Henze, con la differenza però che *Regina Luce* è un'opera per ragazzi interamente eseguibile dai giovani. Come una qualsiasi opera del repertorio operistico è stata concepita per la scena di un teatro: prevede infatti un allestimento scenico con cantanti, coro e voci recitanti in costume che secondo una coreografia si muovono all'interno di un apparato scenico, è divisa in atti e scene, e non manca l'orchestra, nella fossa, formata da una cinquantina di elementi.

In questa sede parleremo in particolare di questo lavoro in quanto ne abbiamo curato personalmente l'allestimento. Pertanto dopo un'analisi oggettiva della partitura ne descriveremo le modalità di realizzazione, non trascurando le motivazioni, le considerazioni di ordine pratico, e una riflessione sulla valenza didattico-pedagogica dell'opera.

2.2 Genesi

L'opera nacque in occasione della *Prima Edizione del Concorso Nazionale «Zoltàn Kodàly» per la composizione di un'Opera per ragazzi* bandito nel 1988 dall'Associazione *Progetto Musica*, dal *CEDAM*, (Centro per la didattica, la ricerca e l'animazione musicale) e dalla sezione territoriale di Bari della *SIEM*, con la collaborazione del *Teatro Petruzzelli* di Bari, della Casa musicale *Ricordi*, con il patrocinio della *Regione Puglia* (Assessorato alla Cultura e P.I.), e del *Comune di Putignano.*

Il bando esigeva che i brani in concorso prevedessero una difficoltà di esecuzione non superiore al livello di un terzo anno di studio in conservatorio, in

quanto proprio dai ragazzi avrebbe dovuto essere eseguita in caso di vittoria. Ne era poi prevista la durata tra i quindici e i trenta minuti (con una tollerabilità di tre minuti). L'organico doveva comprendere: coro di voci bianche, strumentario Orff, parti strumentali per piccola orchestra da camera. Nella partitura-libretto dovevano esserci suggerimenti dettagliati circa le azioni sceniche da compiere durante l'esecuzione. Non potevano essere impiegate voci cantanti adulte, mentre potevano venire inseriti dei mimi. La scelta del libretto era libera. La scenografia, poi, doveva essere semplice per permettere rapidi cambi di scena.

L'opera che fosse risultata vincitrice avrebbe dovuto essere allestita dal teatro stesso ed essere inserita nel cartellone della stagione operistica 1989/90.

La giuria del concorso, formata da B. Porena, M. Zurletti, A. Gentilucci, O. Delillo, M. Baroni, decretò quale opera vincitrice *Il castello dei destini incrociati* di Italo Calvino, degli autori A. Grande, D. Maddalena, E. Carminati. Pur non decretando la vittoria dell'opera *Regina Luce*, la giuria ne segnalò la valenza pedagogico-artistica. Successivamente un membro della commissione chiese l'autorizzazione al compositore per farla allestire in un programma di decentramento per le scuole pugliesi.

Il famoso incendio del teatro del 1990 impedì però la realizzazione di queste iniziative e l'opera rimase ineseguita fino al 1996, allorché in qualità di insegnanti dell'Istituto Musicale di Aosta ne venimmo a conoscenza e ne curammo l'allestimento.

2.3 Il libretto, il testo, i contenuti

Il libretto fu redatto da Alessandra Prato, moglie del compositore, durante l'estate 1988, dopo la decisione da parte di questi di partecipare al concorso. Non fu però scritto ex novo, ma partendo da una fiaba di Fabrizio Gadoni, bibliotecario a Druento, nella cintura di Torino, che si dilettava a scrivere racconti per bambini.

Già nel 1982 Bertaina era venuto in possesso di una di queste fiabe, ma non avendo avuto nell'immediato l'opportunità di sfruttarla come supporto letterario di una composizione musicale, essa rimase dimenticata in un cassetto per anni. Quando si presentò l'occasione del Petruzzelli, non potendo disporre di

un librettista, si ricordò di quella curiosa copia manoscritta su foglio di quaderno a quadretti, la recuperò dal cassetto, e la moglie ne fece il libretto di *Regina Luce*.

La storia è una sorta di «fiaba moderna»: la struttura formale del racconto è rispondente a quella che Vladimir Propp, in base all'ordine delle «funzioni» (azioni svolte dai personaggi), definisce *fiaba di magia*[1]; attinge però gli elementi dell'intreccio dalla società non arcaica, ma attuale, quella alla quale il bambino di oggi è continuamente esposto e con la quale deve convivere.

Per molti genitori le fiabe dovrebbero rivolgersi al bambino presentando solamente contenuti positivi e immagini piacevoli, nascondendo il lato negativo (peraltro spesso causato proprio dalla malvagità umana) degli aspetti della vita. In realtà la fiaba in generale, e *Regina Luce* in questo caso specifico, attraverso le funzioni dei personaggi che conducono al lieto fine (descrizione del male sopraffatto dall'azione positiva dell'eroe), aiuta il bambino a prendere coscienza del fatto che attingendo alle proprie forze interiori egli potrà reagire alla negatività della realtà attuale per farsi portatore di salvezza e di pace[2] valorizzando quegli aspetti positivi che comunque sono presenti.

Ma veniamo ai contenuti. Quando diciamo *fiaba* pensiamo subito ai bambini, e certamente la destinazione originaria di questo testo era il mondo infantile. Ma ad uno sguardo più approfondito ci accorgiamo che sia il contenuto letterario, sia la sua realizzazione musicale non hanno limitazioni a livello di pubblico. Basta guardare al lavoro con occhi diversi a seconda dell'età per usufruirne appieno.

> Il messaggio di *Regina Luce* è chiaro: in nome del progresso l'umanità ha smarrito il senso della vita e trascina la propria esistenza in un opprimente grigiore quotidiano, incapace di reagire; un grigiore rappresentato metaforicamente dallo Smog.
> L'uomo è ormai giunto sulla soglia di un baratro oltre il quale non c'è più alcuna speranza di salvezza e, nella sua cecità, sembra non accorgersi del vuoto che lo attende; solo l'intervento di una forza superiore in grado di agire sulla sua mente potrà fermare la sua corsa convulsa verso l'autodistruzione.
> Questa azione non è però un'imposizione, ma un offrire un'alternativa di salvezza. Saprà l'uomo cogliere questa opportunità? Nella fiaba questo avviene e l'uomo recupera il senso di antichi valori e la propria umanità eliminando gli

[1] Cfr. VLADIMIR JA. PROPP, *Morfologia della fiaba*, a cura di G. L. Bravo, Piccola Biblioteca Einaudi, Torino 1988.
[2] Cfr. BRUNO BETTELHEIM, *Il mondo incantato*, tr. it. A. D'Anna, Universale Economica Feltrinelli, Milano 2000.

> aspetti negativi del progresso senza per questo dover rinunciare alla tecnologia. Il progresso non è quindi negativo in assoluto, ma è positivo se è posto al servizio dell'uomo nel rispetto dell'ambiente e della natura.
> L'opera termina con la citazione dell'Inno alla Gioia, tratto dalla celebre pagina di Ludwig van Beethoven, che vuole essere un messaggio di speranza: in fondo non tutto è perduto, non tutto è scontato, una possibilità di salvezza può ancora esserci (Piermichele Bertaina).

Regina Luce è quindi un'opera di contenuto ecologico: attraverso allegorie e metafore affronta il tema dell'inquinamento ambientale, in questi anni sempre più attuale e universale. L'opera, in particolare, porta a riflettere sulle ragioni per cui un mondo colorato, in cui la natura con i suoi fiori e profumi regna sovrana, possa essere sopraffatto dallo smog emesso da un uso indiscriminato di fabbriche e industrie; affronta il tema del progresso invitandoci a ripensare in quali casi nel corso dell'umanità esso si sia rivelato positivo e in quali casi ne sia stato fatto invece un uso negativo; infine rivaluta il mondo del sogno, della fantasia, delle aspirazioni collettive e personali, troppo spesso spazzato via dalla meccanicità e dalla routine di una vita esageratamente frenetica.

Le parole del testo con cui l'opera si conclude riassumono tutto ciò, e non a caso Bertaina le fa cantare sulle note del coro finale della IX Sinfonia di Beethoven: sono un inno alla gioia e al colore, un invito al sorriso, al canto, ad un gesto collettivo per fugare il grigiore, al guardarsi intorno per capire che «basta a volte solo un sorriso per colorare intorno a te un mondo di luce, gioia, di pace e serenità».

Ad accrescere il significato di queste parole contribuisce il fatto che a cantarle siano proprio bambini e ragazzi; è come un invito a riporre la nostra fiducia nei giovani e nelle loro forze, nella loro capacità di creare un *mondo migliore* rispetto a quello in cui attualmente stiamo vivendo. La loro dedizione ad una causa comune è tanto più forte e meritoria in quanto arricchita da spontaneità e innocenza.

> *Regina Luce* è un momento di crescita personale e collettiva in cui la tematica ambientale svolge un ruolo fondamentale. E' infatti estremamente importante sensibilizzare i ragazzi fin dall'età scolare su tali argomenti: i giovani di oggi sono gli uomini che gestiranno la realtà di domani, pertanto un'educazione di base non solo è utile, ma diventa indispensabile. Ed è ancora più educativo il fatto che in *Regina Luce* i bambini e i ragazzi vivano questo problema non da spettatori, ma da protagonisti. Non bisogna sottovalutare inoltre che quest'opera risulta essere particolarmente efficace sul pubblico essendo i ragazzi stessi promotori di un messaggio di speranza (Piermichele Bertaina).

Ed è *soprattutto* un messaggio di speranza: gli adulti dovranno riflettere, poiché i bambini potranno un giorno riuscire là dove essi hanno fallito.

2.4 I personaggi

Basta sfogliare la partitura di *Regina Luce* per accorgersi che non si tratta assolutamente di un'operina da realizzarsi in ambito scolastico. Già dalle prime pagine con le indicazioni relative alla messa in scena l'opera ci appare in tutta la sua complessità per il gran numero di giovani che è previsto lavorino sulla scena; senza contare la presenza di una cinquantina di ragazzi nella fossa d'orchestra.

Bertaina ha dato indicazioni precise non solo sui personaggi, ma anche sul loro carattere, nonché sui costumi, in modo da dare suggerimenti importanti ai ragazzi che dovranno interpretarli e al costumista.

***Protagonisti**:*

- *Regina Luce* (Voce recitante): alta, elegantemente vestita con abito lungo e variopinto.
- *Rag. Rossino Millefiori* (Voce recitante): piccolo, paffuto, con occhialini sul naso, studioso, con una lunga giacca in tinta unita e di colore vistoso in contrasto con i pantaloni di altro colore.
- *I Colori* (Coro di voci bianche): vestiti con tute e scarpe da ginnastica. Le tute saranno possibilmente tutte della stessa fattura, ma di colore diverso per ogni gruppo di coristi.

***Divisione dei Colori**:*

- *Azzurro, Blu, Arancio, Giallo* Soprani
- *Indaco, Rosso, Verde, Violetto* Contralti

Nero sarà indossato da uno dei coristi contralti che si cambierà la tuta tra il I e il II Atto. Indosserà nuovamente la tuta precedente tra il II e il III Atto.

***Caratteri dei Colori**:*

- *Azzurro* Lieder dei Colori
- *Blu, Indaco* Riflessivi
- *Rosso* Agitato e sempre furioso
- *Verde, Violetto* Pettegoli

- *Arancio* Mite e bonario
- *Giallo* Pigro
- *Nero* La notte indifferente

***Mimi II Atto**:*

- Alcuni *Lords inglesi* vestiti con bombetta e valigetta 24 ore, lo *Strillone,* alcuni *Operai* in tuta da lavoro con attrezzi, il *Portalettere*; tutti vestiti di scuro.
- Alcune *Figure danzanti femminili* con lunghi veli colorati.

***Mimi III Atto**:*

- *Giulio Cesare* (con toga), *Dante Alighieri* (con lunga tunica e Divina Commedia sotto il braccio), *Galileo Galilei* e *Leonardo da Vinci*, *Cristoforo Colombo* (con mappe della Marina), un *Indio*, un *Pellerossa*, un *Trappeur*, un *Mongolo*, una *Dama* e un *Cavaliere* del Settecento*, Napoleone*, *Garibaldi*, *Giuseppe Verdi* (con bastone, cilindro e sciarpa, con alcuni fogli di musica), un *Bambino* vestito da marinaretto con il grande cerchio accompagnato dalla *Mamma* con ombrellino e abito lungo, un *Soldato italiano* della I Guerra Mondiale, un *Soldato americano* della II Guerra Mondiale, un *Astronauta* con tuta spaziale e casco.

***Allegorie**:*

- *Progressus*: rappresentato da grandi ingranaggi di polistirolo.
- *Historia*: rappresentato da un grande libro.
- *Smog*: il figlio terribile di Progressus e Historia, rappresentato da effetti di fumo.
- *Grigio*: presente negli abiti degli Homines (i mimi del II Atto) e nelle luci grigiastre che illumineranno la scena.

2.5 La trama

Nella stesura dell'opera è prevista una divisione in tre atti, ognuno dei quali suddiviso a sua volta in scene.

Il **I Atto** si svolge nel Mondo dei Colori.

- Nella *I Scena* i Colori si presentano dapprima nel loro insieme, ed in seguito singolarmente, esponendo ciascuno le proprie caratteristiche.
  Si accorgono guardandosi intorno con tristezza che hanno perso la loro lucentezza poiché Grigio li ha soffocati.
- Nella *II Scena* entra il personaggio del Rag. Rossino Millefiori il quale, dopo essersi presentato, spiega che Grigio ha così agito per l'invidia che prova nei confronti dei Colori; per uscire da questa situazione Azzurro decide di riunire i compagni e di chiedere l'intervento della loro Regina: Regina Luce.
- Nella *III Scena* rientra il Coro dei Colori (precedentemente uscito per lasciare spazio all'intervento di Rossino Millefiori) che si dispone al cospetto della Regina seduta su un trono. Azzurro accusa Grigio in modo deciso, e i Colori lo sostengono. Dopo averli ascoltati e dopo aver meditato, Regina Luce decide di inviare tre di essi (Azzurro, Rosso e Nero) nel Mondo degli Homines per studiarne il comportamento. Ritiene infatti che il grigiore possa qui aver origine.

Il **II Atto** si svolge nel Mondo degli Homines.

- Nella *I Scena* i tre Colori si muovono nel Mondo degli Homines con fare sospetto e impaurito; scorgono alcuni letti con figure addormentate, e dopo essersi avvicinati posano le mani sulle loro teste al fine di materializzarne i sogni. Si accorgono che il grigiore è causato dalla vita convulsa, dall'oppressione e dall'agitazione che regnano tra gli uomini.
- Nella *II Scena* entrano alcune Figure danzanti con lunghi veli colorati: la presenza dei Colori reca un po' di conforto e di tranquillità al sonno degli Homines. Ben presto però la vita convulsa con il fragore dato dal ritmo incessante delle macchine riprende in tutta la sua frenetica inquietudine: i Colori scappano e le figure addormentate si svegliano. Il Rag. Rossino Millefiori spiega che nulla può fermare Smog e Progressus.

Nel **III Atto** torniamo nel Mondo dei Colori.

- Nella *I Scena* i Colori nuovamente riuniti commentano la missione di Azzurro, Rosso e Nero; coscienti della potenza e della forza di Grigio e di Progressus non perdono però la speranza: «alfin la saggezza vincerà!».

- Nella *II Scena* con un solenne discorso Regina Luce analizza quanto riferito dai Colori al loro rientro dalla missione tra gli uomini; annuncia quindi il suo piano di azione: i Colori dovranno introdursi nelle menti degli Homines per liberarle dal giogo soffocante che le costringe a servire Progressus, mentre lei stessa si assumerà il gravoso compito di affrontarlo direttamente, non senza aver cercato di capire se in esso ci sia qualcosa di buono.
- Nella *III Scena* Regina Luce affronta Progressus, attraversa incolume le sue barriere, quindi si dedica alla lettura di Historia, immergendosi idealmente nel grande libro dell'umanità da cui escono figure che simboleggiano le tappe principali della storia dell'uomo. I Colori tornano quindi in scena accompagnati dalle figure che nel II Atto rappresentavano il Mondo degli Homines, ora coloratissime.

  Nel coro finale sulle note dell'Inno alla Gioia di Beethoven tutti festeggiano la rinnovata armonia del mondo.

2.6 La scenografia

Per esigenze pratiche di rapidi cambi di scena il bando del concorso prevedeva che le scenografie non fossero troppo elaborate e macchinose; ecco come le ha previste Bertaina secondo le indicazioni riportate in partitura:

«Il palcoscenico dovrà essere diviso su due altezze diverse con più dislivello possibile. Saranno collegate da due scalinate laterali curvate e colorate come tutto il palcoscenico superiore in modo da richiamare alla mente l'arcobaleno».

Allegorie:

- *Progressus*: grandi ingranaggi di varie misure, enormi bulloni e dadi di polistirolo espanso.
- *Historia*: grande libro posto verticalmente con le pagine semiaperte a ventaglio; scorrerà su basse rotelle. Sulla copertina comparirà visibilmente la scritta *Historia humanitatis.*
- *Smog*: effetti fumogeni grigiastri che si leveranno dal proscenio.

2.7 La coreografia

Una coreografia di massima è prevista dal compositore ed indicata in partitura. Essa comprende le entrate e le uscite del coro e dei vari personaggi, i loro movimenti e le espressioni nelle varie situazioni sceniche.

2.8 L'organico e la strumentazione

Per quanto riguarda la scelta dell'organico orchestrale esistevano precisi vincoli dettati dal bando del concorso. L'orchestra doveva necessariamente comprendere un insieme strumentale cameristico, dei flauti dolci, delle percussioni e lo strumentario Orff. Inoltre il grado di difficoltà delle singole parti doveva essere tale da consentirne l'esecuzione - in caso di vittoria dell'opera - ad allievi frequentanti il terzo anno di studio nei conservatori. Naturalmente limitazioni di questo genere non permettono certo di scrivere sentendosi a proprio agio: il rischio più grande è quello di banalizzare il tutto componendo un'operina senza troppe pretese.

Bertaina è riuscito invece a creare un lavoro tecnicamente eseguibile, senza rinunciare però ad una pregevole musicalità, ed ottenendo peraltro una certa imponenza teatrale. Le sonorità piene, solenni e grandiose dei fiati in alcuni punti dell'opera non hanno nulla da invidiare alle sonorità delle normali orchestre, grazie anche alla sua capacità di calibrarne in maniera accorta gli abbinamenti con le percussioni. Ad esse ha affidato il ruolo di supporto ritmico e di ornamentazione coloristica costanti durante quasi tutta l'opera; la parte solo percussiva (nel I Atto) che prelude all'entrata del solista Rosso o la I Scena del II Atto descrivente il fragore delle macchine sono inoltre probabilmente tra i punti più interessanti di tutta l'opera.

L'uso nell'organico dei flauti dolci, strumenti tra i più utilizzati nell'educazione musicale nella scuola media (ma anche previsti come supporto melodico dallo strumentario Orff), può far rabbrividire, dato che è risaputo quanto essi siano difficili da intonare e quanto sia poco gradevole il loro suono, specie se si ha a che fare con strumenti in plastica dal costo contenuto. Ci si deve invece ricredere dopo aver analizzato l'uso che ne fa Bertaina, prevedendone un numero sufficientemente alto (circa una ventina) da far sì che le imprecisioni e le

discrepanze di intonazione si annullino nella massa sonora; e inoltre inserendo il flauto dolce contralto, oltre al soprano, con la funzione di amalgamare la sonorità di questa famiglia di strumenti. In generale, comunque, le frasi melodiche affidate ai flauti regalano all'opera un'aura di genuina freschezza; i molti effetti di tremolo sembrano folate di vento primaverile che ben si addicono a sottolineare l'effetto scenico.

Un ruolo particolare è affidato allo strumentario Orff. Concepito da Carl Orff negli anni 1924-1936 per sviluppare la creatività tramite l'espressione in veste sonora della ricchezza interiore insita in ogni bambino, questo sistema è diventato ormai da anni un valido strumento per l'educazione musicale cui le scuole materne, elementari e medie, oltre a quelle musicali, difficilmente rinunciano. Il fatto poi che Orff non abbia previsto un vero e proprio metodo, ma abbia fornito una raccolta di suggerimenti, di esempi e di esercizi personalizzabili a seconda delle esigenze, ha sicuramente contribuito ad incrementare la sua diffusione capillare.

Come già aveva fatto Henze nella sua opera per ragazzi *Pollicino*, anche Bertaina usa lo strumentario non come veicolo di sviluppo della creatività, ma come strumento *professionale.* I ragazzi si cimentano con xilofoni, metallofoni, glockenspiel, legnetti, tamburelli, ecc. non improvvisando, ma eseguendo una precisa parte ritmica e/o melodico-ritmica prevista dal compositore ed inserita al pari di quella degli altri strumenti nella partitura orchestrale. Questo è possibile grazie alla ricchezza timbrica e alla precisione di intonazione con cui questi strumenti sono costruiti, specie quelli della casa costruttrice "Studio 49", peraltro particolarmente costosi.

Certamente è più gratificante suonare uno xilofono o un metallofono piuttosto che i legnetti o il triangolo, e in questa divisione dei ruoli all'interno della strumentazione l'autore è stato abile a trovare una soluzione: ha suddiviso l'alto numero di strumenti previsto dal bando del concorso fra sedici esecutori, in modo da affidarne a ciascuno almeno due (per esempio campanelli e woodblock); ha previsto inoltre parti con livelli di difficoltà diversi per permetterne l'esecuzione a ragazzi con gradi di preparazione musicale altrettanto diversi. Questo l'organico indicato in partitura:

Complesso cameristico:

- 2 flauti
- 1 oboe
- 2 clarinetti in sib
- 1 fagotto
- 2 trombe in sib
- 2 corni in fa
- pianoforte

Strumentario Orff:

- *Flauti dolci*: soprani I, soprani II, contralti (si consiglia 8, 8, 4)
- *Percussioni*:

1° percussionista	Campanelli soprani, xilofono soprano
2° percussionista	Campanelli soprani, 3 temple block (acuto, medio, grave)
3° percussionista	Campanelli contralti, xilofono contralto
4° percussionista	Campanelli contralti, woodblock
5° percussionista	Metallofono soprano, xilofono soprano II, guiro
6° percussionista	Metallofono contralto, xilofono contralto II
7° percussionista	Sonagliera campanelli, nacchere, woodchimes, coppia piatti medi
8° percussionista	Sonagliera bubboli, sirena, triangolo grande, coppia claves
9° percussionista	Triangolo piccolo, coppia claves, frusta
10° percussionista	Piatto sospeso grande (cm 30), tamtam medio, coppia piatti, coppia maracas (si alterna con il 12° percussionista)
11° percussionista	Tamburello basco, fischietto, windchimes
12° percussionista	Coppia cimbalini, coppia claves, 2 campanacci (medio e acuto), raganella, coppia maracas, coppia piatti medi
13° percussionista	Grancassa, tamtam medio (si alterna con il 10° percussionista)

14° percussionista	Tamburo militare, triangolo grande
15° percussionista	2 Bongos acuto e medio, 2 tumbas medio e grave; entrambi su supporti
16° percussionista	3 Timpani con pedale

Coro voci bianche: Soprani (I e II), Contralti (I e II)

2 Voci recitanti: una maschile, una femminile

2.9 Il compositore

Piermichele Bertaina è diplomato, oltre che in Composizione, in Pianoforte, e in Musica Corale e Direzione di Coro.

La ricerca di un equilibrio tra aspetto ritmico e melodico, affiancata ad una struttura compositiva chiara e ben definita, è alla base del suo stile. Questa caratteristica deriva principalmente da due elementi: la concezione del laboratorio musicale appresa lavorando a fianco di Paolo Renosto - suo insegnante di composizione e punto di riferimento importante nella sua crescita musicale - e la didattica legata alla professione come insegnante nella scuola dell'obbligo. L'uso libero del *totale cromatico* viene calibrato nella ricerca di sonorità, a volte complesse, ma sempre chiare e raffinate, con l'intenzione di rendere accessibile la propria musica ad un pubblico il più vasto possibile e non solo agli «addetti ai lavori».

Nelle sue composizioni, soprattutto nella produzione cameristica, si evidenziano la ricerca di sonorità particolari, ottenute dall'impasto timbrico degli strumenti utilizzati, e una scrittura musicale tradizionale, arricchita però da aspetti tecnici legati alla frantumazione ritmica e alle fasce sonore; emergono altresì figure aleatorie che sottostanno ad esigenze compositive che richiedono l'impiego della nuova semiografia musicale nata dall'avanguardia degli anni Cinquanta.

L'evoluzione compositiva compiuta da Bertaina negli anni di attività accanto a Renosto (dal 1982 al 1988) si evince dalle numerose composizioni cameristiche nate in quel periodo. Dalla tecnica seriale presente nei primi lavori come *Flying* per clarinetto solo e *Quadrante* per orchestra da camera, si arriva al

totale cromatico di brani come *Jongleurs* e *Gnomus* per quartetto di saxofoni dove si evidenzia una componente jazzistica.

La sua produzione spazia in tutti i generi: sacro, sinfonico, teatrale, balletto, ma il suo impegno didattico, già negli anni Settanta, come insegnante di teoria e solfeggio e di armonia complementare, gli ha permesso di indirizzare una produzione musicale specifica al mondo dei giovani. *Regina Luce* ne è certamente il punto culminante, ma numerose composizioni minori, e non per questo prive di interesse, sono state scritte con il duplice scopo di avvicinare il giovane ad un tipo di linguaggio più moderno e di «fare musica insieme»; citiamo tra le altre *Ninna Nanna* e *Allegretto*, e *Piccola suite pastorale* per flauto e pianoforte, e *Tre piccoli pezzi militari* per pianoforte a quattro mani, brani in cui l'impiego equilibrato della dissonanza (ancora troppo spesso considerata dai giovanissimi come un elemento di «errore» a causa principalmente della tradizionalità dei programmi di studio nei conservatori) non impedisce la fruibilità del discorso musicale.

2.10 La partitura

Tutte queste caratteristiche sono evidenziate in *Regina Luce*.

La partitura dell'opera si rivela all'analisi assai interessante. La stesura musicale è affrontata attraverso l'utilizzo di diversi linguaggi musicali che vanno da quello classico a quello aleatorio. In generale la musica non ha solo funzione di supporto, ma si integra perfettamente in ogni momento con l'azione scenica.

Emergono l'alternarsi e il contrasto tra frasi di facile cantabilità eseguite dai flauti dolci e dalle voci e la forte ritmicità di sezioni in cui le percussioni regnano sovrane; si passa da momenti solenni e maestosi realizzati dai fiati, dai timpani e dal pianoforte a momenti di estrema delicatezza resi grazie all'apporto timbrico del windchimes e del triangolo che fioriscono le voci soliste dei Colori.

Certamente la parte ritmica ha il suo giusto peso nell'opera, come del resto in tutte le composizioni di Bertaina, divenendo di fatto una caratteristica peculiare del suo linguaggio.

> I tre elementi della musica (ritmo, melodia e armonia) devono avere sì un giusto rapporto nella musica in genere, ma in particolare il ritmo è un elemento fondamentale nelle composizioni contemporanee e nelle opere destinate ai giovani. Infatti il ritmo diventa - laddove la melodia si frantuma in microcellule tematiche,

> e l'armonia, con l'impiego del totale cromatico, può diventare un fattore di fasce sonore di movimento polarizzate su determinati suoni predominanti - un elemento di guida importante nell'ascoltatore, sia esso adulto o giovane, e deve avere quindi quella predominanza sugli altri due elementi (Piermichele Bertaina).

Non mancano sezioni di musica «aleatoria» con effetti rumoristici ottenuti grazie a un particolare utilizzo degli strumenti. La realizzazione di questi effetti è indicata tra le *avvertenze* nelle prime pagine della partitura. Lo scopo scenico è quello di descrivere la vita convulsa e oppressiva del Mondo degli Homines, la città alienante con tutta la sua frenetica inquietudine, ma non solo: è anche quello di rappresentare la parte negativa della forza di Progressus nel momento in cui questi cerca di bloccare l'effetto benefico della Regina nel III Atto.

Non sono rari gli interventi dissonanti anche tra le stesse voci. Inoltre, analogamente a quanto avviene per la sezione strumentale, anche in ambito vocale possono essere individuati momenti di aleatorietà nel momento in cui ogni Colore del coro grida più forte dei compagni le proprie caratteristiche liberamente e senza vincoli di scansione ritmica, o quando i coristi parlano tra loro commentando le parole del compagno Azzurro e la missione dei tre Colori nel Mondo degli Homines. Altro uso della voce è riscontrabile allorché il coro esegue un «parlato a tempo», ossia secondo una scansione ritmica ben precisa, per esempio nella III Scena del I Atto, e nella I Scena del III Atto.

> L'impiego di linguaggi musicali diversi che convivono felicemente all'interno della partitura (dal classico all'aleatorio) e l'uso diversificato della scrittura musicale che vede l'impiego anche di una semiografia musicale nuova legata alla parte aleatoria hanno lo scopo di creare l'effetto musicale che maggiormente evidenzia la coreografia in scena, ma sono anche un'espressione psico-musicale, dove vige la massima libertà interpretativa concessa al giovane esecutore, sia esso strumentista o cantante, regolata solamente come durata, in termini di scansione temporale, dal direttore. Inoltre si deve anche considerare che l'impiego di una nuova scrittura musicale stimola negli esecutori un interesse nei confronti del rapporto esistente tra la rappresentazione grafica di un segno sullo spartito e la sua realizzazione sonora (Piermichele Bertaina).

Sicuramente questa differenziazione espressivo-linguistica (melodicità tonale e aleatorietà) è un grande arricchimento culturale e musicale per i ragazzi impegnati nell'esecuzione: la motivazione, quindi, oltre che scenica è didattica. E' importante infatti che i giovani (e soprattutto i bambini che grazie alla giovane età sono ancora scevri da pregiudizi di carattere estetico) capiscano la

trasformazione dell'espressione musicale attraverso il tempo e le culture, in modo da apprezzare anche in futuro qualsiasi linguaggio musicale.



Piermichele Bertaina

3. Intermezzo. C'era una volta …

Il Teatro Musicale è il risultato dell'incontro di più personalità distinte le quali concorrono, ognuna attraverso il proprio linguaggio artistico, a creare un evento, un'esperienza unica ed originale. Un ruolo non secondario è quello rivestito dal librettista che redige il libretto, sorta di scheletro portante su cui il linguaggio musicale si deve plasmare. La sua caratteristica è la funzionalità: esso deve rendere perfettamente la struttura drammatica dell'opera nella suddivisione in atti e scene e nella descrizione degli avvenimenti; deve restituire il rapporto dialettico tra azione che si sviluppa e momenti di introspezione psicologica dei personaggi attraverso un libero svolgersi del testo o tramite la ripetizione di alcuni versi o di alcune parole. Il testo, suggerendo immagini sonore, deve quindi servire da solida impalcatura per il compositore, e non essergli da intralcio.

Ecco perché, come abbiamo visto in alcuni dei lavori analizzati, generalmente librettista e compositore lavorano fianco a fianco per esporsi reciprocamente le proprie esigenze, per adattarsi l'uno all'altro al fine di creare quell'unità indissolubile di linguaggi che è il Teatro Musicale. Il librettista spesso non scrive un libretto ex novo, ma rielabora un testo preesistente, attingendo al vastissimo repertorio della letteratura per l'infanzia. Dalla bontà del libretto e della fonte letteraria dipendono in buona misura il grado di interesse che riveste il prodotto finale, l'impatto sul pubblico (specialmente infantile), e quindi il suo successo.

In particolare la scelta di attribuire ad un'opera per ragazzi un contenuto fiabesco arricchisce l'opera di ulteriori significati, soprattutto se la fiaba ha radici popolari. Questo genere narrativo infatti ha la capacità di toccare tutti i livelli della personalità umana (livello conscio, preconscio e inconscio) incoraggiandone lo sviluppo.

> Ascoltare una fiaba e recepire le immagini che essa presenta può essere paragonato a uno spargimento di semi, che solo in parte germogliano nella mente del bambino. Alcuni di essi hanno immediatamente effetto nella sua mente; altri stimolano processi nel suo inconscio. Altri ancora hanno bisogno di riposare a lungo fino a che la mente del bambino abbia raggiunto uno stadio idoneo alla loro germinazione, e molti non metteranno mai radici. Ma quei semi che sono caduti sul terreno adatto produrranno fiori meravigliosi e alberi gagliardi - cioè daranno validità a importanti sentimenti, incoraggeranno intuizioni, nutriranno speranze,

> ridurranno ansie - e così facendo arricchiranno la vita del bambino nel presente e per il resto della sua vita.[1]

E' importantissimo imparare ad accrescere le proprie risorse interiori al fine di raggiungere un equilibrio tra emozioni, intelletto e immaginazione: nessuna di queste funzioni deve avere il sopravvento sulle altre, ma anzi deve concorrere all'acquisizione di una personale maturità psicologica. La fiaba aiuta il bambino a seguire un lungo percorso interiore che culmina nella consapevolezza di poter attribuire un significato alla vita; l'equilibrio interiore che ne deriva accresce la fiducia in se stesso e nelle sue capacità, lo aiuta ad uscire dal mondo angusto del suo *Io* per agire nel mondo circostante dove può entrare in relazione con gli altri, lasciare un'impronta di sé, fare qualcosa per cui sentirsi utile e gratificato oltre che importante.

La fiaba affronta temi esistenziali universali, attuali, quotidiani, che vengono descritti con schiettezza, e senza troppi particolari, nella loro forma essenziale; parla di gente comune, e comunica con il bambino con un linguaggio comprensibile, alla sua portata, in quanto conforme alla sua capacità di pensare e di percepire il mondo: mondo che nell'immaginazione del bambino è reale, vivo, secondo una concezione animistica della realtà. Le fiabe si esprimono attraverso un linguaggio fatto di immagini visive e di simboli che rappresentano i processi interiori, e per questo parlano direttamente all'inconscio del giovane permettendo l'integrazione tra le pulsioni dell'*Es* e le esigenze di ideali dell'*Io*.

> I temi delle fiabe […] sono percepiti come meravigliosi perché il bambino si sente compreso e apprezzato fin nel profondo dei suoi sentimenti, speranze e ansie, senza che essi debbano essere trascinati alla superficie ed esaminati alla cruda luce della razionalità, che è ancora al di là della sua portata. Le fiabe arricchiscono la vita del bambino e le danno un carattere magico perché egli non sa con esattezza come abbiano fatto queste storie a operare in lui la loro magia.[2]

Le fiabe offrono sempre una soluzione: stimolano la fantasia e l'immaginazione (il bambino si immedesima totalmente nei personaggi e nelle situazioni) e con il tipico ottimismo e il lieto fine indicano suggerimenti che proprio in quanto espressi in forma simbolica e fantastica gli consentono di risolvere problemi inconsci e vincere la battaglia che conduce

[1] BRUNO BETTELHEIM, *Il mondo incantato*, tr. it. A. D'Anna, Universale Economica Feltrinelli, Milano 2000, p. 151.
[2] *Ivi*, p. 23-24.

all'autorealizzazione. Egli è cosciente del male presente nel mondo, ma è proprio grazie alla determinazione, al coraggio, alla volontà di affrontare le difficoltà senza rifuggirle che perviene alla completa maturazione psicologica, alla fermezza di carattere, e all'armonizzazione delle facoltà interiori.

Il dualismo bene/male è praticamente sempre presente, così come lo è nella vita reale, e caratterizza i personaggi oltre che le situazioni. Ma generalmente è il bene a uscire vittorioso, mentre il male soccombe. Le fiabe insegnano che il male non paga, è sempre perdente, per cui il bambino è inconsciamente portato ad immedesimarsi con l'eroe, che è il personaggio buono, lottando con lui nella battaglia contro il male. Tramite queste identificazioni spontanee la fiaba instilla nel fanciullo il senso morale, un codice comportamentale che egli sarà istintivamente portato a seguire per tutta la vita. Non lo sa, ma ha operato la sua scelta morale. Tuttavia l'eroe non ha mai vita facile: per raggiungere il suo scopo deve lottare contro le avversità; molto spesso non è sufficiente il coraggio e deve ricorrere all'astuzia. E' sviluppando l'intelligenza che potrà pervenire alla vittoria nei confronti di un avversario molto più forte di lui. Fiabe come *Pollicino* insegnano che non è la forza fisica dell'orco a vincere, ma la scaltrezza del piccolo Pollicino. E' la fiducia nelle proprie possibilità a rendere forti, e di questo il giovane deve fare tesoro se vuole uscire da una situazione di dipendenza psicologica per acquisire una personalità forte ed equilibrata capace di relazionarsi con il resto del mondo.

Un aspetto tipico all'interno della struttura compositiva della fiaba è il viaggio, e in particolare lo spostamento in ambito spaziale dell'eroe[3]. Altrettanto tipici sono i compagni di viaggio, gli aiutanti, gli opponenti, la figura di un saggio nel ruolo di valido consigliere, che molto spesso è un vecchio, il raggiungimento della felicità che può avvenire per esempio nella conquista della futura sposa. In definitiva il viaggio rappresenterebbe la ricerca di soddisfazione

[3] Cfr.: a) VLADIMIR JA. PROPP, *Morfologia della fiaba*, a cura di G. L. Bravo, Piccola Biblioteca Einaudi, Torino 1988; b) BRUNO BETTELHEIM, *Il mondo incantato*, tr. it. A. D'Anna, Universale Economica Feltrinelli, Milano 2000; c) GIAN PAOLO CAPRETTINI, *Segni, testi, comunicazione*, UTET, Torino 2002.

dei propri desideri e aspirazioni e lo sforzo per superare gli inevitabili ostacoli che anche nella vita reale sono disseminati sul cammino di questa ricerca.

Il viaggio spesso prevede il superamento di un limite, che può essere un fiume, un confine, e quindi indica l'esistenza di due mondi: il primo, quello da cui l'eroe parte, è il mondo conosciuto, rassicurante; il secondo è quello da esplorare, disseminato di incertezze e di interrogativi, irto di difficoltà. Trasponendo tutto questo su un livello astratto - psicologico e culturale - emerge una chiave di lettura interessante: passare una frontiera - attraversare un confine - implica in qualche modo adattarsi ad una nuova condizione, plasmare con la propria presenza il mondo circostante e nello stesso tempo essere plasmati da esso. Ma vuol dire soprattutto ampliare le proprie conoscenze culturali, mettere a confronto se stessi con altre culture, con altre persone, con altre usanze e costumi, tagliare il cordone ombelicale che mantiene il legame con l'ambiente familiare di partenza. Superare le difficoltà di cui è irto il cammino rappresenta per l'eroe un mettersi alla prova, anche se a livello inconscio, e il fatto di accogliere suggerimenti e aiuti da qualche figura saggia incontrata durante il percorso significa ammettere i propri limiti, capire che non è possibile rifiutare la presenza degli altri, e riconoscere che la crescita personale avviene nell'accettazione di ciò che è altro da sé.

Il tema del superamento del confine è fondamentale nelle due opere per ragazzi *Pollicino* e *Regina Luce*. Pollicino riesce a ritrovare la strada di casa dopo il primo abbandono dei genitori grazie alla sua astuzia. Ma dopo essere stato abbandonato per la seconda volta insieme ai suoi fratelli (nel libretto rivisto per Henze da Giuseppe di Leva) decide che forse è giunto il momento di svincolarsi dal legame familiare per «diventare grande» per raggiungere quell'autonomia che suo malgrado è diventata necessaria.

> […] Non ci convinceva molto che, alla fine, Pollicino tornasse ancora a casa: lui e i suoi fratelli avevano imparato ormai molte delle cose che servono per andare avanti da soli, che bisogno avevano di tornare di nuovo da quei genitori che li avevano abbandonati e traditi due volte? Ritenemmo quel ritorno una necessità pedagogica datata e superata. Allora, modificammo l'ultima parte. Nella nostra versione della fiaba, le figlie dell'Orco sembrano cattive ma non lo sono e non

> vengono uccise, per errore, dal padre, ma - al contrario - lo beffano per fuggire lontano lontano, insieme a Pollicino e ai suoi fratelli. […][4]

Dopo l'avventura nella casa nel bosco Pollicino riesce a fuggire con i suoi fratelli e le figlie dell'orco; nella fuga giungono ad un fiume che non avevano mai incontrato prima e che devono assolutamente attraversare per sfuggire al pericolo che ancora incombe. Le ragazze si trasformano magicamente rivelando la propria bellezza e nasce un tenero sentimento fra Pollicino e Clotilde.

> […] Qua e là, quindi, ho proposto qualche modifica al mio stesso libretto. […] La nostra "fiaba in musica" è tratta da fiabe di Collodi, Perrault e Grimm. Per i primi due autori non c'è bisogno di molte spiegazioni. Per quanto riguarda i fratelli Grimm, non ci siamo serviti del loro "Pollicino" (che è molto, completamente diverso), ma di "Hans e Gretel", in particolare per quanto riguarda la scena finale. In "Hans e Gretel" i due fratelli, per tornare a casa, attraversano un fiume sul dorso di un'oca. Quel fiume non lo hanno però mai attraversato prima; quindi quel fiume ha un significato simbolico. Anche Pollicino e gli altri bambini, nella nostra favola, alla fine attraversano un fiume che non avevano attraversato prima. Diversamente da Hans e da Gretel, essi lo fanno per non tornare (più) a casa.[5]

L'attraversamento del fiume rappresenta quindi il trapasso psicologico verso il mondo degli adulti, verso il raggiungimento di una maggiore maturità, nella coscienza di esserci riusciti solo grazie alle proprie forze.

Mentre Di Leva si è preoccupato di *aggiungere* il motivo del superamento del confine (fiume) mutuandolo dalla fiaba *Hänsel & Gretel*, Adelheid Wette rielabora il testo dell'opera musicale di Humperdinck *eliminando* questo tema forse per un finale «migliore, meno crudo» secondo il suo parere (i bambini infatti tornano a casa e riabbracciano i genitori), privando così la fiaba del suo significato simbolico ultimo.

E' anche in considerazione di questo diverso approccio da parte degli autori al significato profondo delle fiabe che è possibile misurare la differenza di intenti a livello pedagogico tra la prima opera analizzata e le altre.

In *Regina Luce* i due mondi sono nettamente delineati: uno è il Mondo dei Colori, vivace, colorato, sereno, ma in pericolo in quanto sta per essere sopraffatto dal grigiore; l'altro è il Mondo degli Homines, che un tempo era colorato, ma che ora è assoggettato a Grigio e alla forza negativa di Progressus. Qui gli abitanti vivono immersi in un fragore di macchine che ha omologato le

[4] GIUSEPPE DI LEVA, *Il libretto di Pollicino* in *Pollicino*, Collana *Musica e teatro*, a cura di G. Belgrano, Milano, Ricordi, 1991, p. 5.
[5] GIUSEPPE DI LEVA, *Note su Pollicino* in *Pollicino*, Emme Edizioni, Milano 1980, p. 27.

loro personalità, nell'annullamento totale delle aspirazioni individuali verso la felicità. Il confine viene attraversato una prima volta da tre «eroi» rispondendo ad un interesse di tipo cognitivo, allo scopo di *capire* quale sia la motivazione della progressiva cancellazione dei Colori. Come si è detto in precedenza, l'esplorazione di un altro mondo ha anche un valore culturale, di ampliamento delle proprie conoscenze nel rifiuto dell'accettazione passiva di una situazione data. Ma il ruolo dei tre protagonisti non si esurisce qui: posando le mani sul capo di alcuni Homines, e con l'ausilio simbolico di Figure danzanti colorate, essi rivestono un ruolo attivo entrando nei sogni degli Homines portando conforto e ricordando come può essere piacevole vivere immersi nel colore e nella natura piuttosto che nel grigiore. Dopo aver riportato in patria nozioni sufficienti per concepire un piano di azione atto a modificare la situazione, il passaggio da una dimensione spaziale all'altra si ripete, e questa volta sono chiamati in causa tutti i personaggi del Mondo dei Colori in un'azione comune, secondo una concezione socializzante e di aiuto reciproco che a livello psicologico denota il superamento dell'egocentrismo. Anche in *Regina Luce*, come in *Pollicino*, assistiamo alla maturazione psicologica dei personaggi e alla loro autorealizzazione grazie all'uso dell'intelligenza piuttosto che della forza. Le capacità personali e le conoscenze acquisite diventano lo strumento per il raggiungimento di un obiettivo comune: la liberazione da una situazione di assoggettamento fisico e psicologico per giungere ad una completa indipendenza.

La fiaba, dunque, nella sua concezione ottimistica, è rassicurante e infonde la speranza in un futuro migliore: comunica che non esiste solo l'aspetto materiale della vita; l'uomo può e deve aspirare a forme superiori di esistenza, anche se ciò comporta una inevitabile battaglia contro forze avverse, attingendo alle risorse della propria interiorità.

Nella struttura della fiaba l'eroe si trova sempre a lottare contro figure antagoniste, opponenti, ovvero personaggi o situazioni avverse che si frappongono tra il desiderio di raggiungimento di uno scopo e l'obiettivo stesso. In *Pollicino* è la figura dell'orco, sorta di gigante cattivo ma poco astuto, in *Hänsel & Gretel* è la strega, in *Regina Luce* sono le figure allegoriche dello

Smog, del Grigio e della parte negativa di Progressus. In quest'ultimo racconto nessun personaggio rappresenta il male, ma proprio perché la fiaba parla ai bambini a livello inconscio attraverso immagini che si formano nell'immaginazione in una sorta di sogno ad occhi aperti, ogni bambino è libero di ricrearlo secondo la propria fantasia.

Il bambino, come è già stato detto, tende a identificarsi con il bene rappresentato dall'eroe che è sempre buono, intelligente e a volte scaltro. Nella fiaba *Regina Luce* tutti i personaggi reali sono buoni e si salvano grazie alle loro forze, e aiutano gli altri a riscattarsi (gli Homines non sono stati in grado di reagire da soli alla potenza del male, mentre per i Colori la presa di coscienza è stata immediata, così come la volontà di riscatto). In *Pollicino* le figlie dell'orco non sono poi così cattive come potrebbero sembrare inizialmente, e di fronte alla possibilità di un riscatto dalla soggezione paterna diventano validissimi alleati nel cammino verso la salvezza e l'autorealizzazione. L'eroe quindi non agisce sempre da solo; oltre agli alleati che risultano fondamentali per realizzare l'atto concreto di rivolta, incontra strada facendo qualcuno che lo aiuta fornendo preziosi consigli, vedi i geni benigni e gli animali del bosco in *Hänsel & Gretel* e in *Pollicino* (anche il lupo qui è un aiutante, malgrado si sia abituati a vedere in lui una figura negativa), e la Regina in *Regina Luce.* Superato il primo momento di diffidenza nei confronti di queste figure l'eroe accetta di buon grado di essere aiutato, mettendo da parte orgoglio e presunzione. Emerge poi molto spesso la figura del saggio (il gufo, per esempio), che merita di essere ascoltata con attenzione e rispetto poiché incarna la figura dell'anziano, custode della sapienza, presente nelle antiche comunità rurali.

Non tutte le composizioni nel genere del Teatro Musicale per bambini e ragazzi sono sorrette da un testo rispondente strutturalmente e ideologicamente al genere della fiaba. Ciò non significa assolutamente che il brano risulti sminuito nel suo ruolo educativo. Semplicemente, considerando la valenza educativa della fiaba, in presenza di un soggetto fiabesco l'opera risulta arricchita e può creare un maggior impatto emotivo e psicologico sui fruitori. E' vero che l'allestimento scenico può togliere spazio alla libera fantasia di ognuno, ma è anche vero che ascoltare una fiaba immersi in un'atmosfera che anche la musica, la scenografia

e le luci contribuiscono a far diventare magica è sicuramente più suggestivo ed accattivante del semplice racconto letterario.

Abbiamo visto, per fare un esempio, con quanta cura Giuseppe di Leva, il librettista di Hans Werner Henze, si sia dedicato alla scelta del testo da musicare: supportato da *Il mondo incantato* di Bruno Bettelheim, Di Leva trascorse un'estate intera a leggere fiabe nella campagna toscana. La scelta cadde su *Pollicino* in quanto la vicenda del bambino, che vince grazie all'astuzia e cresce psicologicamente e moralmente, incarnava appieno l'intenzione didattica con cui Henze voleva realizzare la sua opera per bambini e ragazzi[6].

Le modifiche apportate ai testi originali (il libretto si basa su più testi) non intaccano minimamente il significato di fondo della fiaba, anzi lo rafforzano, soprattutto in virtù dell'aggiunta dell'attraversamento del fiume - con la relativa simbologia analizzata - che era invece previsto nel racconto *Hänsel & Gretel*.

Ci siamo chiesti se la valenza pedagogico-educativa della fiaba possa essere maggiore per un bambino (o un ragazzo) che partecipa attivamente all'allestimento di un'opera musicale a soggetto fiabesco, nel momento in cui ricopre il ruolo di qualche personaggio. Riteniamo di si, anche se per affermarlo con certezza sarebbe necessario sperimentarlo in più lavori e su un arco temporale piuttosto ampio. Per realizzare uno spettacolo di questo tipo sono necessari a volte mesi di prove; oltre a conoscere bene la propria parte vocale e testuale i giovani devono calarsi nel ruolo interpretato quanto basta per *interiorizzare* il più possibile il personaggio ed essere credibili. Un ottimo esercizio di stampo grotowskiano consiste nello staccarsi temporaneamente dal libretto e dalla situazione drammaturgica prevista per improvvisare liberamente. Questo permette al bambino di dar libero sfogo all'immaginazione e alla fantasia (non solo a livello mentale, ma anche gestuale), consentendogli una maggior disinvoltura sul palco. Recitare e cantare la parte diventa quindi un gioco, e il gioco, si sa, è altamente educativo. Vivere il proprio ruolo di eroe per mesi in un contesto di ambientazione fiabesca può forse agire psicologicamente più in profondità rispetto all'ascolto di una narrazione che ovviamente non prevede la partecipazione corporea. Ci chiediamo a questo punto se la scelta dei compositori

[6] Cfr. nota 8, p. 11.

di attribuire i ruoli dei «cattivi» (genitori e orco) a persone adulte o a ragazzi più grandi con personalità già formata non sia stata dettata anche dalla considerazione di non far interiorizzare ad un bambino la parte del cattivo. Ciò è riscontrabile anche nell'opera *The little sweep* di Benjamin Britten, e - addirittura - in *Regina Luce* il male non è neppure rappresentato da personaggi in carne ed ossa, ma da allegorie (ci sono, ma non li vediamo se non con gli occhi dell'immaginazione).

Un cenno a parte merita l'azione coreografica di Paul Hindemith *Wir bauen eine Stadt* che si sviluppa drammaturgicamente in dieci quadri, ognuno costruito su una poesia di Robert Seitz. I quadri sono legati tra loro, ma non si tratta di un testo ascrivibile al genere della fiaba, ne manca la tipica struttura. L'unica cosa che lo accomuna agli altri analizzati è il messaggio di fondo: l'autorealizzazione e il desiderio di autonomia.

In questa operina i bambini costruiscono una nuova città in cui non ci sarà spazio per gli adulti: sarà completamente abitata e gestita da loro stessi. Poiché molte volte i fanciulli vedono nell'adulto la proiezione di spaventosi giganti, forse la costruzione della propria città costituisce per loro un modo immaginario per reagire ed avere la meglio su di essi, e possedere uno spazio autonomo dove potersi muovere liberamente.

E' possibile inoltre supporre che gli autori - reagendo alla situazione politica degli anni Trenta - avessero proiettato in questo brano il desiderio di una città ideale, libera, dove la perfetta organizzazione potesse essere indice di operatività culturale come quella promossa dalla Nuova Oggettività e dall'ideale funzionalista architettonico del Bauhaus, spazzati via dalla forza distruttrice del Nazismo. Forse anche i bambini percepivano il clima di oppressione di quegli anni, e nel realizzare quest'operina vedevano proprio nei nazisti gli spaventosi giganti da combattere.

Sempre la città, e più in generale la società del tempo, è il tema del libretto redatto da Eric Crozier per l'opera *The little sweep* di Britten.

Crozier si ispirò a *Lo spazzacamino* e *Il fanciullo nero*, liriche facenti parte del ciclo *Canti dell'innocenza e dell'esperienza* di William Blake, nei quali, in

una visione simbolista, l'anima pura, innocente, in quanto priva di esperienza[7], al contatto con il cinismo di una società industriale dura ed indifferente, inizia un doloroso cammino verso l'apprendistato[8]. E' il rispecchiarsi delle paure del fanciullo che si sente perso nel mondo. Un mondo che è proprio dell'epoca intermedia tra l'Inghilterra rurale del secolo XVIII (la società di *Pollicino* e di *Hänsel e Gretel*) e l'Inghilterra industriale dei secoli XIX e inizio XX (il «Mondo degli Homines» in *Regina Luce*): è quello in cui le prime macchine a vapore fanno la loro apparizione, quello in cui circola la prima locomotiva, quello in cui il numero delle fabbriche meccanizzate aumenta incessantemente. Le città crescono a dismisura, le campagne si spopolano, inizia lo sfruttamento che non risparmia neppure i bambini, obbligati a lavorare in fabbrica sin dalla più tenera età in condizioni disumane.

Crozier attinge quindi al simbolismo di Blake, ma coniugandolo con la visione sociale che un altro grande scrittore inglese, Charles Dickens, ha sviluppato nei propri racconti analizzando temi quali cinismo e brutalità, difficoltà nelle relazioni umane, crudeltà degli adulti verso i bambini, soprusi del più forte nei confronti del più debole.

Denuncia sociale, quindi, e non intreccio fiabesco, in *The little sweep* di Crozier, in cui, a differenza degli *eroi* delle altre tre opere analizzate, il fanciullo Sam non ha ancora la forza di combattere, di riscattarsi da solo: è un'anima innocente che deve ancora acquisire l'esperienza necessaria per crescere, per giungere alla completa indipendenza, per superare in modo autonomo (senza l'aiuto di Rowan e di Miss Baggott) le avversità della vita.

---

[7] «I *Canti dell'innocenza* sono poesie pastorali; ricreano l'Arcadia dei sogni dell'umanità; […] sono anche delle satire sul mondo pastorale; essi già presuppongono il mondo dell'esperienza, e lo additano per implicito contrasto. Quella di Blake è un'innocenza che sa già di dover fare i conti con l'esperienza; i semi della caduta si trovano già celati nell'Eden». GERALD PARKS, *Introduzione* a WILLIAM BLAKE, *Canti dell'innocenza e dell'esperienza*, Edizioni Studio Tesi, Pordenone 1985.

[8] «[…] Le due raccolte di liriche mostrano due stati "contrari" dell'anima e nella loro opposizione vi è un'ironia a doppio taglio che colpisce sia la tragedia sia la realtà dell'esistenza caduta». NORTHROP FRYE, *Agghiacciante simmetria. Uno studio su William Blake*, Longanesi, Milano 1976, p. 270, cit. in GERALD PARKS, *Introduzione* a WILLIAM BLAKE, *Canti dell'innocenza e dell'esperienza*, Edizioni Studio Tesi, Pordenone 1985, p. XXII.

4. Perché allestire Regina Luce?

Venimmo a conoscenza dell'Opera *Regina Luce* per caso, allorché ce ne parlò Fulvio Creux, direttore di banda e d'orchestra, amico di Bertaina oltre che nostro. Ci piacque l'idea di portarla in scena, in quanto questa realizzazione ci sembrava il coronamento di anni di attività musicale e didattica.

Insegnando con coscienza in una scuola musicale non si può che prendere atto dell'arretratezza di certi programmi di studio, ancora baluardo di diversi insegnanti all'antica per i quali è senz'altro più comodo star seduti in cattedra a sentir solfeggiare per l'ennesima volta in maniera scorretta gli esercizi che erano già di moda nei primi anni del Novecento, piuttosto che cercare nuovi testi, metodi e metodologie ed ingegnarsi ad inventare giochi musicali con i quali insegnare divertendosi e facendo divertire. E' ormai risaputo da almeno un secolo che l'apprendimento che parte dall'esperienza attiva per arrivare alle regole astratte è decisamente più produttivo di quanto non sia quello che privilegia l'aspetto teorico che ancora oggi va per la maggiore in Italia (e parliamo in modo particolare del solfeggio). Pertanto negli anni Novanta, insegnando solfeggio in una scuola musicale a bambini di età compresa fra i sei e gli undici anni (quindi della fascia scolastica elementare) sfruttai al massimo la possibilità di utilizzare lo strumentario Orff presente nella scuola, e non solo come ausilio didattico in classe, ma anche per la realizzazione di saggi e piccoli concerti.

Ad un certo punto, con un piccolo nucleo di allievi formammo un gruppo (*I Bambini e la Musica*) nel quale i bambini suonavano alternativamente il loro strumento (principalmente il violino e il clarinetto) e una delle tastiere dello strumentario Orff (xilofono, metallofono, glockenspiel, piastre in legno o in metallo). Le composizioni eseguite erano generalmente trascrizioni di brani di musica classica o leggera, e, grazie alla preziosa collaborazione pratica e logistica (vedi trasporto strumenti, per esempio) dei loro genitori, riuscimmo ad organizzare concerti (soprattutto natalizi, integrando un piccolo coro di altri allievi) e concerti didattici rivolti alle scuole elementari, in questo caso quindi con l'esibizione dei bambini davanti ai loro coetanei. Fu un'esperienza molto

emozionante in quanto la dedizione dei bambini era totale: erano chiaramente percepibili il loro amore per la musica e quanto per essi fosse importante il poter essere all'interno del gruppo.

Nello stesso periodo la nostra attività professionale si svolgeva con il *Melos Art Ensemble* (formazione da camera per fiati e pianoforte) da noi fondato. Non essendoci molto repertorio per questo particolare organico (flauto, oboe, clarinetto, fagotto, pianoforte) ci dedicammo prevalentemente all'esecuzione di brani scritti appositamente per noi da alcuni musicisti contemporanei, privilegiando composizioni in cui fosse prevista la partecipazione della voce recitante. L'intento era quello di creare degli spettacoli in cui tutte le arti compartecipassero. Realizzammo inoltre una sezione del repertorio dedicata all'infanzia con diverse fiabe musicali in cui l'esecuzione musicale era sempre integrata da voce recitante e da immagini proiettate.

Ecco perché, guardando l'organico e la partitura di *Regina Luce* (strumentario Orff, gruppo da camera, coro, voci recitanti), fiaba per bambini, intuimmo che sarebbe stato molto interessante poter unire i due aspetti didattico e professionale della nostra attività lavorando fianco a fianco con i nostri allievi per la realizzazione di uno spettacolo che fosse il più possibile rispondente a criteri di qualità artistica.

5. Il primo spettacolo: dalla partitura alla scena

5.1 L'organizzazione iniziale

In queste pagine intendiamo fornire un'analisi per quanto possibile completa sull'allestimento di *Regina Luce*, nella considerazione di tutti i suoi aspetti organizzativo, pratico, logistico, musicale, culturale, sociale, formativo, didattico-pedagogico.

La decisione di realizzare uno spettacolo di tale portata fu dettata principalmente dall'entusiasmo - un motore che, quando presente, permette il superamento di qualsiasi ostacolo -, ma soprattutto dalla consapevolezza di poter contare sulle incredibili risorse dei giovani.

Per prima cosa contattammo il compositore il quale dimostrò piena disponibilità. Ci incontrammo per la definizione di massima e per il chiarimento dei dubbi, dopodiché Bertaina procedette alla stesura delle singole parti da assegnare ai ragazzi. Un'esigenza si fece strada immediatamente: allungare di qualche minuto l'opera, ripetendo alcune sezioni musicali tramite l'aggiunta di alcuni ritornelli, affinché potesse costituire da sola un'intero spettacolo (la durata originaria era vincolata dalle esigenze del bando di concorso).

Dopo aver comunicato alla scuola in cui lavoravamo l'intenzione di realizzare il lavoro, ottenemmo l'autorizzazione a svolgere le prove all'interno dei locali della struttura. Procedemmo quindi con il reclutamento dei ragazzi che avvenne non tramite audizioni, ma attraverso la conoscenza diretta di allievi (coinvolgemmo in modo pressoché totale, ma non obbligatorio - in quanto in orario extrascolastico - le nostre classi di solfeggio sperimentale e di clarinetto), di ex allievi, e di alcuni studenti di strumenti a fiato frequentanti la scuola. Questo avvenne in merito all'attribuzione dei ruoli nell'organico cameristico e relativamente ai flauti dolci e ai mimi. Le parti dello strumentario Orff furono invece assegnate ai ragazzi dell'ensemble *I Bambini e la Musica* di cui si è parlato in precedenza, esperti ormai da circa cinque anni nell'utilizzo di questi strumenti. All'interno di questo gruppo individuammo anche i tre Colori solisti protagonisti (*Azzurro, Rosso e Nero*), la cui importanza sulla scena è seconda soltanto a quella della Regina.

Per la preparazione del coro dei Colori contattammo l'insegnante di esercitazioni corali della scuola, la quale optò per il coinvolgimento totale della sua classe, inserendo la preparazione di questo brano all'interno dell'orario di lezione.

Si configurò un organico piuttosto eterogeneo per quanto riguarda l'età: i più giovani erano alcuni bambini raffiguranti i mimi (sei anni), i più grandi alcuni ragazzi esecutori di strumento a fiato (circa ventun anni).

La difficoltà più grande fu quella di non poter prevedere, se non a grandi linee, come sarebbe stato il risultato finale: trattandosi della prima messa in scena non potevamo basarci su esecuzioni precedenti, né prendere spunto o trarre suggerimenti da altre interpretazioni per la realizzazione musicale o scenica. Tutto veniva affrontato man mano che si procedeva verso il prodotto finale. Il quesito più pressante era: quanto tempo occorrerà per la preparazione? Era altresì difficile prevedere un calendario di prove con forte anticipo: di settimana in settimana valutavamo se fosse il caso di continuare a provare a sezioni separate, o se fosse più opportuno procedere alle prove di insieme.

Poco a poco la voce si sparse, e anche ragazzi non più frequentanti la scuola chiesero di essere coinvolti nella realizzazione dello spettacolo a dimostrazione dell'interesse e dell'entusiasmo che stavano nascendo intorno a questa operazione, nonostante non fosse ancora esattamente percepibile quale sarebbe stato il risultato finale.

5.2 Le prove

Le prove iniziarono nel gennaio 1996: si procedeva per sezioni, secondo un calendario stilato di settimana in settimana. Curammo totalmente la preparazione del gruppo cameristico dei fiati, delle sezioni percussioni Orff e flauti dolci, nonché dei tre solisti protagonisti. Le prove che vedevano riunite queste sezioni e i tre ragazzi furono necessarie già dopo breve tempo per la particolare stesura musicale della partitura: gli interventi musicali nelle singole parti sono spesso distanziati fra loro da diverse battute di pausa, spesso contenenti al loro interno cambi di tempo e di velocità. In altri punti le pause non hanno durata definita, ma contengono l'intervento vocale delle voci recitanti; altre volte piccoli effetti

timbrici delle percussioni si inseriscono tra una frase e l'altra degli interventi vocali, in altri punti ancora si sovrappongono ad essi colorandoli. Emerge quindi dalla partitura un'estrema cura riservata alla strumentazione: alle sezioni ritmicamente e timbricamente omogenee si contrappone anche e soprattutto un mirabile gioco di cellule ritmiche e timbriche, le quali, passando da uno strumento all'altro e incastrandosi abilmente tra loro, creano un interessante gioco spaziale e stereofonico dei suoni. Pertanto fu opportuno far annotare ai ragazzi dei punti di riferimento sulle loro parti, come per esempio le frasi recitate dalle voci, o gli interventi dei compagni, importanti per l'attacco. Si rese anche necessario un enorme lavoro di affinamento e di equilibrio delle sonorità, oltre che di insieme. Proprio per l'intrecciarsi di interventi tra le parti e per non pregiudicare il lavoro degli altri chiedemmo ai ragazzi di garantire il più possibile la loro presenza alle prove. Cercammo di motivarli stimolandoli a intravvedere le potenzialità artistiche insite in questa partitura.

Per quanto riguarda le prove del coro questo brano era uno dei tanti da studiare durante le lezioni di esercitazioni corali, materia obbligatoria nella scuola, e mai molto amata dai giovani. Forse proprio questa obbligatorietà rese questa esperienza, almeno inizialmente, meno interessante agli occhi dei giovani coristi.

5.3 Il direttore d'orchestra

Una delle prime decisioni che prendemmo (di concerto con il compositore) fu quella di far dirigere il lavoro a un direttore d'orchestra professionista. La motivazione risiedeva nella volontà di elevare la qualità artistica dell'esecuzione con un'abile orchestrazione. Inoltre non volevamo, dirigendo eventualmente noi stessi l'opera, dimostrare presunzione agli occhi dei colleghi che già stavano diventando sempre più ostili man mano che l'operazione procedeva.

La scelta cadde sul comune amico Fulvio Creux, moralmente padrino dell'opera, dal momento che oltre ad averci fatto conoscere la partitura ci aveva messo in contatto con Bertaina. Poiché il nucleo della sezione orchestrale dell'opera era formato da strumenti a fiato, la scelta risultò particolarmente appropriata in quanto Creux è ritenuto uno dei massimi direttori ed orchestratori

di banda in Italia. Fissare le date delle prove di insieme non fu facile poiché era necessario tener conto anche dei suoi impegni e dei tempi di spostamento, essendo residente (come peraltro il compositore) a Roma. Il giorno più indicato si rivelò la domenica.

5.4 Gli strumenti

Prima di iniziare le prove della sezione Orff fu necessario un lavoro a tavolino per studiare la disposizione fisica degli strumenti e dei loro esecutori. Non fu sufficiente una suddivisione a blocchi: piastre, strumentini piccoli e strumenti più grandi a suono indeterminato. Bisognava fare attenzione a mettere vicini quelli che Bertaina prevedeva fossero suonati da due esecutori. Non potendo sempre disporre di tutti gli strumenti (forniti dalla scuola) durante le prove, decidemmo di acquistare a nostre spese almeno i più piccoli: wind chimes, campanacci, temple block, guiro, nacchere. Per quanto riguarda la sezione dei flauti dolci ogni esecutore provvide a procurarsi il proprio strumento, grazie anche al costo contenuto.

Lo stesso lavoro a tavolino doveva essere previsto per tutto l'organico ogni qualvolta veniva effettuata una prova di insieme o di tutta la sezione orchestrale. Potevamo disporre di una sala piuttosto angusta in cui dovevamo far stare l'organico cameristico (dieci persone più pianoforte), tutte le percussioni con sedici esecutori, una ventina di flauti dolci, e, nelle prove di insieme, circa cinquanta coristi seduti. Non era certo possibile effettuare in questo spazio limitato anche i movimenti coreografici che provammo quindi, di volta in volta, alla presenza o del solo coro, o della sola orchestra, o senza musica.

5.5 L'aspetto teatrale, la compagnia, la coreografia

Nell'ambito del Teatro Musicale inteso nell'unità di diversi linguaggi espressivi, l'azione teatrale riveste una enorme importanza. E non era pensabile realizzare un'opera per ragazzi senza il lavoro, i consigli e la supervisione di un esperto nel settore. L'obiettivo era la qualità artistica, e per raggiungerla anche dal punto di vista teatrale non era sufficiente far imparare un testo a memoria ai ragazzi, bisognava introdurli pian piano al linguaggio teatrale, spiegare di quali

mezzi corporei potevano disporre per interpretare in modo convincente la loro parte.

Se riflettiamo sulla impossibilità anche per la moderna pedagogia musicale di prescindere dalla rivoluzione metodologica e concettuale di Emile Jaques-Dalcroze: «Mi trovo a sognare un'educazione musicale nella quale il corpo sia esso stesso l'intermediario fra i suoni e il nostro pensiero e diventi lo strumento diretto dei nostri sentimenti»[1], nasce spontaneo un parallelo con quello che Konstantin Sergeevic Stanislavskij e Jerzy Grotowski rappresentano nell'ambito della formazione teatrale. I metodi di oggi sulla formazione musicale e attoriale non sono che varianti o approfondimenti realizzati su queste basi. La forza di questi grandi personaggi sta nell'aver capito che le risorse espressive sono interiori, nascoste da qualche parte dentro di noi, e che per esprimerle è necessario favorire la creatività, la libera espressione attraverso tecniche improvvisative e legate alla pre-espressività, nell'unità di pensiero, danza (ritmo), voce, canto, improvvisazione[2].

Anche l'attività teatrale nelle scuole o nei laboratori deve partire dagli stessi principi, dalla presa di coscienza delle proprie possibilità e risorse interiori. L'obiettivo è far capire ai giovani che interpretare non è *pensare di essere*, ma *essere* quel determinato personaggio.

Per la realizzazione di *Regina Luce* affidammo la preparazione teatrale alla Compagnia *Approches* (curatrice anche delle scenografie, delle luci, della regia e della scelta dei costumi) di Jean Pierre Jouglet, che si trovò in poco tempo a operare una trasformazione enorme nei ragazzi non avendo questi mai - o quasi mai - avuto occasione di compiere esperienze teatrali. Bisogna aggiungere che, come avviene per ogni espressione artistica, è più facile lavorare con bambini della fascia scolastica elementare, più disinibiti nell'utilizzo del corpo e con una espressività più naturale e spontanea, piuttosto che con ragazzi adolescenti, per i quali muoversi davanti a coetanei può essere motivo di disagio. Inoltre è vero

[1] EMILE JAQUES-DALCROZE, *Les études musicales et l'éducation de l'oreille*, in *Le Rytme, la Musique et l'Education*, Paris-Lausanne 1920, p. 12, cit. in RICCARDO ALLORTO-VERA D'AGOSTINO SCHNIRLIN, *La moderna didattica dell'educazione musicale in Europa*, Ricordi, Milano 1990, p. 17.

[2] Cfr.: a) EUGENIO BARBA, *La canoa di carta*, Il Mulino, Bologna 2003; b) FABRIZIO CRUCIANI-CLELIA FALLETTI, *Civiltà teatrale nel XX secolo*, Il Mulino, Bologna 2001.

che i protagonisti erano solo tre, ma in effetti tutto il coro doveva in qualche modo muoversi in scena.

Furono effettuati esercizi, soprattutto di improvvisazione, atti a sviluppare l'espressività corporea, la mimica, la gestualità, il ritmo, l'uso della voce sia nelle parti cantate che in quelle parlate. Bisognava che le interpretazioni non fossero artificiose, recitate, ma vere; i ragazzi dovevano ricercare il personaggio nella loro interiorità ed esprimerlo nella sua complessità di emozioni e sentimenti. Dovevano, in poche parole, *risultare credibili.*

Il secondo atto, per fare un esempio, vedeva in scena i mimi, ovvero bambini piuttosto piccoli (dai sei agli otto anni circa) che dovevano rappresentare gli Homines immersi nel mondo frenetico delle macchine. E qui Jean Pierre Jouglet scelse un'interpretazione che non esprimeva la concitazione di una vita dominata dallo stress (come aveva previsto Bertaina in partitura), ma proponeva la rappresentazione dell'uomo come essere senza più né aspirazioni, né desideri, con la mente offuscata e immersa in una nuvola di grigiore e di fumo denso, quasi fosse soggiogata ad un potere invisibile, con la facoltà di schiacciare, controllare e annientare ogni volontà.

Forse Jouglet pensava a *Metropolis* di Fritz Lang, o a *The Wall* dei Pink Floyd: i bambini entrano in scena su un metro di 4/4 scandito dalle percussioni (bielle e pistoni) su cui si ergono gli ottoni (fragore assordante dell'acciaio); entrano marciando, con la testa china e le spalle curve: sembrano automi, ingranaggi di un meccanismo che non lascia scampo, schiavi di una mente superiore che li ha soggiogati e li opprime. Non pensano più, non hanno né fantasia né sogni; quando arrivano in posizione mimano con le braccia a piccoli gruppi una catena di montaggio. Intorno a loro si muovono a tempo controllori vestiti di grigio, con lunghi impermeabili, bastone e bombetta. Non ci sono riferimenti soltanto alla società industriale meccanizzata del taylorismo, come in *Tempi moderni* di Charlie Chaplin, si va decisamente oltre: si arriva all'immagine di una società oppressa da un regime totalitario capace di controllare la mente e la volontà delle persone.

Dopo un breve momento di serenità in cui bambine con lunghi veli colorati si muovono tra gli Homines per infondere un barlume di speranza, secondo una

coreografia quasi danzata, tutto torna come prima e i bambini escono di scena marciando sulla scansione ritmica ossessionante delle macchine.

Per quanto molto breve, questo atto richiese un enorme lavoro con i bambini: di precisione ritmica innanzitutto, e di coordinazione non solo individuale, ma anche di gruppo (per la catena di montaggio, per esempio). Fu un'impresa farli marciare a tempo con la stessa gamba; dovevano partire perfettamente scaglionati e fermarsi in un punto preciso dove iniziavano i movimenti con le braccia ad incastro con i compagni. Dovevano poi essere tristi, enormemente tristi, spenti, a testa china con gli occhi fissi su un punto per terra davanti a loro, e soprattutto rimanerci per tutta la durata dell'atto (circa cinque minuti). Chiedere tutto questo a bambini vivaci, allegri, non fu impresa da poco. La quantità di attenzione dei bambini piccoli inoltre è limitata, e un problema fu la grandezza sempre diversa delle sale prove e del teatro. Comunque il loro impegno fu totale e raggiunsero risultati impensabili.

Il problema del coro inizialmente fu opposto: far rendere la vivacità dei Colori a ragazzi più grandi, tendenzialmente meno propensi all'espressione corporea. Ecco perché fu indispensabile un lavoro sull'improvvisazione e sulla scioltezza fisica di cui abbiamo già parlato. Il coro, oltre alla coreografia in scena, doveva ricordare perfettamente tutte le entrate e le uscite, generalmente su frasi musicali dell'orchestra. Andavano calcolati esattamente i tempi e le distanze. La disposizione era su due file per poter entrare e uscire con ordine, e sempre con lo stesso capofila. In alcuni punti, quelli in cui era presente anche la Regina in scena, il coro era diviso in due parti dal trono, con conseguenti maggiori difficoltà di acustica tra le voci; durante il discorso della Regina nel III Atto tutti i Colori dovevano disporsi in modo da guardarla interessati, assentendo con un lungo applauso finale. All'inizio del III Atto, invece, essi erano disposti in piccoli gruppi che commentavano l'impresa dei tre Colori nel Mondo degli Homines, ma nello stesso tempo dovevano tenere in considerazione i gesti del direttore d'orchestra perché subito dopo iniziava una difficile parte di canto e recitazione ritmica. Nel I Atto, invece, durante la presentazione dei singoli Colori, il coro fungeva da sfondo, partecipe solo in certi momenti, in modo da evidenziare il solista davanti ad esso.

5.6 La scenografia, i costumi, la regia, gli attori, il teatro, le luci

La Compagnia teatrale *Approches* si occupò anche della scenografia che a grandi linee rispecchiava le indicazioni di Bertaina in partitura. Era sobria ed essenziale, con pochi elementi caratterizzanti: dislivello fra i due mondi (dei Colori e degli Homines) attraverso l'uso di praticabili, trono come elemento focale della scena, tre lettini con i bambini dormienti nel II Atto, grandi ingranaggi di polistirolo che si abbassano durante la battaglia della Regina nel III Atto, grande libro a figurare la storia dell'uomo. I personaggi rappresentanti le tappe fondamentali dell'umanità, anziché impersonati da bambini in costume storico, furono realizzati (da Cristana Thoux, ma ideati dal collaboratore Mirco Rizzotto) in legno compensato e portati attraverso il palco dai bambini stessi. Ma l'elemento più importante furono i giochi di luce, creati con un ciclorama per lo sfondo (rappresentazione dell'arcobaleno), e con giochi di colore di volta in volta caratterizzanti le diverse situazioni sceniche. Non poteva mancare l'effetto fumo nel Mondo degli Homines e durante la battaglia della Regina nel III Atto.

Anche i costumi - semplici tunichette variopinte per i Colori, magliette, impermeabili grigi e bombette per i mimi, lunghe gonne, corpetti e veli colorati per le Figure danzanti - furono concepiti dalla compagnia teatrale secondo criteri di sobrietà.

Jouglet curò anche la regia, e le due voci recitanti (Regina Luce e il Rag. Rossino Millefiori) furono due attori della sua compagnia: optammo per due persone adulte per semplificare almeno un po' l'enorme lavoro che l'allestimento di questo spettacolo comunque richiedeva.

Per dare uniformità all'abbigliamento dei musicisti dell'orchestra, i ragazzi indossarono magliette bianche su cui avevamo fatto stampare l'immagine colorata del manifesto del primo spettacolo.

Non fu facile provare in teatro, messo a nostra disposizione soltanto nei tre giorni precedenti lo spettacolo; prima delle prove fu necessario allestire la scenografia, posizionare le luci e trasportare tutti gli strumenti a percussione e i due pianoforti; pertanto inizialmente potemmo provare soltanto di sera, e senza poter utilizzare la fossa per l'orchestra.

Il direttore d'orchestra si ritrovò a riunire e a gestire il lavoro svolto dalle varie sezioni (strumentali, vocali, teatrale). Instaurò un buon rapporto con i bambini e i con i ragazzi formulando le sue richieste interpretative con humor e fermezza; riuscì ad entrare in sintonia con loro attraverso un linguaggio appropriato, ma senza perdere di vista la qualità e il livello artistico.

Il Teatro Giacosa di Aosta, e tutti coloro che ci hanno lavorato possono confermarlo, è veramente piccolo, con spazi angusti, e tra l'altro una pessima acustica. Non sappiamo ancora adesso come fu possibile far entrare tutta l'orchestra comprensiva di strumenti nella fossa! Tutto doveva organizzarsi nei minimi particolari per evitare sorprese, imprevisti, e per andare incontro il più possibile ai ragazzi alla loro prima esperienza in teatro.

Uno dei nostri ruoli durante lo spettacolo fu quello che in gergo teatrale si chiama del *buttafuori*: i ragazzi avevano bisogno di un punto di riferimento dietro le quinte, di qualcuno che ricordasse loro chi doveva prepararsi ad entrare in scena, e al quale rivolgersi per qualsiasi dubbio.

Dopo circa sei mesi di preparazione, con l'inevitabile affanno dell'ultimo momento, giunse il giorno della prima rappresentazione: 8 giugno 1996. Organizzammo per la mattinata una prova generale (in costume) per le scuole interessate, mentre lo spettacolo vero e proprio avvenne la sera.

Il successo fu sottolineato da oltre dieci minuti di applausi. Parecchie persone quella sera non riuscirono ad entrare in teatro a causa della grande affluenza di pubblico. Per una cittadina piccola come Aosta uno spettacolo di questo tipo era decisamente fuori dall'ordinario. Tutti i ragazzi si resero conto del risultato finale, chiedendo se e quando avrebbero potuto ripetere l'esperienza.



Ivana Debernardi, *Rosso*



Particolare del coro. Presentazione dei Colori: Atto I, Scena I

6. L'avventura continua …

Poco a poco l'eco si spense, anche perché stava iniziando l'estate, ma l'intenzione, nostra e dei collaboratori, era di portare avanti l'iniziativa, anche per non gettare al vento gli sforzi fatti.

Fu così che Bertaina contattò un produttore discografico di Roma per una registrazione, e la Regione Lazio per uno spettacolo al Teatro Olimpico di Roma. In questa occasione, che si concretizzò il 3 aprile dell'anno successivo dopo svariati accordi, contatti, e viaggi, collaborammo con alcune classi di due scuole medie romane per l'esecuzione ai flauti dolci. Da parte nostra il nucleo degli esecutori rimase più o meno lo stesso con qualche rotazione nei ruoli: nuovi giovani chiesero di aderire all'iniziativa, ed altri, per un elemento non considerato inizialmente (il cambio di voce nei ragazzi), dovettero concludere l'esperienza o spostarsi nella sezione dei flauti. Buona parte dei bambini esecutori di flauto dolce nel primo spettacolo vennero invece inseriti nel coro, il quale, tra l'altro, da quel momento in poi fu curato da noi, e non più dall'insegnante precedente.

Praticamente eravamo gli unici a conoscere ogni bambino e ogni ragazzo personalmente - nome e cognome, ruolo ricoperto in quel momento e nel precedente spettacolo -, per cui tutti, per qualsiasi motivo, si rivolgevano a noi.

La regia, sempre improntata a quella di Jouglet, fu curata dall'autore stesso.

Tutta la preparazione fu però meno difficile rispetto a quella per la prima rappresentazione: si trattò soprattutto di affinare l'esecuzione e l'interpretazione di insieme. Inoltre come supporto per le prove del coro potevamo disporre della base musicale in quanto nel frattempo avevamo registrato un CD.

Nell'allestimento di uno spettacolo non possono essere sottovalutati gli aspetti organizzativi, alcuni di carattere semplicemente pratico, altri di carattere burocratico. Una buona parte dell'organizzazione fu svolta direttamente in loco dal compositore (manifesti, locandine, programmi di sala, coordinazione dell'allestimento in teatro), mentre di nostra competenza furono la gestione del viaggio, del vitto e dell'alloggio a Roma (non fu facile trovare un unico albergo

che potesse ospitare ad un costo contenuto un centinaio di persone), il trasporto degli strumenti, il disbrigo di alcune pratiche amministrative. Tra queste citiamo la richiesta del certificato di agibilità ENPALS, necessario anche per esecuzioni non a fini di lucro, e una dichiarazione da far redigere ai genitori (essendo gli esecutori quasi tutti minorenni) in cui autorizzassero il proprio figlio a partecipare allo spettacolo accettando le clausole di una liberatoria allegata alla dichiarazione stessa.

Fu comunque un'esperienza emozionante: il palco, così come il teatro, era enorme, e comportò una rivisitazione delle distanze, dei tempi di entrata e di uscita del coro, del numero di passi per i mimi. Grazie ad una sponsorizzazione (UNIPOL) fu commissionata a uno scenografo di Roma (Carlo Di Vincenzo) la costruzione di un nuovo trono che risultò più luminoso, e di forte impatto scenico. I ragazzi si dimostrarono più sciolti e disinvolti, e più convincenti nell'interpretazione; la Regina, con grande gioia dei ragazzi più grandi, fu una delle attrici impegnate nel film *Il ciclone* di Pieraccioni: Valeria Dini, molto bella. Per l'impossibilità di aprire la fossa d'orchestra dovemmo optare per una strana disposizione: trono centrale e orchestra rialzata e divisa ai suoi due lati; coro davanti, e flauti dolci ai due lati del podio del direttore, praticamente in platea. Se inizialmente creò qualche problema di acustica tra le varie sezioni, e di visibilità del direttore, questa disposizione risultò tuttavia più suggestiva dal punto di vista scenico. Anche a Roma lo spettacolo riscosse un grande successo.

L'opera *Regina Luce* fu rappresentata altre due volte: a Cento di Ferrara il 15 novembre 1998 presso il teatro Borgatti, nella stagione «Teatro Giovanissimi», e nuovamente ad Aosta nell'ambito della stagione teatrale per ragazzi «Enfanthéâtre» il 23 gennaio 1999. In questa ultima occasione affidammo a ragazzi anche i ruoli della Regina (Arianna Bertaina, figlia del compositore) e del Rag. Rossino Millefiori (lo stesso ragazzo che, ormai cresciuto, ricopriva precedentemente il ruolo del protagonista Nero). La carica emozionale di ogni spettacolo era talmente alta che eventuali altre repliche ravvicinate avrebbero potuto rappresentare un crescendo artistico notevole, ma purtroppo ogni occasione era fine a se stessa, e temporalmente distante dalla successiva.

Abbiamo già detto che realizzare questo spettacolo richiese un dispendio di energie fuori dal comune da parte nostra, dei bambini e dei ragazzi, ma non vanno dimenticati i genitori, e soprattutto quelle mamme che sacrificarono la visione dello spettacolo in teatro per fornire un supporto dietro le quinte. Si offrirono per esempio di truccare i ragazzi del coro prima di entrare in scena, aiutarono i più piccoli a vestirsi (che immancabilmente non trovavano più una scarpa, il bastone, la bombetta), a riporre gli abiti con cura alla fine dello spettacolo, verificando che non mancasse nulla, a cucire eventuali strappi dell'ultimo momento. Aiutarono i giovani che ricoprivano un doppio ruolo (il solista Nero, per esempio, o le Figure danzanti) a cambiare velocemente il costume tra un atto e l'altro.

Nei tre anni in cui questa esperienza fu tenuta in vita, visto il contemporaneo dilagare del genere del Teatro Musicale per bambini e ragazzi un po' ovunque, contattammo diversi teatri, conservatori, associazioni varie, scuole di musica; ma purtroppo, vuoi perché queste esperienze vengono create e gestite autonomamente dalle strutture con i propri allievi senza troppa volontà di scambi, vuoi per il costo non indifferente e per la difficoltà di gestione nell'ospitare uno spettacolo che prevede un centinaio di esecutori, *Regina Luce* terminò il suo percorso là dove lo aveva iniziato tre anni prima. Ora le scenografie giacciono in un magazzino alla mercé del tempo, i costumi in una mansarda, e i bambini e i ragazzi sono cresciuti. Rimettere in piedi questa esperienza vorrebbe dire ricominciare tutto da capo, con altre persone, e forse soprattutto per questo verrebbe a cadere il presupposto per cui si era deciso di affrontare un simile lavoro. E' un peccato, ma rimane la soddisfazione di averlo realizzato, e di incontrare ancora, a diversi anni di distanza, i ragazzi che ricordano con enorme piacere quest'*avventura di colore.*

Roma, Teatro Olimpico, 3 aprile 1997. Foto di scena.



Valeria Dini, *Regina*



Atto II, Scena I: alcuni *mimi*



Visione d’insieme coro e orchestra

7. Ed ora … registriamo!

Dopo il primo spettacolo di Aosta, durante l'estate 1996, il compositore si accordò con il produttore della casa discografica *Pentaphon* di Roma per la registrazione su Compact Disc dell'Opera *Regina Luce.*

Questa registrazione, ai nostri occhi, doveva essere il coronamento di un'esperienza didattica durata anni (dai primi concerti con lo strumentario Orff) con i nostri allievi: come abbiamo già affermato in precedenza, l'idea era di unire la nostra esperienza artistica in quintetto con quella didattica; pertanto il nucleo esecutivo di questa registrazione fu il nostro ensemble (flauto, oboe, clarinetto, fagotto, pianoforte) al quale aggiungemmo, per l'esecuzione degli altri strumenti a fiato, persone adulte, diplomate, già inserite nell'ambiente concertistico (le percussioni invece continuarono ad essere eseguite dai ragazzi). La motivazione era anche un'altra: ottenere un risultato artistico in un arco di tempo ragionevole, visti i costi di affitto della sala di registrazione. Per quanto riguarda i flauti dolci riuscimmo ad avere la collaborazione di alcune persone diplomate in flauti e strumenti antichi.

Fummo coinvolti anche in questo caso nell'organizzazione burocratica oltre che in quella artistica. Molte le questioni da definire, innanzitutto dove registrare, e, essendo Roma improponibile per costi e distanza, il produttore scelse lo *Studio Regson* di Milano; in secondo luogo, in quali date e in quanto tempo: stabilimmo due fine settimana (sabato e domenica) per non far perdere troppi giorni di scuola ai ragazzi. Il primo destinato alla registrazione orchestrale, l'altro al coro. Ma non fu così semplice, in quanto la partitura si presenta complessa, con molti giochi di incastri tra strumentini, voci recitanti degli attori, parti recitate o cantate dei solisti insieme ad uno o due strumenti dell'orchestra, per cui nella prima fase venne registrata la base orchestrale, ma anche le parti con l'attore e con i ragazzi solisti. In base a questo tipo di scelta andava prenotato il pullman. Fu poi necessario un sopralluogo presso la sala per definire la disposizione degli strumenti, il numero e il tipo di cuffie per i ragazzi del coro, l'orario (che in fase di registrazione è sempre difficilissimo da rispettare). Decidemmo inoltre di portare e di sistemare gli strumenti già il giorno

precedente per evitare perdite di tempo, e questo comportò l'affitto di un furgone per il trasporto.

Per quanto riguarda la preparazione dei ragazzi, dopo una riunione con i genitori per descrivere il progetto e verificare le effettive adesioni dei partecipanti, stilammo un fitto calendario di prove.

La registrazione fu un'esperienza interessante. I ragazzi si comportarono benissimo, sopportando la stanchezza e i tempi morti a volte anche più degli adulti, mantenendo un buon grado di disciplina, e cercando sempre di dare il meglio.

In sede di registrazione fu necessario inserire testi aggiuntivi che potessero supplire alla parte solo visiva dello spettacolo, di cui non si può fruire durante l'ascolto di un Compact Disc.

Dopo la registrazione l'editing fu effettuato a Roma, nello *Studio Titania*.

Per questo disco volevamo una Regina di tutto rispetto, con un nome di richiamo e di elevata qualità interpretativa: la scelta cadde su Paola Pitagora - per la sua voce calda e profonda, ricca di inflessioni musicali - che avevamo avuto modo di conoscere personalmente con il nostro quintetto *Melos Art Ensemble.* Ci incontrò a casa sua, a Roma, con grande disponibilità.

La nostra prerogativa è sempre stata quella di curare tutti i passaggi e i particolari dei nostri spettacoli e delle registrazioni discografiche, non ultima la scelta della copertina. Ci piaceva, e ci piace tutt'ora, lo stile molto colorato e accattivante di Ugo Nespolo, torinese, persona amabilissima; soprattutto ci sembrava adatto a questo lavoro. Lo contattammo e fummo invitati nel suo studio dove, dopo una descrizione dell'opera, poté vedere le foto dello spettacolo. Non ci trattenne più di un quarto d'ora, ma quando tornammo per ritirare il quadro, per il quale peraltro non pretese alcun diritto di pubblicazione, ci stupì la sua capacità nel cogliere l'essenza del lavoro e nel rappresentarla con tanta semplicità e freschezza. Per lo spettacolo di Roma decidemmo di modificare l'abbigliamento dell'orchestra facendo indossare magliette, questa volta nere, con impressa l'immagine creata da Nespolo.

All'uscita del disco, il 17 maggio 1997, circa un mese e mezzo dopo lo spettacolo al Teatro Olimpico a Roma, in collaborazione con il produttore

discografico organizzammo una presentazione ufficiale nel Salone delle Manifestazioni del Palazzo Regionale di Aosta a cui presero parte tutti i partecipanti al progetto; purtroppo l'unico a mancare, per motivi di salute, fu proprio Bertaina.



Stefano Blanc, Ivana e Umberto Debernardi in sala di registrazione



Copertina del Compact Disc con l'immagine di Ugo Nespolo

8. Qualche considerazione di carattere pedagogico-didattico

Nel corso di questa breve analisi sul Teatro Musicale per bambini e ragazzi, oltre a quanto già espresso nel capitolo 3 in merito alla valenza educativa della fiaba e al ruolo che svolge il testo letterario all'interno di un'opera, abbiamo più volte messo in evidenza l'ideologia di grandi personaggi, e l'importanza che il loro operato ha rivestito sia in campo pedagogico che in campo artistico durante il corso del Novecento. Ora, in questo ultimo capitolo, perfettamente in linea con il loro pensiero, dal quale riteniamo non si possa prescindere, tenteremo di aggiungere alcune considerazioni di carattere generale ed altre più specifiche sulla valenza didattico-pedagogica dell'allestimento di *Regina Luce*.

Innanzitutto è bene puntualizzare che questo genere di spettacolo non può essere realizzato nella scuola dell'obbligo, ma in una scuola musicale, per le competenze tecniche strumentali richieste agli esecutori, e/o comunque all'interno di una struttura che preveda la partecipazione volontaria dei ragazzi, e che abbia una finalità artistica oltre che pedagogico-didattica (come per esempio *Opéra Junior* di Montpellier). Importante un supporto logistico, e per noi è stata fondamentale la compagnia teatrale per quanto concerneva la parte artistica non musicale. L'ideale però sarebbe potersi appoggiare ad un teatro nel quale provare il tempo necessario a far ambientare i ragazzi, e poter disporre di personale dedito esclusivamente alle pratiche burocratiche, organizzative e amministrative, per indirizzare le energie esclusivamente verso gli aspetti musicale e artistico dell'esperienza, con un'équipe ben affiatata.

E' emerso infatti che la scelta dei collaboratori è fondamentale per la riuscita di un progetto, e deve sempre essere ben ponderata; non solo gli obiettivi, ma anche i mezzi e gli ideali devono essere condivisi: Bertaina, Creux e Jouglet si sono dimostrati lavoratori instancabili, di grande disponibilità e competenza, e nello stesso tempo attenti alle esigenze tecniche e interpretative dei giovani. Saper gestire un progetto non implica solamente essere bravi professionisti nel proprio campo, ma essere aperti alle necessità degli altri (nel rispetto della loro visione personale), dare spazio alla creatività e valorizzare le

idee altrui, riconoscere le potenzialità da sviluppare ravvisabili nei collaboratori, nei giovani con cui si sta lavorando, e nel progetto stesso.

Nella realizzazione pratica è indispensabile essere guidati dall'ottimismo, dall'entusiasmo, dalla creatività, ma non bisogna perdere di vista l'aspetto concreto. Nel predisporre le strategie lavorative all'interno di una cornice *intenzionale*, nell'orientare l'operato verso un fine comune, che non va mai perso di vista, in questo caso artistico-pedagogico, «la modalità attraverso cui si svolge l'intervento educativo […] deve essere una sintesi tra idealità e realtà, singolarità e pluralità, nell'equilibrio tra utopia e concretezza, possibilità e necessità»[1].

E' indispensabile quindi una *progettualità* educativa sempre aperta alla verificabilità e al confronto, per valutare strada facendo la fattibilità del progetto in questione. Le esigenze e le possibilità (esecutive in questo caso) dei giovani coinvolti devono essere sempre tenute presenti, in primo piano, eventualmente conformando su di esse necessità pratiche, e, cosa importantissima, incoraggiando, valorizzando, e gratificando ogni minimo miglioramento, conducendo il giovane verso il punto di convergenza tra etero e auto-educazione.

Da parte degli artefici del progetto, è indispensabile «il possesso di *metacompetenze* pedagogiche che promuovano la capacità di "leggere tra le righe" l'evento educativo. […] Esse sono indispensabili per garantire alla professionalità pedagogica apertura al cambiamento, dinamicità, processualità e soprattutto capacità di far fronte all'imprevisto»[2].

Per chi gestisce un qualunque processo educativo

> la competenza richiesta è la *partitura*; sono le regole o i criteri che occorre rispettare. La competenza reale è l'*interpretazione* o l'*improvvisazione*. Mentre la partitura è la stessa per tutti, l'interpretazione è propria di ciascuno. Vi è una singolarità della competenza reale […]. Ma la competenza reale può essere improvvisazione. E' il *saper agire* e *reagire* di fronte all'avvenimento, all'imprevisto, all'inedito. Ciò che è maggiormente richiesto al professionista. Egli deve sapere non più solamente eseguire la prescrizione ma andare al di là del prescritto[3].

[1] LORENA MILANI, *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, La Scuola, Brescia 2000, p. 115.
[2] *Ivi*, pp. 95-96.
[3] GUY LE BOTERF, *Evaluer les compétences. Quels jujements? Quels critères? Quelles instances?*, cit. in LORENA MILANI, *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, La Scuola, Brescia 2000, p. 96.

E' un saper prescindere, oltre che dal noto, dalle specifiche determinazioni contestuali che rischiano di impedire la liberazione di energie creative e divergenti[4].

Il possesso di queste abilità, di queste *metacompetenze*, implica un alto livello di *responsabilità* per il difficile compito di condurre i giovani verso l'autonomia, l'autoeducazione, l'autoaffermazione e l'autorealizzazione. Gli educatori devono cioè fornire - proponendo e non imponendo - tutti quegli elementi che permettano a bambini e ragazzi di acquisire senso critico e autonomia di giudizio e di pensiero, e di raggiungere in futuro le capacità necessarie per *imparare ad essere*, non solo sulla scena, ma anche nella vita.

I ragazzi potranno così agire nel mondo in modo intraprendente e creativo, arricchendo le loro iniziative con sentimento e passione.

Tutta l'operazione *Regina Luce* è stata condotta senza prescindere da queste considerazioni. Uno degli obiettivi era l'interazione dell'operato di tutti (giovani e adulti) in una sorta di co-realizzazione e di condivisione del progetto nel rispetto dell'interpretazione altrui. I ragazzi sono stati condotti per mano secondo una gestione del rapporto allievo-insegnante in cui l'adulto si pone inizialmente in una posizione di preminenza - non per un senso di superiorità, ma per l'esperienza e per le competenze acquisite - e pian piano, proponendo, suggerendo, indicando, facendo ragionare e fornendo conoscenze, porta il giovane ad esprimersi artisticamente in maniera sempre più autonoma[5]. Non dimentichiamo però che il rapporto e la comunicazione sono bilaterali, per cui anche la persona adulta, l'insegnante, ad un certo punto si trova in qualche modo ad imparare dal più piccolo.

Il rapporto deve essere infatti improntato ad uno scambio continuo: ai ragazzi e ai bambini è bello *dare*, perché è sicuro che restituiscono, e con gli interessi! «I bambini sono come i bit (zero oppure uno), ci sono o non ci sono» (Mirco Rizzotto); ma se ci sono, non si risparmiano: attingono a piene mani alle risorse interiori. Bisogna soltanto far capire loro in che modo. E vedere le

[4] Cfr. PHILIPPE PERRENOUD, *Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences*, cit. in LORENA MILANI, *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, La Scuola, Brescia 2000, p. 96.
[5] *Ibidem*.

trasformazioni, i frutti del lavoro di questa «reciprocità nella crescita», può in certi casi essere toccante: l'emozione provata durante gli applausi alla fine di ognuno di questi spettacoli, ma in particolare del primo, non era neppure paragonabile a quella provata per un nostro concerto.

Lavorare insieme su progetti gratificanti, in forme di apprendimento che permettano interazione tra le diverse fasi e sezioni della preparazione, al fine di una realizzazione unitaria, implica, per le persone che ci lavorano, apertura, confronto, interazione, cooperazione, collaborazione, sviluppo dell'amicizia, socializzazione, aiuto reciproco nei momenti di difficoltà, scoperta delle potenzialità altrui, gratificazione. In quattro spettacoli e una registrazione abbiamo lavorato con tantissimi giovani, ma non è *mai* capitato di vedere qualcuno che volesse primeggiare sugli altri, che si sentisse più bravo. Era percepibile un grande *rispetto* verso i compagni. C'era in tutti il desiderio di *fare bene,* e di farlo tutti insieme. La buona esecuzione personale contribuiva al miglior esito globale.

Si era infatti instaurato un sentimento di solidarietà fortissimo, indice del *potere socializzante* di questo lavoro. Nel dare sempre il meglio di sé abbiamo visto crescere il *senso di autostima* in tutti, anche nei più timidi, i quali si sono resi conto che il fatto di *osare*, permettendo libero sfogo alle energie creative, conduce ad una migliore esecuzione; e la conseguente approvazione degli altri, attraverso la *gratificazione*, favorisce la *crescita interiore*, la *maturazione personale*, l'acquisizione della *sicurezza di sé*.

Un elemento che ci stava particolarmente a cuore era far capire ai giovani quanto fosse importante per loro, quasi tutti studenti di un istituto musicale, avere l'occasione di calcare il palcoscenico già durante il corso di studi, e non solo dopo il diploma. Se consideriamo che un giovane che ha intrapreso lo studio di uno strumento trascorre ore in una stanza da solo ad esercitarsi a livello tecnico, è facilmente intuibile il ruolo che può ricoprire un'esperienza collettiva quale è *Regina Luce*: un'esecuzione rispondente all'esigenza dell'incontro e dell'integrazione dei linguaggi espressivi (strumentale e scenico) dell'opera esige *un'esecuzione non individualizzata*, spesso tipica degli studenti di strumento, ma rivolta all'interesse comune. Pertanto, senza una vera e propria presa di

coscienza immediata, i ragazzi pervengono in questo modo alla formazione dell'*identità personale* e di una *coscienza professionale*.

Possiamo evidenziare come alla fine dell'esperienza i giovani che avevano lavorato sull'espressione corporea (coro e solisti) fossero a loro agio in scena, e avessero acquisito maggiore capacità psicomotoria, eliminando o comunque riducendo i freni inibitori, rispetto agli strumentisti, i quali, nel momento in cui salivano sul palco per ricevere gli applausi, evidenziavano maggiore rigidità nella postura e un certo disagio.

Non possiamo che ribadire a questo punto l'importanza che riveste il fattore *creatività*: deve permettere ai ragazzi di sviluppare un certo grado di originalità, di elasticità mentale, di flessibilità di pensiero, di intuito, ovvero la capacità di andare al di là dell'evidenza, oltre lo schematismo e il nozionismo.

L'elemento *emozione* non fu sottovalutato: all'inizio non era possibile prevedere come bambini e ragazzi avrebbero reagito all'impatto con il pubblico. In realtà i risultati furono decisamente superiori alle aspettative. La situazione di tensione emotiva tangibile, precedente lo spettacolo, sembrava sparire allorché l'orchestra iniziava a suonare, coinvolgendo l'intero teatro nell'atmosfera dell'esecuzione. A quel punto i giovani si calavano perfettamente nel loro ruolo tramutando l'emozione in concentrazione e in grinta: emanavano quell'energia che denota presenza scenica, dominio della scena, credibilità, entrando così in comunicazione con il pubblico di fronte a loro. Raggiungevano livelli di interpretazione superiori rispetto alle prove, nello stimolo dell'esecuzione dal vivo. I più piccoli facevano tenerezza: concentratissimi, non volevano assolutamente sbagliare.

E' ormai unanimemente riconosciuto come l'*impegno* e l'*attenzione* siano possibili se sostenuti dall'*interesse* e dalla *motivazione*: in questo caso imparare non diventa più un dovere, ma una ricerca del nuovo dettata dalla *necessità di conoscenza*, dalla *curiosità*, dalla *volontà di crescita* e *di arricchimento culturale*. La spinta motivazionale sviluppa di conseguenza la *capacità di concentrazione* e *di memorizzazione*: non sarebbe stato altrimenti possibile per i giovani sul palco memorizzare la propria parte (e spesso anche quella degli altri), e ricordare tutti i movimenti coreografici (entrate, uscite, posizioni).

La partecipazione volontaria dettata dall'interesse personale nei confronti di questa operazione fece sì che i ragazzi sviluppassero un notevole *senso di responsabilità e di sacrificio*: partecipare a numerose prove, in orari a volte scomodi, serali (o dopo il viaggio per gli spettacoli a Roma e a Cento), dimostrava la volontà di portare avanti un impegno fino in fondo senza arrendersi alla prima difficoltà. Erano coscienti del fatto che l'assenza di qualcuno durante le prove avrebbe potuto mettere in difficoltà gli altri.

Riteniamo di particolare importanza il concetto di *responsabilità,* cui abbiamo già accennato a proposito dell'operato dell'educatore. Ma parlare di acquisito senso di responsabilità da parte dell'educando significa aver raggiunto uno dei massimi obiettivi, quello dell'auto-educazione: il conseguimento di un certo grado di autonomia, di indipendenza psicologica, culturale, artistica, rende il giovane consapevole del suo essere e del suo ruolo nel rapporto con gli altri. Nell'ottica della condivisione dei ruoli all'interno di un progetto comune, ritenemmo importante responsabilizzare i giovani anche da un punto di vista organizzativo e non solo artistico: per fare un esempio, dopo ogni spettacolo, ognuno di loro doveva riporre con cura negli appositi borsoni il costume, la maglietta, lo strumento a percussione e i relativi battenti, verificando che nulla andasse perso.

Essere responsabili implica *senso del dovere*, *correttezza*, *rispetto*, quindi *disciplina*: nel nostro caso specifico significava silenzio durante le prove, durante la registrazione, prima di iniziare lo spettacolo (impresa ardua per più di cento giovani in preda alla tensione emotiva pre-spettacolo), dietro le quinte (dove i bambini credono che il pubblico non li senta), e in scena, dove era necessario tenere la testa sempre verso la platea e non parlare in quanto il pubblico nota tutto.

Pervenendo a considerazioni più specifiche, ovvero dal punto di vista strettamente musicale, possiamo affermare a posteriori che questa esperienza contribuì notevolmente al miglioramento della *vocalità*, dell'*emissione*, della *cura per l'insieme*, dell'*ascolto*, dell'*intonazione*, del *senso uditivo*, e del *gusto estetico-musicale*.

Diverse considerazioni sono già state espresse nel capitolo 2 a proposito del linguaggio specifico della partitura e delle sue peculiarità esecutive. Il miglioramento della tecnica strumentale personale non era il solo obiettivo da raggiungere: era importante, infatti, che i ragazzi imparassero ad *ascoltare* prima di eseguire, per *percepire* una visione di insieme, e per *realizzare*, seguendo le indicazioni di espressione e di colore suggerite dal direttore, giusti equilibri ed impasti sonori, soprattutto in virtù della compresenza di diversi linguaggi espressivi e della funzione di supporto all'azione scenica da parte dell'orchestra.

Puntare ad un livello professionale insegna a non accontentarsi mai, ad aspirare a qualcosa di superiore sapendo che ci si può sempre migliorare. Gli obiettivi più alti erano lo *sviluppo del buon gusto* e del *senso critico*.

Ma soprattutto era importante che i ragazzi pervenissero all'*interiorizzazione* di tutto ciò che avevano appreso, per giungere al fine ultimo: quello dell'*interpretazione personale*.

Ci auguriamo che questa esperienza totalmente coinvolgente sia servita ai ragazzi e ai bambini per capire che la forma artistica, e nel nostro caso la musica, è qualcosa che va al di là di ciò che può apparire ad un primo sguardo o ad un primo ascolto: e per esprimere questo concetto ci sembrano particolarmente indicate le parole di Theodor Adorno, nel momento in cui egli afferma l'importanza di un adeguato insegnamento della musica, affinché i giovani acquisiscano le capacità per

> comprendere il linguaggio della musica e le più importanti opere musicali, siano in grado di coglierne il senso quel tanto che è sufficiente per capirle, e giungano al punto di saper distinguere la qualità ed il livello delle opere d'arte e, mediante l'esattezza della percezione sensoria, intendano l'elemento spirituale che costituisce l'interiore contenuto di ogni opera d'arte[6].

Vocalità, intonazione, ritmo, ma nello stesso tempo mimica, gestualità, espressione corporea, interpretazione: i ragazzi furono coinvolti a livello totale in una performance che sicuramente ha lasciato il segno sulla loro formazione psicologica, culturale, artistica, professionale, e soprattutto umana, rendendoli più maturi, più sicuri, anche nella vita (o almeno lo speriamo).

[6] THEODOR W. ADORNO, *A proposito di pedagogia musicale*, in *Dissonanze*, Feltrinelli 1959, p. 131.



Aosta, Teatro Giacosa, 23 gennaio 1999



Fulvio Creux, Mirco Rizzotto, Donatella Meneghini e Piermichele Bertaina

Bibliografia

AA.VV., *DEUMM*, a cura di A. Basso, UTET, Torino 1986.

Adorno, Theodor W., *Dissonanze*, a cura di G. Manzoni, Feltrinelli, Milano 1959.

Allorto-D'agostino Schnirlin, *La moderna didattica dell'educazione musicale in Europa*, Ricordi, Milano 1990.

Barba, Eugenio, *La canoa di carta*, Il Mulino, Bologna 2003.

Baroni-Fubini-Petazzi-Santi-Vinay, *Storia della musica*, Einaudi, Torino 2002.

Bettelheim, Bruno, *Il mondo incantato*, tr. it. A. D'Anna, Universale Economica Feltrinelli, Milano 2000.

Blake, William, *Canti dell'innocenza e dell'esperienza*, Edizioni Studio Tesi, Pordenone 1985.

Bottero-Padovani, *Pedagogia della musica*, Guerini Studio, Milano 2000.

Calvino, Italo, *Fiabe italiane*, Einaudi, Torino, 1971.

Cappa-Gelli, *Dizionario dello spettacolo del '900*, Baldini & Castoldi, Milano, 1988.

Caprettini, Gian Paolo, *Segni, testi, comunicazione*, UTET, Torino 2002.

Chiosso, Giorgio, *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 2002.

Cruciani-Falletti, *Civiltà teatrale nel XX secolo*, Il Mulino, Bologna 2001.

Greimas, Algirdas, *Del senso*, Bompiani, Milano 1974.

Greimas, Algirdas, *Del senso II*, Bompiani, Milano 1984.

Grimm, Jacob & Willelm, *Le fiabe del focolare*, Einaudi, Torino 1951.

Grimm, Jacob & Willelm, *Hänsel e Gretel*, tr. it., De Agostini, Novara 1994.

Grimm, Jacob & Willelm, *Hänsel e Gretel*, La spiga, Milano 1996.

Grimm, Jacob & Willelm, *Pollicino*, tr. it., De Agostini, Novara 1996.

Lanza, Andrea, *Storia della musica. Il Novecento II*, EDT, Torino 1983.

Lotman, Jurij M., *La struttura del testo poetico*, Mursia, Milano 1972.

Mila, Massimo, *Breve storia della musica*, Piccola Biblioteca Einaudi, Torino 1982.

Milani, Lorena, *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, La Scuola, Brescia 2000.

Perrault, Charles, *Pollicino*, tr. it., Mondadori, Milano 1998.

Piazza, Giovanni, *Orff-Schulwerk. Musica per bambini*, Edizioni Suvini Zerboni, Milano 1988.

Propp, Vladimir Ja., *Le radici storiche dei racconti di magia*, Newton Compton Editori, Roma, 1977.

Propp, Vladimir Ja., *Morfologia della fiaba*, a cura di G. L. Bravo, Piccola Biblioteca Einaudi, Torino 1988.

Propp, Vladimir Ja., *La fiaba russa*, Einaudi, Torino 1990.

Salvetti, Guido, *Storia della musica. Il Novecento I*, EDT, Torino 1977.

Vianello, Gino, *Elementi di pedagogia e didattica della educazione musicale*, G. Zanibon, Padova 1990.