

Educazione alla Teatralità



L'attore e la compagnia teatrale, Pedagogia e Ambiente, Un matrimonio tra menti
La musica che fa crescere, IL Fai e le arti espressive



Direttore Editoriale

Gaetano Oliva -

gaetano.oliva@gmail.com

Direttore Responsabile

Virginia Martelli -

martelli@ev-magazine.it

Capo redattore

Serena Pilotto

Ricerca iconografica e traduzioni

Elisabetta Pignotti

Coordinatrice di redazione:

Valentina Corà

Comitato Scientifico:

Direttore Gaetano Oliva (Docente di Teatro di animazione)

Alessandro Antonietti (Ordinario di Psicologia)

Roberto Diodato (Docente di Filosofia estetica)

Giuseppe Farinelli (Ordinario di Letteratura contemporanea)

Giovanni Gasparini (Ordinario di Sociologia)

Federico Maggi (Biologo)

Toshio Nakajima (Docente di Pedagogia musicale - Yokohama Giappone)

Ermanno Paccagnini (Ordinario di Letteratura contemporanea)

Emanuele Pace (Docente di Astrofisica - Firenze)

Adriano Pessina (Ordinario di Filosofia bioetica)

Giuseppe Reguzzoni (Docente di Storia moderna e contemporanea)

Enrico Salati (Docente di Didattica generale)

Cesare Scurati (Ordinario di Pedagogia)

Giuseppe Vico (Ordinario di Pedagogia)

Collaboratori:

Alessandro Antonietti,

Enrico M.Salati

Direzione Grafica

Editore XY.IT

Uffici e redazione

Via Roma, 42 - 28041 Arona Tel. +39

0322 019200 - Fax +39 0322 019209

info@editorexy.it

P. IVA: 02068000039 - Amministratore Unico: Virginia Martelli. Iscritto al tribunale di

Verbania al numero 335. Iscritto al ROC al

numero 14750. In questo numero la pubbli-

cità non supera il 50%. Titolare del trattamen-

to dei dati personali è Editore XY.IT srl.

Gli interessati potranno esercitare i diritti

previsti dall'art. 13 del D. Lgs. 30/06/2003

n. 196 scrivendo all'editore. L'editore si im-

pegna a riconoscere i diritti sulle immagini

pubblicate ai relativi autori anche non citati.

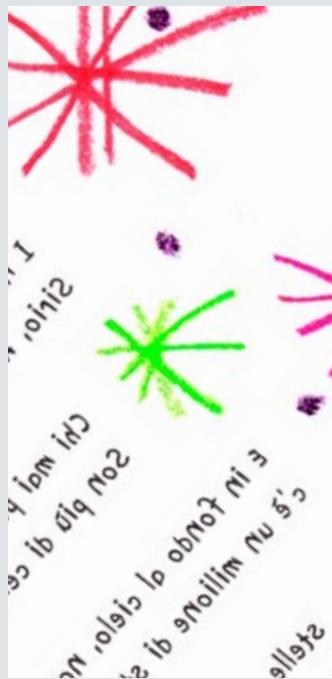
Alcuni diritti sono riservati.

Informazione abbonamenti

info@editorexy.it

Il laboratorio di arti espressive

Indicazioni metodologiche e didattiche con diverse tipologie di utenza



- 12** Lo spirituale nell'arte: una proposta operativa tra sentire e pensare
68 Un laboratorio di narrazione con l'Educazione alla Teatralità: i bambini raccontano

**Saggio**

Riflessioni e teorie sulla relazione tra arte e Scienze della Formazione

38 L'attore e la compagnia teatrale di Gaetano Oliva

46 Pedagogia e Ambiente di Pietro Bosello

100 La musica che fa crescere di Barbara Colombo e Chiara Di Nuzzo

124 Un matrimonio tra menti di Simona Ruggi

Storia

Origine e fondamenti teorici dell'Educazione alla Teatralità.

Jacques Copeau regista-pedagogo di Gaetano Oliva

Per Copeau il punto di partenza dell'espressione dell'attore è la sincerità che caratterizza la sua presenza sulla scena; pertanto il primo obiettivo da realizzare è il raggiungimento di tale condizione che appartiene ad ogni uomo nello stato di pre-espressività.

Da qui la nascita della Scuola del Vieux Colombier e di tutte le esperienze successive.



136

Rubriche

4 La Voce del lettore

6 Editoriale

144 Danza

Danzando insieme: un Comitato per promuovere quest'arte

di Lorella Dorina

Nonostante il successo che la danza riscuote anche tra le nuove generazioni, essa continua ad essere considerata una disciplina di seconda categoria. È quindi pressoché assente e conosciuta una vera ricerca sulla storia e sul senso di questa disciplina, sui presupposti culturali. Da ciò nasce il desiderio di fondare un Comitato.

176 La biblioteca

di Emilia Perfumo

Interviste

26 IL Fai Fondo per l'ambiente italiano e le arti espressive
di Serena Pilotto

Due responsabili del FAI Fondo per l'Ambiente Italiano descrivono le attività culturali nelle diverse proprietà, soffermandosi sulle proposte che impiegano l'arte sia per bambini sia per adulti.

90 Un progetto di gioco drammatico per grandi e piccoli
di Savina Pianezza

Elena Rivolta, coordinatrice di una Scuola dell'Infanzia, racconta gli aspetti salienti dell'esperienza di Educazione alla Teatralità con bambini, insegnanti e genitori, per un incontro efficace tra scuola e famiglia.

Articoli

8 Un'Educatrice alla Teatralità in Germania
di Dorica Poggi

Dorica Poggi, giunta in Germania, Dorica impiega il teatro per inserirsi nella nuova comunità.

58 Tra educazione, ambiente e arte: il progetto del Festival della Valle Olona di Diana Rosi

Con l'arte si vuole contribuire a ricreare l'equilibrio tra Uomo e Natura

152 "Francesca da Rimini". Alle origini del Teatro nazionale italiano. La riscrittura drammaturgica della tragedia dà forma a un melodramma moderno.

di Marco Miglionico

Gentilissima Redazione,

ho trovato di notevole interesse questa vostra nuova proposta editoriale, sia per la ricchezza delle tematiche trattate, sia per la “novità”: una rivista di cultura on line! Trovo molto incoraggiante poter ripensare allo strumento della rete-internet - che spesso vediamo alla ribalta della cronaca solo per le sue doti negative, illegali o di mal costume. L’apertura di internet a percorsi di educazione e di dibattito sono oggi fondamentali. Speriamo che anche il mondo della Scuola e quello degli enti culturali territoriali (associazioni, biblioteche, ecc) si aprano al confronto con queste nuove tecnologiche proposte culturali.

Mail di Marco da Varese

Gentile Marco,

grazie per la sua riflessione. Realizzare una rivista on line che si occupi di tematiche “impegnate” come quelle dell’arte e dell’educazione è senza dubbio una sfida, poiché utilizzare internet per informarsi e formarsi è ancora un orizzonte non da tutti esplorato; in particolare, tra i nostri lettori privilegiati – educatori e insegnanti – ci sono ancora molte persone che non si servono della rete in modo sistematico e naturale, come ad esempio invece accade per studenti e giovanissimi o per altre categorie professionali. Tuttavia riteniamo che le nuove tecnologie, se ben utilizzate, siano davvero potentissime per conoscere e aggiornarsi, stringere legami e favorire il confronto su un argomento ancora poco studiato, ma che riscontra un interesse sempre crescente come l’Educazione alla Teatralità. Scegliere di raccogliere la sfida e sostenere una rivista on line di questo tipo può rivelarsi un sorprendente stimolo alla propria crescita, aprendo la mente a nuovi modi di fare cultura, e costituisce un contributo importante a una rivalutazione positiva e utile di internet da condividere con le nuove generazioni.

La Redazione

La voce del lettore

lettere di commento e richieste

Gentile Redazione,

volevo innanzitutto complimentarmi per la rivista di Educazione alla Teatralità! Mi viene da dire spontaneamente: finalmente è nata! Scrivo sia in veste di educatrice, che di persona affezionata al mondo dell’Educazione alla Teatralità! Queste preziose pagine sono state uno strumento utile per un approfondimento culturale, poiché affrontano da molteplici punti di vista le arti espressive (danza, teatro, laboratorio ...). Mi sono piaciute molto anche le parti della rivista con i consigli più “pratici” (esercizi di laboratorio ...) e i consigli bibliografici. Insomma, se il primo numero è stato così ricco di spunti di riflessione ... non vedo l’ora della prossima uscita!

Mail di Stefania da Vimodrone

Cara Stefania,

la sua testimonianza sull’utilità della nostra rivista è per noi molto preziosa. L’intento è proprio quello di essere uno strumento di aggiornamento e di confronto per coloro che già si occupano di Educazione alla Teatralità, senza trascurare le persone che, attraverso la lettura degli articoli e delle rubriche, possono cominciare ad informarsi sul rapporto profondo che lega l’arte alla formazione. Noi stiamo lavorando perché la rivista possa essere sempre più accessibile e funzionale, grazie anche ai suggerimenti che lettori attenti come lei vorranno offrirci. Cogliamo l’occasione per precisare che, superata questa fase iniziale di assestamento, la rivista assumerà una periodicità più regolare.

Per comunicare con la Redazione inviando richieste di approfondimenti, suggerimenti, segnalazioni di eventi o particolari progetti riguardanti le arti espressive e commenti sulla rivista, potete scrivere a: **redazione.ete@editorexy.com**



Teatro di Saronno
Fondazione Giuditta Pasta

STAGIONE 2011_2012: LE NOSTRE PROPOSTE

PER LA PROGRAMMAZIONE COMPLETA CONSULTA IL NOSTRO SITO www.teatroguidittapasta.it

PROSA ROSSA

- Dal 3 al 5 febbraio 2012
La Compagnia di Luca De Filippo in
LE BUGIE CON LE GAMBE LUNGHE
- Dal 30 marzo all'1 aprile 2012
Enzo Vetrano e Stefano Randisi in
FANTASMI

PROSA BLU

- 1-2 dicembre 2011
Teatro delle in
L'AVARO
- 8-9 gennaio 2012
Elio Germano in
THOM PAIN

- 14 gennaio 2012
Filippo Timi in
FAVOLA

- 8-9 febbraio 2012
Lucilla Giagnoni in
APOCALISSE

- 28-29 febbraio 2012
Paolo Rossi in
POVERA GENTE

- 26 marzo 2012
Stefano Accorsi in
ORLANDO FURIOSO

DANZA

- 21 dicembre 2011
Aterballetto in
ALICE NEL PAESE DELLE MERAVIGLIE

VARIETY

- 19 novembre 2011
Banda Osiris in
FUORI TEMPO

OPERA

- 11 marzo 2012
As.Li.Co presenta
COSÌ FAN TUTTE

TEATRO RAGAZZI

- 13 novembre 2011
Kosmocomicoteatro presenta
BRUTTINO



- 25 gennaio 2012
Alma Rosè ass. culturale in
ALMA ROSE

Fondazione Culturale Giuditta Pasta

Via I Maggio, snc
21047 Saronno – VA
tel. 02.96701990 – fax 02.96702009
www.teatroguidittapasta.it



EDITORIALE EDITORIAL

Nell'anno 2011 ricorre l'importante anniversario dei 150 anni dell'Unità d'Italia; appare estremamente importante sottolineare da un lato il ruolo del teatro nel processo di unificazione della penisola e nella creazione di un'identità nazionale, dall'altro come la cultura teatrale dell'epoca abbia partecipato emotivamente e ideologicamente ai moti risorgimentali veicolando valori nazionali e patriottici.

La storiografia teatrale nazionale ha sempre considerato il teatro risorgimentale come un episodio minore e solamente un fenomeno di costume, animato dalla vitalità di grandi attori e drammaturghi come Gustavo Modena, Adelaide Ristori, Ernesto Rossi, Tommaso Salvini, Silvio Pellico, Teobaldo Ciconi, e dalla momentanea adesione del pubblico, piuttosto che come una testimonianza significativa della vita culturale italiana.

Tuttavia, l'occasione del 150° dell'Unità Nazionale ha permesso di concentrare l'attenzione sui decenni a cavallo di metà Ottocento, e, tra le numerose iniziative di commemorazione, sono stati pensati alcuni interessanti eventi che hanno come protagonista il teatro italiano dell'epoca, con la finalità di far conosce-

2011 is the 150th anniversary of Italy Unification. Theatre played an important role in the unification process of our peninsula and it has favored the birth of a national identity. Moreover, the theatrical culture of those days was really involved in the insurrections of Risorgimento, by an emotional and ideological point of view, and it was able to transmit national and patriotic valor.

The theatre of the Risorgimento has been often considered not very important, it has been often judged just like a phenomenon created by the skills of some great actors and dramaturges like Gustavo Modena, Adelaide Ristori, Ernesto Rossi, Tommaso Salvini, Silvio Pellico, Teobaldo Ciconi. People loved this kind of theatre, but it was considered something spectacular rather than a mirror of the contemporary reality.

The 150th anniversary of Italy Unification has been the occasion to focus attention on the middle of the 19th century, and the theatre of Risorgimento has been the protagonist of many interesting events. Thanks to these memorial events a lot of citizens have had the chance to know a part of Italian history which is not famous but which is very important.

re ai cittadini un aspetto meno noto ma significativo nella nostra storia. In particolare per chi si occupa di teatro o, più in generale, ama l'arte e il mondo degli artisti è piacevole scoprire o ritrovare ad esempio la significativa figura di Tommaso Salvini, attore di origini lombarde, che recitò in tutte le principali capitali europee, costruendosi una fama internazionale, e che partecipò attivamente ai moti risorgimentali.

Tommaso Salvini è – come si dice – un ardente patriota: difese in prima persona, agli ordini di Garibaldi, la Repubblica Romana dai Francesi, fu arrestato con Aurelio Saffi, e sino al termine della sua lunga e fortunata carriera terminò le sue serate sui palcoscenici di tutto il mondo con il grido di «Viva l'Italia!». Furono anni in cui la censura – che tormentò il teatro italiano, sino agli anni Settanta del Novecento – lo costrinse, ad esempio, a cambiare in un copione i «punti cardinali» in «punti dell'orizzonte» durante uno spettacolo nel regno del Papa Re.

L'attore conobbe un successo che non è solo di pubblico ma anche di critica. «Salvini è essenzialmente un genio ricco, fecondo», esordisce l'algido Henry James, l'autore di «Giro di vite» e di «Ritratto di signora», in un articolo sull'attore datato 1890. «Gli siamo dunque grati per ciò che ci ha offerto, soprattutto per Otello. Se scrutiamo l'orizzonte, non troveremo oggi nessun artista capace di darci una tale prova di potenza». Salvini è stato, infatti, uno dei più importanti esponenti del fenomeno del Grande Attore dell'Ottocento, il cui modello di recitazione ha travalicato i confini nazionali e influenza ancora oggi i più grandi attori a livello mondiale.

In tale ottica il Piccolo Teatro Cinema Nuovo di Abbiate Guazzone (Tradate) in collaborazione con il Centro di Documentazione, Biblioteca e Mediateca Léon Chancerel, il CRT «Teatro-Educazione» di Fagnano Olona e il Museo dell'attore di Genova, presenta Teatro e Risorgimento: Tommaso Salvini e l'Italia nel mondo. Le origini del Teatro Italiano e le origini dello Stato, un progetto teatrale con una forte caratterizzazione culturale volta a promuovere la riscoperta del teatro italiano nel periodo risorgimentale, organizzando, a partire dal mese di maggio, una mostra e diversi spettacoli teatrali, che raccontano le origini del Teatro Italiano attraverso la figura di Tommaso Salvini. La mostra, attraverso un allestimento scenografico (foto, abiti e oggetti di scena, video – alcuni sorprendenti, come quelli che mettono in scena le «lezioni di recitazione» elencate nei manuali che precedono l'influsso di Salvini), offre l'opportunità di conoscere la vita di questo straordinario attore contestualizzandola attraverso gli spettacoli della rassegna, la drammaturgia e la messinscena del teatro ottocentesco.

Gaetano Oliva

One of the actor which has been rediscovered thanks to the Italian anniversary is Tommaso Salvini, who was an important Lombard actor. He visited on tour a lot of European countries and he acted in a lot of the most important European capital cities. He became an international renowned actor, but he was a prominent figure also because he took part in the Italian insurrections of those years.

Tommaso Salvini was a vigorous patriot. He was in the front line during the battles to defend the Roman Republic from French under Garibaldi's command. He was arrested with Aurelio Saffi and, until the end of his lucky career, he finished his performances on the stages of all over the world to the cries of "Viva l'Italia!". The censure was very strong in those years, for example, he had to change some lines of a play during a performance in the Papal States. He had to change "cardinal points" to "point of the horizon".

Tommaso Salvini was beloved by people as well as by critics. Henry James, the cold English author of "The Turn of a Screw" and "Portrait of a Lady", in an article of 1890 described Salvini as a rich and fruitful genius. He said that we had to be grateful to Salvini for his works, above all for his Othello. He thought that no other artist could offer us a so great example of powerful. In fact, Tommaso Salvini is one of the most important nineteenth-century Great Actors. His acting model has crossed the national borders and he influences a lot of great actors even today.

These are the basis and the starting point of the project Teatro e Risorgimento: Tommaso Salvini e l'Italia nel mondo. Le origini del Teatro Italiano e le origini dello Stato. This project is realized by the Piccolo Teatro Cinema Nuovo of Abbiate Guazzone-Tradate, Varese, with the collaboration of the Centro di Documentazione, Biblioteca e Mediateca Léon Chancerel of Abbiate Guazzone-Tradate, Varese, the CRT "Teatro-Educazione" of Fagnano Olona, Varese and the Museo dell'attore of Genova. The aim of this project is the rediscovered of the Italian theatre of the Risorgimento, so the institutions that are involved are going to organize an exhibition and some performances to explain the origins of the Italian Theatre thanks to the figure of Tommaso Salvini. The exhibition, through his scenographic mounting, is the real possibility to know this great actor, in fact it is composed by photos, costumes, theatre objects and videos - for example there are some videos which represent the mise-en-scéne of the "acting lessons" listed in the manuals that precede Salvini's influence. So, thanks to the performances, the dramaturgy and the mise-en-scéne of the nineteenth century theatre we have the concrete chance to know the life of this great actor.

UN'EDUCATRICE ALLA TEATRALITÀ IN GERMANIA

Ho ormai deciso che la chiave per aprire la mia vita ed allacciare legami nella mia nuova comunità deve essere quella dell'Educazione alla Teatralità.

AN EDUCATOR TO THEATRICALITY IN GERMANY

I have decided that the key to open the door my life and to create new relationships with my new community should be Education to Theatricality.

di Dorica Poggi

Quando nel giugno 2007 lasciai l'Italia ed approdai per scelta nel vivacissimo quartiere berlinese di Friedrichshain con i miei due gemelli di un mese, mi resi ben presto conto del radicale cambiamento che la mia vita si trovava ad affrontare. L'impegno di allevare i miei bambini lontano dal mio Paese, lontano dalla mia famiglia, costituiva allora naturalmente la mia attività principale.

Dopo circa un anno, il secondo sradicamento, anche questo per scelta. Da novembre 2008 viviamo in un piccolo paese al confine orientale di Berlino.

Nonostante la mia laurea in Lingue e Letterature Straniere Moderne con specializzazione in lingue germaniche e la mia ottima conoscenza del tedesco, il problema dell'integrazione non mi è stato risparmiato. Dopo il primo shock culturale di essere un'attempata mamma italiana in una città di mamme giovanissime, ecco lo shock di essere un'attempata mamma italiana, sposata con un berlinese, trapiantata dalla grande città in una cittadina di ottomila abitanti nel profondo Est della Germania. Un Est che non è solo geografico bensì ancora profondamente radicato nella cultura, nella mentalità della gente.

La grossa svolta, la grossa apertura nella mia vita ha luogo nel settembre del 2009, quando i miei gemelli entrano alla scuola materna e, con il tempo ritrovato, anche i pensieri hanno modo di espandersi. Per una felice alchimia di fattori, la mia vita fa un balzo, le ali si dispiegano ed il vento che gonfia le mie vele è il teatro.

Ho ormai deciso che la chiave per aprire la

I left Italy in June 2007 and I moved with my one-month twins to the vivacious Friedrichshain, a quarter of Berlin. It was the greatest revolution of my life; everything was going on to change completely. At the beginning I was very busy to try to bring up my two kids in a new country, far from my family. One year later, I moved again. We decided to move to a little town near Berlin in November 2008. In spite of my degree in Lettere e Letterature Straniere and my specialization in Germanic languages and in spite of my fluent German, I had to face the integration problem. First of all I discovered to be an elderly mum in a town populated by very young mums. Moreover I was an Italian woman married with a man who was used to live in the big city of Berlin. In fact we had to get used to live in a town of eight thousand of inhabitants in the deep East of Germany. East Germany was not just a geographical definition; East Germany still existed in people's mind and culture.

In September 2009 something changed in my life. My twins started the nursery school and I discovered to have free time to dedicate to myself: to think over, to read, to plan. It was the time time to raise the anchor and to sail away, and the wind that pushed my boat was the theatre.

In fact, now I know that the key to open the door my life and to create new relationships with my new community is the theatre. So, I started to freshen up my knowledge about theatre. Before to leave to Germany I attended a course to become

*Dorica Poggi, Educatrice alla Teatralità
Educator to Theatricality*



mia vita ed allacciare legami nella mia nuova comunità deve essere quella del teatro, appunto. Così mi rrimetto a studiare i materiali su cui si fonda la mia preparazione di Educatrice alla Teatralità, frutto di un percorso di formazione seguito presso l'Università Cattolica di Milano, poco tempo prima della partenza per la Germania.

Se il teatro nasce come risposta ad una domanda, ad un bisogno, devo verificare che questo bisogno nel territorio dove mi trovo a vivere ci sia e quale volto avrà.

La prima occasione non tarda. La richiesta di aiuto arriva nel settembre 2009 da parte della direttrice della Scuola elementare del paese che da anni conduce dei progetti teatrali finalizzati alla realizzazione di recite di fine anno. Vista la mole sempre più ingente delle incombenze economiche che gravano sulla scuola, la direttrice è costretta

Educator to Theatricality, organized by the Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

Theatre is generated by a demand, a need, so I had to check that this kind of need existed even in the territory where I lived, and I had to understand which kind of need was. My first chance came very soon. In September 2009 the headmaster of the elementary school asked for help to her fellow citizens. In fact, she realized every year some theatrical projects with the aim to stage a show at the end of the scholastic year. But the school did not have enough money anymore, so she started to look for some volunteers that could help her to conclude the projects. Just two persons answered the call: a famous writer (who was retired) and I. So I became a sort of help-director and a critical observer. Step by step, very carefully, I tried to introduce the

a chiedere l'intervento di volontari, affinché il progetto possa essere condotto a buon fine anche quell'anno. Siamo in due a rispondere al richiamo (io ed una affermata autrice in pensione). La funzione che mi ritrovo a svolgere è quella di aiuto-regista e di osservatrice critica. A poco a poco, con la necessaria attenzione, cerco di introdurre le metodologie dell'Educazione alla Teatralità e offrire nuovi stimoli ai bambini all'interno di questi incontri che assumono sempre di più la forma di un laboratorio che vuole privilegiare il processo e non tanto il prodotto-recita finale. La maestra, avendo constatato la bontà della proposta dalle risposte positive dai suoi alunni, è ben felice di cedere il testimone: da settembre 2010 conduco l'Officina Teatrale "Pinocchio" da sola, ma ho il sostegno della direttrice e di un volenteroso staff di colleghi (insegnanti e bidelle) e mamme preziosissime quando si tratta di creare requisiti e costumi di scena.

Decido di gettare un altro sasso nelle acque chete di questo luogo di anime apparentemente pigre e diffidenti. Nell'autunno del 2010 tappezzo il paese di volantini in cui invito chi fosse interessato a far parte di un gruppo di ricerche teatrali a contattarmi. La biblioteca mi sostiene diffondendo il mio richiamo e mettendomi a disposizione una stanza per le prove. È nata così la prima compagnia teatrale di Altlandsberg, recentemente battezzata TIG –Theater im Gutshaus- che vanta già due progetti teatrali culminati con la messinscena presso due significativi luoghi del paese (la chiesa Barocca in attesa di finanziamenti per il restauro ed il Gutshaus, sede tra l'altro della biblioteca civica) e coronati da afflusso di pubblico entusiasta e da critiche euforiche.

Così l'essere due volte straniera, cosa che per me costituiva inizialmente un limite, si è rovesciato in un vantaggio, qui nel nostro piccolo paese: l'Italiana, che si è proposta con coraggio e ha accettato la sfida della sua integrazione offrendo la propria professionalità a servizio della comunità, non è solo una donna "straniera", ma è "educatrice alla teatralità" e sta dimostrando di giorno in giorno che con il teatro si possono creare occasioni di relazioni autentiche; e così, ad esempio, quest'estate potrò condurre un progetto interculturale finanziato – tra gli altri enti – dall'Istituto Tedesco di Cultura Polacca a cui parteciperanno molti ragazzi che vivranno, attraverso il laboratorio teatrale, un'esperienza creativa e formativa.

Animata dalla profonda esigenza di fare che il teatro diventi un'esperienza alla portata di

methodologies of the Education to Theatricality and I tried to offer to children new stimuli. Step by step I transformed these meetings in a laboratory of Education to Theatricality, which privileged the process and not the final show/product.

I succeeded in demonstrating that Education to Theatricality was really an interesting methodology, and I was happy to realize that children loved doing the laboratory. So, in September 2010, the teacher decided to offer me to become the holder of the Officina Teatrale "Pinocchio". Now I am not alone, in fact the headmaster and some colleagues (teachers and school caretakers) support me, and a lot of mums help me when we have to create costumes or a particular scenography.

It was time to have another go! I would like to shake the souls of these people, who seemed lazy and indifferent. In Autumn 2010 I affixed everywhere posters inviting who was interested to create a group of theatrical research to contact me.

The library helped me spreading my announcement and giving me a room for the rehearsals.

So the first Theatre Company of Altlandsberg was born. We have recently baptized it TIG - Theater im Gutshaus – and we have already realized two performances in the Baroque Church (that needs money to be restored) and in the Gusthaus (base of the civic library). A lot of our fellow citizens come to see the performances and we have been really happy to hear only positive and enthusiastic comments.

At the beginning of my German life I felt twice a foreigner and I thought it was a limit for me. Instead, this condition has become soon an advantage, here in our small town. I am become the Italian who has had the courage to accept the challenge of integration offering his professionalism at service of the community.

I am not considered a foreign woman anymore; I am an Educator to Theatricality who is demonstrating day by day that the theatre can help everybody to build authentic relationships. So, for example, next summer, I am going to lead an intercultural project supported by the German Institute of Polish Culture, which is offering to the children the chance to live a creative and training experience through the theatre laboratory.

I want to transform the theatre in some-

tutti, vado seminando sui terreni più diversi e sorrido vedendo come ovunque germogliano progetti dal respiro e dal carattere sempre nuovo. In questo momento sono alle prese con cinque progetti completamente diversi tra loro. La mia determinazione si sta dimostrando contagiosa e così mi trovo circondata da persone disponibili ed entusiaste.

Vado gettando ponti tra le culture, le mentalità, le generazioni, con la convinzione che i linguaggi del teatro possano fornire risposte a domande profonde, siano esse espresse o non ancora formulate; con la certezza assoluta che, così come la mia vita si è aperta grazie al teatro, altre vite possano trarne i medesimi benefici.

thing that everybody can experience, I seed in so many different fields and I am happy when I see that everywhere new projects sprout.

In this moment I am realizing five projects, and each one is completely different from the others.

My determination is becoming contagious and so I meet everywhere people who are happy to help me and to support me.

I am providing a link between cultures, mentalities and generations and I believe that the languages of theatre can give the answer to some very deep questions, even if these can be explicit or not.

My life has had a lot of benefits by theatre and I am sure that theatre can help other people to “open” their life to others, like I opened mine.

Il TiG – Theater im Gutshaus - porta nell’acrostico l’iniziale del Gutshaus, l’edificio in cui è stato fondato e in cui svolge numerose attività. Il Gutshaus, costruito nel 1882, sorge nel centro storico di Altlandsberg. Sede amministrativa del Regno di Prussia, dell’Armata Sovietica nel secondo dopoguerra e della Cooperativa di Produzione Agricola poi, il Gutshaus ospita oggi la biblioteca comunale. La presenza del TiG dà al palazzo la destinazione socio-culturale che gli fu propria, in quanto Casa della Cultura, nel decennio 1949-1959.

The TiG - Theater im Gutshaus – contains in its acrostic the initial of Gutshaus, the building where it is born and where it realizes different activities. The Gutshaus, built in 1882, is in the center of Altlandsberg. It was the administrative seat of the Kingdom of Prussia, of the Red Army after the Second World War, and then of the Agricultural Production Cooperative: today the Gutshaus houses a library. Since 1949 to 1959, the Gutshaus was a House of Culture and the foundation of the TiG underlines this social-cultural identity.



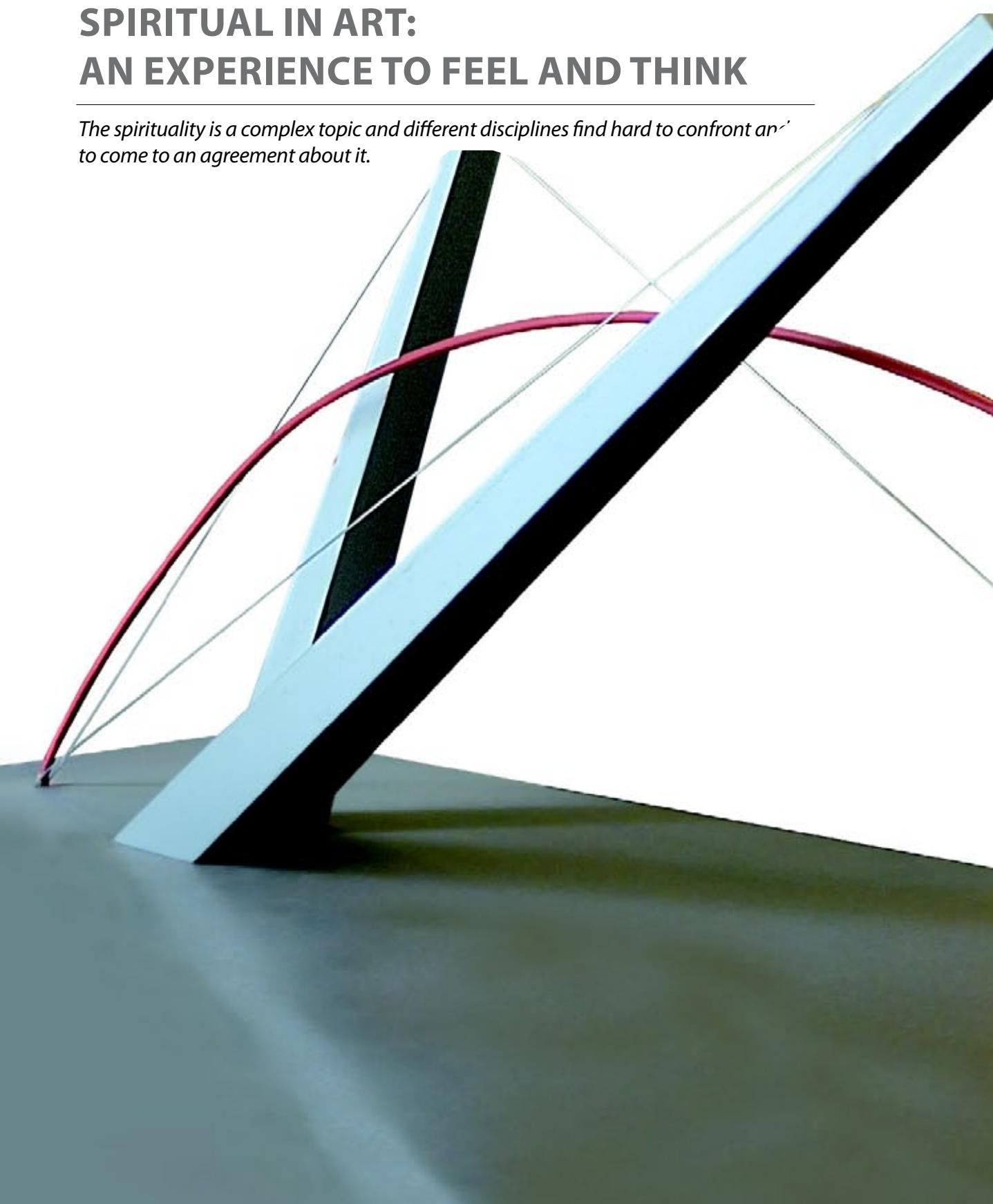
LO SPIRITUALE NELL'ARTE: UNA PROPOSTA OPERATIVA TRA SENTIRE E PENSARE

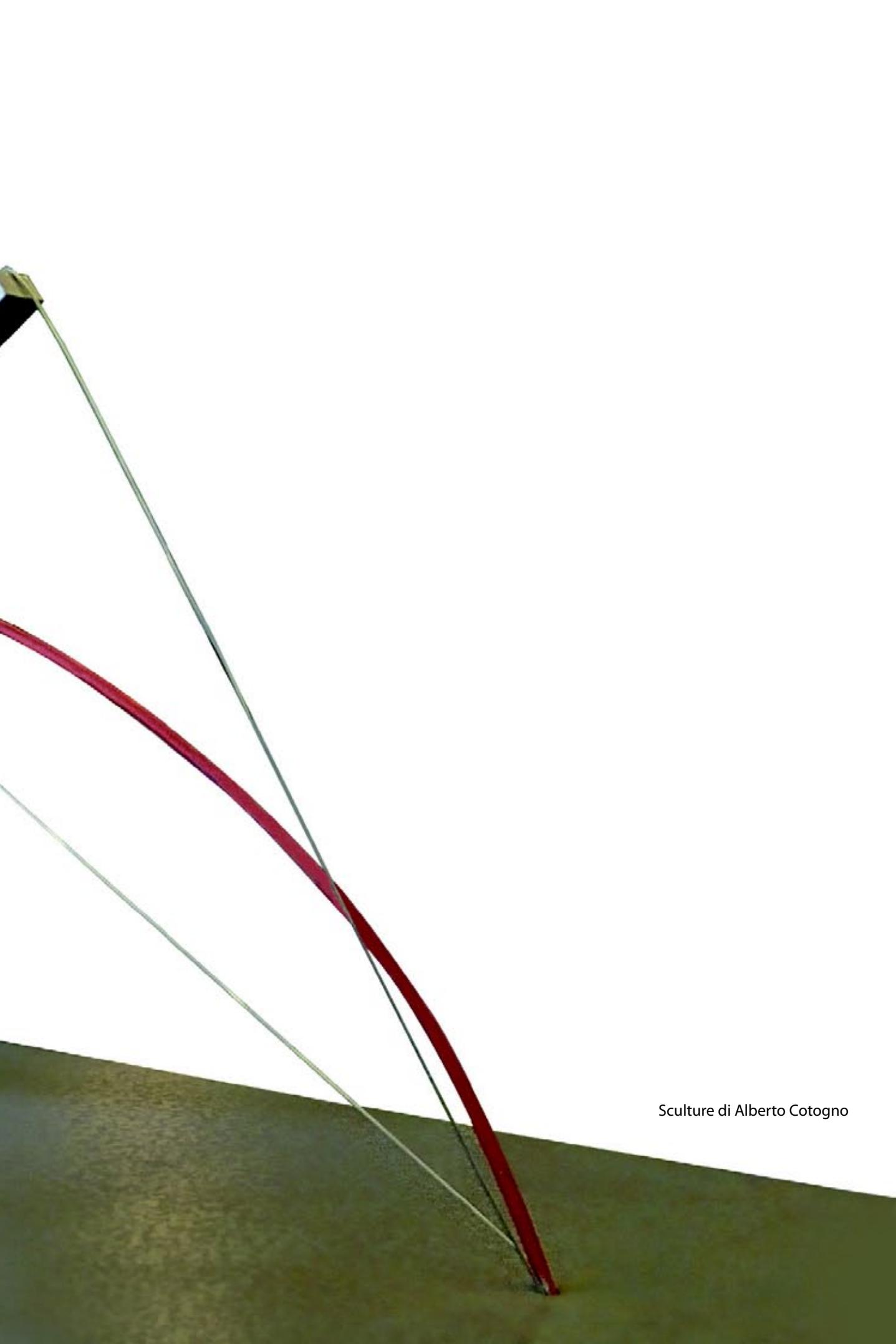
di Monica Gatti e Simona Ruggi

Il tema dello spirituale è complesso e le varie discipline faticano a trovare punti di contatto e spesso anche solo di confronto rispetto ad esso.

SPIRITUAL IN ART: AN EXPERIENCE TO FEEL AND THINK

The spirituality is a complex topic and different disciplines find hard to confront an' to come to an agreement about it.



A photograph of an abstract sculpture by Alberto Cotogno. The sculpture consists of several thin, curved metal rods. One prominent red rod curves from the bottom left towards the center. Two grey rods intersect it, one from above and one from below. A small black rectangular block is attached to the top left grey rod. The sculpture sits on a dark, textured base.

Sculture di Alberto Cotogno

Il presente articolo nasce dall'interesse verso i processi di produzione e fruizione artistica che l'Unità di ricerca in Psicologia&Arte dell'Università Cattolica studia da diversi anni, approfondendoli attraverso studi e calandoli nella pratica mediante proposte formative.

Il tema dello spirituale è complesso e le varie discipline faticano a trovare punti di contatto e spesso anche solo di confronto rispetto ad esso. Questa inconciliabilità spesso viene vissuta come una difficoltà insormontabile e frustrante. Senza l'intenzione di fornire una risposta esaustiva l'intento del presente articolo è quello di provare a trasformare questo limite in un'occasione di ampliamento dei propri punti di vista e quindi di crescita personale, aggiungendo un'ulteriore prospettiva. Il contributo parte dalla definizione di spirituale data da un artista (Kandinsky) non tanto come verità assoluta, ma come spunto di riflessione e occasione di esplorazione delle diverse idee e concezioni possibili.

Nel contributo verranno proposti alcuni cenni biografici di Wassily Kandinsky e una breve descrizione del contesto socio-culturale in cui è vissuto e che ha contribuito ad arricchire. Verrà presentata poi la visione che l'autore dà della vita spirituale interrogandosi sul ruolo dell'arte e dell'artista e sarà commentata alla luce della prospettiva psicologica. Infine verrà illustrata una proposta di workshop esplorando i presupposti teorici, le finalità, i metodi, le attività.

L'origine di un pensiero

Wassily Kandinsky (Mosca, 1866-Neuilly-sur-Seine, 1944) nasce in una famiglia dalle origini tedesche e mongole. Impara il tedesco fin da bambino e questo lo influenzerà fortemente nelle sue scelte artistiche, campo in cui fu particolarmente stimolato durante l'infanzia dalla sua educatrice e zia materna. Infatti, dopo la laurea in giurisprudenza e una breve pratica professionale presso la Facoltà di legge dell'Università di Mosca, decide di dedicarsi alla pittura.

All'età di trent'anni, si trasferisce a Monaco, dove frequenta l'Accademia d'arte e diventa allievo del noto insegnante e pittore Franz von Stuck. Dal 1901 al 1904 fa parte del gruppo artistico "Phalanx", associazione attiva nell'organizza-

This article is written on the base of the studies of the Unità di ricerca in Psicologia&Arte of the Università Cattolica about the process of artistic production and fruition that have been analyzed and transformed in practice through workshops.

The spirituality is a complex topic and different disciplines find hard to confront and to come to an agreement about it. This kind of incompatibility is often seen as a huge and frustrating difficult. This article does not want to give you and exhaustive answer to that argument but it would to try to transform this limit in a chance to widen our perception and to grow by a personal point of view, giving a new perspective.

Our starting point is the definition of spirituality given by an artist (Kandinsky) who considers it a food for thought and an occasion to explore different ideas and possible conceptions, and not an absolute truth.

We are going to describe briefly Wassily Kandinsky's biography and the social-cultural context where he lived and that he enriched at his turn. Then, we are going to present author's vision of the spiritual life. He wonders about the role of art and of artist and we are going to comment it from a psychological point of view. Finally, we are going to present a workshop that can be a good example to analyze spirituality in art. We are going to explain the theoretical conditions, the aims, the methods and the activities.

The birth of a philosophy

Wassily Kandinsky (Moscow, 1866-Neuilly-sur-Seine, 1944), is born in a family with German and Mongolian origins. He learns German when he is a child and this will influence strongly his artistic choices. During infancy he is particularly encouraged to develop his artistic skill by his aunt who is also his tutor.

He enrolls at the University of Moscow and chooses to study law and economics. Quite successful in his profession - he has the chance to accept a professorship (chair of Roman Law) at the University of Dorpat - he starts painting studies (life-drawing, sketching and anatomy) at the age of 30.

zione di mostre ed esposizioni e per cui lui stesso crea il manifesto.

Negli anni successivi, effettua viaggi e periodi di soggiorno all'estero (Parigi, Venezia, Olanda, Tunisia, Italia, etc...) dove studia le diverse proposte e correnti artistiche che influenzano il suo lavoro di quegli anni.

Nel periodo che trascorre a Murnau, piccola località bavarese tra Monaco e le Alpi, insieme alla ex-allieva e compagna Gabriele Münter (anch'essa pittrice) realizza vari paesaggi di gusto espressionista.

Gli anni 1911 e 1912 sono fondamentali nella vita e nell'evoluzione artistica di Wassily Kandinsky per diversi motivi: incontra Franz Marc e Paul Klee, due autori con cui condivide la medesima visione dell'arte; fonda con loro il movimento "Der Blaue Reiter" (Il cavaliere azzurro).

Il primo numero del loro almanacco esce nel 1912 e reca in copertina la riproduzione di un acquarello di Kandinsky; pubblica Über das Geistige in der Kunst (Lo spirituale nell'arte, scritto tra il 1909 e il 1910 e di cui usciranno numerose versioni in diverse lingue), dove espone le sue teorie artistiche; comincia l'evoluzione dell'artista verso l'astrattismo.

Negli anni 1911-14 Kandinsky realizza molte delle prime opere appartenenti alle serie delle Composizioni e delle Improvvisazioni. Allo scoppio della prima guerra mondiale Kandinsky torna in Russia dove viene nominato professore ai Liberi Atelier di Stato di Mosca (1918) e inizia la sua carriera all'interno delle istituzioni artistiche statali. In questo periodo nelle sue opere compaiono sempre più elementi geometrici allontanandosi dall'espressionismo.

Coltiva contatti con l'architetto Walter Gropius che gli offre una cattedra in Germania al Bauhaus (scuola di architettura, arte e design tedesca che lavorò spostandosi da Weimar, a Dessau a Berlino. Fu anche un punto di riferimento fondamentale per tutto il movimento d'innovazione nel campo del design e dell'architettura). Questa è una delle esperienze chiave nella vita dell'artista dal 1922 al 1933, tanto che segue l'istituzione nei suoi vari spostamenti (da Weimar a Dessau, e da Dessau a Berlino), anche perché gli permette di coltivare l'amicizia col collega Paul Klee. In questi anni si assiste anche ad

In 1896, he settles in Munich and studies first in the private school of Anton Ažbe and then at the Academy of Fine Arts, Munich where he becomes a pupil of the famous teacher and painter Franz von Stuck. From 1901 to 1904 he is a member of the artistic group "Phalanx", an association that organizes exhibitions.

In the following years he travels a lot (Paris, Venice, Holland, Tunisia, Italy and so on) where he studies different suggestions and artistic movement which influences his work during those years.

He spends a period in Murnau, a little Bavarian town between Munich and Alps, with his ex-pupil and lover Gabriele Münter (who is a painter, too) where he realizes a lot of expressionist landscapes.

1911 and 1912 are two fundamental years in the life and in the artistic development of Wassily Kandinsky because: He meets Franz Marc and Paul Klee, two authors that have his same idea of art; he founds with them the movement "Der Blaue Reiter" (The Blue Rider). The first issue of their Almanac is published in 1912 and it has a reproduction of a Kandinsky's watercolor painting on its cover; he publishes Über das Geistige in der Kunst (On the Spiritual in Art, written between the 1909 and 1910. He will publish in many different versions and languages in the following years), where he describes his artistic theories; he starts to develop an abstract idea of art.

From 1911 to 1914 Kandinsky realizes a lot of the workart that are part of the series of Composition and Improvisation. He goes back to Moscow in 1914, after World War I starts. Here he teaches with a program based on form and colour analysis, as well as participates in the organization of the Institute of Artistic Culture in Moscow (1918). In this period in his paintings there are more and more geometric elements and he start to abandon the expressionism.

In 1921 Kandinsky received the mission to go to Germany to attend the Bauhaus of Weimar (German school of architecture, art and design. It is a fundamental point of reference for the innovation

un cambiamento stilistico nelle sue opere, dove prende sempre più piede l’impronta nettamente geometrizzante. Nel 1926 pubblica inoltre il suo celebre saggio “Punkt und Linie zur Fläche” (Punto, linea e superficie), in cui esplora le proprietà dinamiche di questi elementi, oltre che dei colori. Il percorso verso l’astrattismo dell’autore è stato facilitato dalla sua capacità sinestesia; Kandinsky infatti era un “sinesteta puro”, ovvero riusciva spontaneamente a visualizzare forme e colori quando udiva musiche e suoni, grazie alle sue straordinarie capacità percettive.

Con l’avvento del regime nazista il Bauhaus viene definitivamente chiuso e Kandinsky si trasferisce in Francia e a Parigi conosce altri celebri pittori come Mirò e Mondrian.

Passa gli ultimi dieci anni della sua vita a Neuilly-sur-Seine, mentre la sua fama cresce più anche grazie a diverse importanti esposizioni in tutto il mondo.

Muore il 13 dicembre 1944 a causa di una sclerosi cerebrale.

Wassily Kandinsky è stato uno dei massimi esponenti dell’Astrattismo, un’esperienza artistica nata nei primi anni del XX secolo, che si sviluppò in modi indipendenti nelle diverse zone d’Europa. La peculiarità di questa corrente sta nell’assenza di rappresentazione oggettiva della realtà nelle opere pittoriche e plastiche: sono infatti gli artisti a scegliere di negare la fedele riproduzione del mondo per esaltare i propri sentimenti attraverso forme, linee e colori. L’arte dunque viene quindi interpretata unicamente in base all’intenzionalità dell’artista, che esprime in modo libero la sua visione della forma, a sua volta intesa come risultato dell’incontro tra uomo e mondo, in un alternarsi di empatia, ovvero avvicinamento alla realtà, ed astrazione, cioè il rifiuto della realtà¹.

La prospettiva dell’artista

Lo spirituale nell’arte è un famoso saggio di Wassily Kandinsky scritto nel 1909/10 e che ancora oggi offre spunti molto interessanti rispetto alla funzione dell’arte e al ruolo dell’artista.

Dirà in seguito: «Il mio libro “Lo spirituale nell’arte”, come “Il Cavaliere Azzurro”, si proponeva soprattutto di riveschiare la capacità, indispensabile in

movement in the design and architectural field). This is a very important experience in Kandinsky’s life, in fact he decide to follow the school in its movements from Weimar to Dessau and from Dessau to Berlin. He makes this choice even because it his only chance to strengthen his friendship with Paul Klee.

In these years we can see a stylistic change in his work, more and more characterized by a geometric style. In the 1926 he publishes his famous “Punkt und Linie zur Fläche” (Point and Line to Plane). He analyzes the geometrical elements which compose every painting, namely the point and the line, as well as the physical support and the material surface on which the artist draws or paints and which he called the basic plane or BP. He didn’t analyze them on an objective, exterior point of view, but on the point of view of their inner effect on the living subjectivity of the observer who looks at them and lets them act on his sensibility.

Kandinsky is believed to have had synesthesia, a harmless condition that allows a person to appreciate sounds, colors or words with two or more senses simultaneously. In his case, colors and painted marks triggered particular sounds or musical notes and vice versa. He has the ability to hear color, see music or even taste words.

Following a fierce slander campaign from the Nazis, the Bauhaus closes. Kandinsky then leaves Germany and settles in Paris where he meets famous painters as Mirò and Mondrian.

He spends his last ten years in Neuilly-sur-Seine in 1944, while his fame grows even thank to a lot of important exhibitions all over the world. He dies on 13 December 1944 because of a cerebral sclerosis.

Wassily Kandinsky has been one of the most important painters of Abstractism, an artistic movement that is born in the first years of nineteenth century and that develops independently in many European areas.

This movement is characterized by the absence of an objective representation of reality in painters and sculptures: artists chose to deny the true reproduction of the

futuro, di cogliere nelle cose materiali e nelle cose astratte l'elemento spirituale, che rende possibili infinite esperienze»². In particolare l'autore sottolinea come l'arte non sia «l'inutile creazione di cose che svaniscono nel vuoto, ma è una forza che ha un fine, e deve servire allo sviluppo e all'affinamento dell'anima» (Kandinsky, 1989); il suo compito è infatti quello di illuminare la profondità del cuore umano.

Secondo Kandinsky, la vita spirituale è rappresentabile con un «grande triangolo acuto diviso in sezioni diseguali, che si restringono verso l'alto (...). In basso, le sezioni del triangolo diventano sempre più grandi ed estese»³. Nelle sezioni superiori possiamo trovare artisti e scienziati, persone dotate di uno sguardo più ampio e nitido, lungimirante, ma che provano comunque paura, confusione, insicurezza, come viaggiatori su un transatlantico in mare aperto, nel momento in cui si addensano nuvole nere e si alzano grandi onde, poiché la sapienza del momento potrebbe essere superata e le certezze positivistiche rispetto alla scienza vacillano. Tutte le sezioni hanno comunque una fame spirituale: l'uomo coltiva infatti la propria spiritualità elevandosi all'interno del triangolo e questo movimento gli consente di raggiungere ed esprimere una maggiore consapevolezza e sensibilità.

In particolare l'artista, concepito come un profeta e visionario, deve però saper guardare aldilà della propria sezione di appartenenza per favorire un innalzamento della vita spirituale. Se non ha questo occhio acuto, se lo chiude o ne fa un cattivo uso, viene più facilmente capito e celebrato dai compagni di sezione. A volte, invece, quando sta al vertice e utilizza il suo sguardo lungimirante, non viene compreso e scambiato per truffatore o pazzo.

«La vera opera d'arte nasce dall' "artista" in modo misterioso, enigmatico, mistico. Staccandosi da lui assume una sua personalità, e diviene un soggetto indipendente con un suo respiro spirituale e una sua vita concreta. Diventa un aspetto dell'esere. Non è dunque un fenomeno casuale, una presenza anche spiritualmente indifferente, ma ha come ogni essere energie creative, attive.»⁴. Le opere d'arte racchiudono quindi le vite di chi le ha ge-

*world to enhance their feelings through shapes, lines and colors. So, artist's intentionality becomes the unique mean we have to interpret art. He expresses freely his vision of the shapes, intended as the result of the meeting between the man and the world, alternating empathy (that is a try to approach reality) and abstraction (that is the refuse of the reality)*¹.

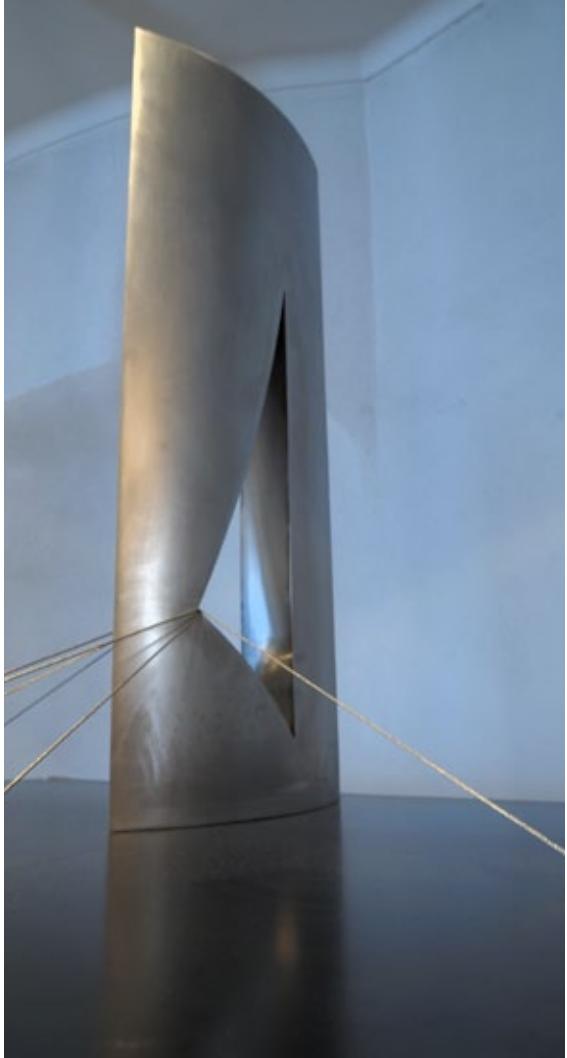
Artist's perspective

Spiritual in Art is a very famous writing of Wassily Kandinsky written in 1909/10 and that offers even today a lot of interesting stimuli about the function of art and of the role of the artist.

*He has said that this book "Spiritual in Art", as "The Blue Rider" has been written to reawaken the skill to see in the material things and in the abstract things the spiritual element, that permit countless experiences*².

Particularly, the author underlines that painting is an art, and art is not vague production, transitory and isolated, but a power which must be directed to the improvement and refinement of the human soul. In fact, his task is to light the depth of the human heart.

*According to Kandinsky's idea, the life of the spirit may be fairly represented in "diagram as a large acute-angled triangle divided horizontally into unequal parts with the narrowest segment uppermost. The lower the segment the greater it is in breadth, depth, and area. The whole triangle is moving slowly, almost invisibly forwards and upwards. Where the apex was today the second segment is tomorrow; what today can be understood only by the apex and to the rest of the triangle is an incomprehensible gibberish, forms tomorrow the true thought and feeling of the second segment. At the apex of the top segment stands often one man, and only one. His joyful vision cloaks a vast sorrow. Even those who are nearest to him in sympathy do not understand him. Angrily they abuse him as charlatan or madman"*³. *In the upper areas we can find artists and scientists, persons who keep an open mind and that can see clearly reality, but that anyway can feel confused of scary and unsecure, like travellers on an ocean liner when they begin to seen dark clouds and*



Alberto Cotogno

Laureato in scultura presso la Nuova Accademia delle Belle Arti di Milano inizia negli anni '80, in parallelo con l'attività di scultore a disegnare "Gioielli". L'interesse per l'arte e per tutte le sue espressioni influenza l'intera produzione delle collezioni e dei pezzi unici. Le linee sono rigorose ed essenziali, la forma è pura e viene ricercata con estrema libertà nel mondo dello spazio. La Passione per le belle cose, l'Entusiasmo per il nuovo e la Gioia di vivere sono ingredienti sempre presenti nell'atto del creare.

Ogni Gioiello nasce da mille stimoli e da mille idee e tiene sempre ben presente quella Donna speciale che con la sua unicità lo indosserà.

"I miei Gioielli come le mie sculture devono saper parlare, devono comunicare un messaggio e trasmettere un'emozione.

I miei Gioielli devono possedere la poesia e la vita".

big waves and they are offshore, because the certitudes can be forgotten and the positivistic convictions respect science fail. Every section of the triangle need spirituality: every man nourishes his spirituality and get upper in the triangle, and going upper he can get and express a bigger awareness and sensitivity.

"In every segment of the triangle are artists. Each one of them who can see beyond the limits of his segment is a prophet to those about him, and helps the advance of the obstinate whole. But those who are blind, or those who retard the movement of the triangle for baser reasons, are fully understood by their fellows and acclaimed for their genius. [...] The solitary visionaries are despised or regarded as abnormal and eccentric. Those who are not wrapped in lethargy and who feel vague longings for spiritual life and knowledge and progress, cry in harsh chorus, without any to comfort them". The real artwork is generated by the artist, but in a mysterious, enigmatic and mystic way. The artwork comes off the artist and becomes an independent subject, with an own spiritual breath and an own life. It becomes an aspect of the being. It is not a casual phenomenon, a presence that is spiritually indifferent, but it has creative and active energies, as any being 44. The lives of artists are contained into their artworks, and these lives are made of pain, enthusiasm, passion and difficulties. Therefore they can help to the spectator to get upwards and they offer a chance to ennable their soul.

Kandinsky thinks that the spectator is unable to feel emotion. He search in the art just the imitation of nature (reproductive aim), or an interpretation (impressionistic aim), or feelings transformed in natural forms (the aim is to generate an atmosphere). Only if shapes are really art they become spiritual nourishment, and they favor the identification in the artwork and the comprehension by the artist's point of view, preventing spectator's aim from coarsen.

Nevertheless every artwork is linked to its social-cultural context; the spiritual nature does not disappear as time goes by, because it is the expression of human fee-

nerate, vite fatte di dolore, entusiasmo, passione e fatica, e pertanto consentono al fruitore di assumere una posizione più elevata e offrono quindi un'occasione per nobilitare l'anima.

Secondo Kandinsky lo spettatore molto frequentemente è incapace di emozionarsi. Ricerca nell'arte una mera imitazione della natura (scopo pratico riproduttivo), o un'interpretazione (scopo impressionistico), o stati d'animo rivestiti di forme naturali (scopo generativo di un'atmosfera). Solo se le forme sono veramente arte diventano nutrimento spirituale, ovvero favoriscono l'immedesimazione nell'opera e la comprensione del punto di vista dell'artista, impedendo all'anima del fruitore di involgarirsi.

Nonostante ogni opera d'arte sia legata al proprio contesto socio-culturale, la natura spirituale rimane intatta nei secoli poiché è sempre espressione dei sentimenti umani. Le aspirazioni interiori e gli ideali artistici rappresentati attraverso la forma sono spesso condivisi dagli artisti, per cui è possibile rintracciare sia affinità esteriori, di natura maggiormente formale, che interiori, inerenti quindi emozioni, valori, scopi e aspettative. L'arte quindi parla agli uomini e nutre le loro anime aldilà di spazi e tempi.

Secondo Kandinsky, nei periodi di crisi storica e socio-culturale, l'arte smette di interrogarsi sul "che cosa" riprodurre (anima/spirito), ma si focalizza solo sul "come" (corpo/materia), rischiando così di perdere la sua anima. Ci si sposta infatti su virtuosismi incomprensibili alle persone che restano indietro e voltano le spalle all'arte. Se però il "come" coinvolge l'emotività dell'artista, l'arte si pone comunque sulla via dove più tardi ritroverà necessariamente i contenuti emotivi inizialmente non considerati che vanno a riappropriare l'opera della sua componente spirituale.

I periodi in cui l'arte non ha grandi uomini, in cui manca quindi il pane metaforico, sono periodi di decadenza spirituale, in cui gli interessi sono esclusivamente esteriori. Le anime cadono dalla sezione superiore a quelle inferiori e il triangolo sembra fermo, bloccato nel suo movimento naturale verso un punto sempre più alto.

Quando vengono scosse religione, scienza e morale, quando i sostegni esterni

lings. Inner aspirations and artistic ideals represented through the shape are often shared by artists, so we can easily find exterior affinities (that are more formal) and inner affinities (connected to emotions, values, aims and expectations). Art talk to men and nourishes their souls, beyond spaces and times.

According to Kandinsky's opinion, in the period of historical and social-cultural crisis, art do not try to understand "what" it reproduce (soul/spirit), but it should focus on "how" to reproduce it (body/material).

"Art has lost her soul. In the search for method the artist goes still further. Art becomes so specialized as to be comprehensible only to artists, and they complain bitterly of public indifference to their work. [...]

If the emotional power of the artist can overwhelm the "how?" and can give free scope to his finer feelings, then art is on the crest of the road by which she will not fail later on to find the "what" she has lost, the "what" which will show the way to the spiritual food of the newly awakened spiritual life. This "what?" will no longer be the material, objective "what" of the former period, but the internal truth of art, the soul without which the body (i.e. the "how") can never be healthy, whether in an individual or in a whole people.

Such periods, during which art has no noble champion, during which the true spiritual food is wanting, are periods of retrogression in the spiritual world. Ceaselessly souls fall from the higher to the lower segments of the triangle, and the whole seems motionless, or even to move down and backwards. Men attribute to these blind and dumb periods a special value, for they judge them by outward results, thinking only of material well-being.

When religion, science and morality are shaken, and when the outer supports threaten to fall, man turns his gaze from externals in on to himself.

For example, in painting the cromatism and the formal abstraction – that respect precise mathematics proportions of beauty – determine the harmony of a painting, but they allow the spiritual transcendence of the artist and of the spectator, too.

stanno per crollare, l'uomo distoglie lo sguardo dall'esteriorità e lo rivolge a se stesso. Le arti sono i campi in cui la svolta spirituale comincia a manifestarsi più sensibilmente, coinvolgendo due piani di significati: uno immediato (connesso alla forma) e l'altro interiore (relativo quindi al contenuto). Ad esempio, in pittura il cromatismo e l'astrazione formale – che risponde a rigorose proporzioni matematiche di bellezza – determinano l'armonia del dipinto, ma facilitano anche la trascendenza spirituale sia dell'artista che del fruitore. “Il colore è un mezzo per influenzare direttamente l'anima. Il colore è il tasto. L'occhio è il martelletto. L'anima è un pianoforte con molte corde”⁵. Nasce così la “ricerca di un ritmo pittorico, di una costruzione matematica astratta; nasce di qui il valore che si dà alla ripetizione della tonalità cromatica, al dinamismo dei colori, ecc.”⁶.

La pittura, la musica, la letteratura sono campi in cui la svolta spirituale della società si evidenza più sensibilmente. Molte arti imparano spesso l'una dall'altra e frequentemente hanno gli stessi scopi. Per questo motivo, Kandinsky incoraggia e sottolinea l'importanza del confronto tra arti e la contaminazione di elementi e di mezzi di discipline artistiche diverse per avviarsi verso la spiritualità e la vetta del triangolo.

Una proposta operativa

Passiamo ora a descrivere una proposta laboratoriale che consente una traduzione dei contenuti precedentemente esposti in attività operative. Si tratta di attività ludico-formative progettate per un gruppo di persone adulte (circa 20) esperte in educazione. L'intento è far loro sperimentare un percorso “tra sentire e pensare” per facilitare la riflessione sul concetto di spirituale proposto da Kandinsky e fornire degli spunti da riutilizzare e adattare nella loro pratica lavorativa.

Ciò che segue può essere riproposto declinandolo in base a obiettivi formativi (ad esempio favorire una riflessione sullo spirituale, esplorare il tema delle sinestesie, presentare un percorso monografico sull'autore, ecc.), alle caratteristiche dell'utenza (età, competenze specifiche, esperienze precedenti, ecc.), ai vincoli metodologici (disponibilità di tempo, spazi, strumenti, ecc.).

Generally speaking, color is a power which directly influences the soul. Color is the keyboard, the eyes are the hammers, and the soul is the piano with many strings. The artist is the hand which plays, touching one key or another, to cause vibrations in the soul⁵.

Literature, music and art are the first and most sensitive spheres in which this spiritual revolution makes itself felt. They reflect the dark picture of the present time and show the importance of what at first was only a little point of light noticed by few and for the great majority non-existent. Perhaps they even grow dark in their turn, but on the other hand they turn away from the soulless life of the present towards those substances and ideas which give free scope to the non-material strivings of the soul. It involves two different levels of meaning, one that is immediate and linked to the form and one that is interior and that is connected to the contents.

Arts learn one by the other and frequently they have the same aims. So, Kandinsky underlines the importance of the discussion and of the contamination to go upwards to the top of the triangle.

“And so at different points along the road are the different arts, saying what they are best able to say, and in the language which is peculiarly their own. Despite, or perhaps thanks to, the differences between them, there has never been a time when the arts approached each other more nearly than they do today, in this later phase of spiritual development. In each manifestation is the seed of a striving towards the abstract, the non-material. Consciously or unconsciously they are obeying Socrates' command--Know thyself. Consciously or unconsciously artists are studying and proving their material, setting in the balance the spiritual value of those elements, with which it is their several privilege to work. And the natural result of this striving is that the various arts are drawing together”⁶.

A suggestion of experience

Now, we describe a workshop that can transform these contents in operational activities. These are playing-training activities planned for a group of adults (20 persons) experts of education. The aim

OBIETTIVO: Incoraggiare una riflessione sul concetto di spiritualità come descritto da Kandinsky mediante attività che propongono di sentire (attraverso gli organi di senso) alcuni stimoli artistici.

PRIMA ATTIVITA': FRUIZIONE DI OPERE PITTORICHE DI KANDINSKY
I partecipanti sono chiamati a dividersi in piccoli gruppi composti da 2/3 persone. La consegna è osservare le opere proposte per poi selezionarne una su cui confrontarsi e riflettere circa gli aspetti spirituali in essa a loro avviso presenti. Le opere selezionate e sotto citate sono quelle indicate da Kandinsky nel suo testo come esempi di composizioni ritmiche, sinfoniche e neosinfoniche:

“L'imperatrice Teodora col suo seguito” – mosaico del IV secolo presente nella chiesa di San Vitale a Ravenna;

“La sacra famiglia Canigiani” di Raffaello Sanzio, Alte Pinakothek di Monaco; “Bagnanti” di Paul Cézanne, 1895-1905;

“Crocifissione” di Victor e Heinrich Duenwegge, Bayerische Staatsgemaeldesammlung di Monaco;

“Deposizione” di Albrecht Duerer, Alte Pinakothek di Monaco;

“Impressione V” di Wassily Kandinsky, 1911;

“Improvvisazione 18” di Wassily Kandinsky, 1911;

“Composizione II” di Wassily Kandinsky, 1910.

SECONDA ATTIVITA': CONDIVISIONE DELLE RIFLESSIONI E SYSTEMATIZZAZIONE ALLA LUCE DEL PENSIERO DELL'AUTORE

A turno ciascun gruppo espone le proprie osservazioni e riflessioni e il conduttore favorisce il confronto e lo scambio di opinioni moderando la conversazione e favorendo la libera espressione. Accoglie come validi i diversi punti di vista proposti ribadendo che non c'è un'unica prospettiva interpretativa corretta.

Finito il momento di condivisione il conduttore cerca di riformulare e restituire quanto emerso integrandolo con il pensiero di Kandinsky inerente il concetto di spirituale nell'arte e le diverse forme con cui questo si può esprimere. In particolare, Kandinsky ritiene che in pittura ci siano diverse tendenze costrut-

is to create a process to allow them “to feel and think”, to think over the spiritual concept suggested by Kandinsky and to give some ideas that can be used also in normal work contexts.

This proposition can be changed on the basis of different goals (for example to favor a spiritual reflection, to explore the topic of synesthesia, to create a monographic workshop about the artist, and so on), on the characteristics of the users (age, skills, previous experiences, and so on) and to methodological limits (availability of time, spaces, instruments, and so on).

GOAL: *Favoring a reflection about the concept of spirituality described by Kandinsky, doing activities that suggest to “feel” (through sense organs) some artistic stimuli.*

FIRST ACTIVITY: FRUITION OF KANDINSKY'S PICTORIAL ARTWORK

Participants are divided into small groups (2/3 members). They have to look at the different painting and then choose one of them to think over and discuss about the spiritual aspects that they find in them.

The following artworks are cited by Kandinsky

“L'imperatrice Teodora e il suo seguito” - Mosaic in S. Vitale, Ravenna, IV century;

“The Canigiani Holy Family” by Raphael - Alte Pinakothek, Munich;

“Bathing Women” by Paul Cezanne, 1895 - 1905

“The Crucifixion” by Victor and Heinrich Dunwegge - Bayerische Staatsgemaeldesammlung, Munich;

“The Descent from the Cross” by Albrecht Durer - Alte Pinakothek, Munich;

“Impression V” by Wassily Kandinsky, 1911;

“Improvvisazione 18” by Wassily Kandinsky, 1911;

“Composition No. 2” by Wassily Kandinsky, 1910;

SECOND ACTIVITY: SHARING OF THOUGHTS AND SYSTEMATIZATION BASED ON THE PHILOSOPHY OF THE AUTHOR

tive attraverso cui assolvere la missione spirituale e, nello specifico, riconduce le opere a due tipologie orientate a:

- una composizione semplice, chiamata melodica (o ritmica), subordinata a una forma semplice, evidente. Il suo obiettivo non è proporre una visione necessariamente oggettiva (nel senso di totalmente verosimile), ma rivelare la forma su cui è fondata attraverso l'utilizzo di elementi geometriche per la rappresentazione dei soggetti e le linee per la resa del movimento (esempi di opere ritmiche sono “L'imperatrice Teodora col suo seguito”, mosaico del IV secolo presente nella chiesa di San Vitale a Ravenna; “La sacra famiglia Canigiani” di Raffaello Sanzio, Alte Pinakothek di Monaco; “Bagnanti” di Paul Cézanne, 1895-1905)

- una composizione complessa (detta anche sinfonica), evoluzione della precedente, composta da varie forme subordinate però a una forma principale chiara o velata e quindi spesso difficile da riconoscere. In queste composizioni si valorizza la quiete, la ripetizione delle forme e una scansione tendenzialmente equilibrata (esempi di opere sinfoniche sono “Crocifissione” di Victor e Heinrich Duenwegge, Bayerische Staatsgemaeldesammlung di Monaco; “Deposizione” di Albrecht Duerer, Alte Pinakothek di Monaco).

Nello specifico, i quadri di Kandinsky vengono considerati dall'autore stesso come nuovi spunti rappresentativi all'interno della tendenza sinfonica (vengono infatti chiamati neosinfonici) e vengono distinti in:

- “Impressioni” della natura esteriore in forma grafico-pittorica (un esempio è “Impressione V”, 1911)
- “Improvvisazioni”, ovvero espressioni soprattutto consapevoli e solitamente improvvise di eventi mentali, quindi di natura interiore (un esempio è “Improvvisazione 18”, 1911)
- “Composizioni”, opere caratterizzate da un processo creativo lento e meditato, che utilizza la ragione, la consapevolezza, le intenzioni e gli scopi, ma che è comunque guidato dal sentimento e non dal calcolo (un esempio è “Composizione II”, 1910).

TERZA ATTIVITA': PRODUZIONE INDIVIDUALE DI DIPINTI SINESTESICI

Every group, at its turn, communicates its observations and reflections and the leader favor the discussion and the exchange of opinions, moderating the discussion. He accepts every different point of view and underlines that there is not just one interpretative perspective.

Then, the leader has to integrate the results of the discussion with Kandinsky's philosophy about the concept of spiritual in art. ài

The first five painting listed above show the course of constructive effort in painting. This effort falls into two divisions:

- Simple composition, which is regulated according to an obvious and simple form. This kind of composition is named after MELODIC. Its goal is not to give an objective (that is totally plausible) vision but to show its shape using just geometrical elements to represent subjects and lines (for example: Mosaic in S. Vitale, Ravenna; Raphael: “The Canigiani Holy Family”; Paul Cezanne: “Bathing Women”)*
- Complex composition, consisting of various forms, subjected more or less completely to a principal form. Probably the principal form may be hard to grasp outwardly, and for that reason possessed of a strong inner value. This kind of composition is named after SYMPHONIC. (For example: Victor and Heinrich Dunwegge: “The Crucifixion”; Albrecht Durer: “The Descent from the Cross”).*

As examples of the new symphonic composition, in which the melodic element plays a subordinate part and that only rarely, Kandinsky has added reproductions of four of his own pictures.

They represent three different sources of inspiration:

- A direct impression of outward nature, expressed in purely artistic form. This I call an “Impression.”*
- A largely unconscious, spontaneous expression of inner character, the non-material nature. This I call an “Improvisation.”*
- An expression of a slowly formed inner feeling, which comes to utterance only after long maturing. This I call a “Composition.” In this, reason, consciousness*

Ai partecipanti viene consegnato un foglio bianco formato A4 e vengono disposti in tre diverse aree dello spazio disponibile.

In ciascuna delle postazioni ci sono materiali grafici diversi:

Fogli colorati, forbici, colla, etc (materiale per collage);

Colori a dita (rosso, blu, giallo, verde, bianco, nero);

Pastelli e pennarelli di diverse dimensioni. La consegna è quella di ascoltare il brano musicale proposto, cercando di focalizzarsi sulle risonanze emotive suscite e di "sentire" la musica attraverso più organi sensoriali.

Dopo la prima fruizione si chiede ai partecipanti di rappresentare individualmente in forma grafica quanto esperito durante l'ascolto.

La stessa procedura viene proposta tre volte, cambiando gli stimoli musicali e i materiali disponibili. In questo modo ciascun partecipante può sperimentare le diverse tecniche espressive proposte.

Gli stimoli musicali consistono in assoli di tre strumenti:

"The battle Galliard" di Sting, dall'album "Songs from the labyrinth", 2006 (arciliuto);

"The conundrum" di The Scottish National Pipe and Drums Corps, dall'album "Scotland. The brave", 1992 (cornamusa);

"John Petrucci guitar solo" di Dream Theater, dall'album "Once in a live time", 1998 (chitarra)

Le produzioni relative ai tre assoli vengono raccolte dividendole a seconda dello stimolo musicale che le ha esplicitate.

QUARTA ATTIVITA': RAPPRESENTAZIONE GRAFICA DI GRUPPO DI UNA SINFONIA

I partecipanti vengono invitati a distribuirsi in piccolo gruppo e ascoltare un Allegro della Sinfonia n. 6 in fa maggiore op. 68 "Pastorale" di Beethoven.

In un secondo momento viene loro chiesto di condividere l'esperienza emotiva e sensoriale di fruizione e realizzarne una rappresentazione su un cartellone di grandi dimensioni con i materiali a disposizione.

In questo caso possono scegliere loro quale materiale ritengono maggiormente funzionale per rendere graficamente la loro esperienza di fruizione.

purposes play an overwhelming part. But of the calculation nothing appears, only the feeling. Which kind of construction, whether conscious or unconscious, really underlies my work, the patient reader will readily understand.

THIRD ACTIVITY: INDIVIDUAL PRODUCTION OF SYNESTHETIC PAINTINGS

We give to the participants, divided into three groups, a white sheet of paper. Every group can use different graphic materials:

Colored sheets, scissors, glue, and so on (stuff to create a collage)

Tempera (that can be used with fingers and not with paintbrushes)

Crayons and drawing pens

Participants have to listen to a particular music, trying to focus on the emotive resonance and to feel the music through different sense organs.

After the listening the participants have to represent graphically what they have heard.

We repeat this procedure three times, changing the music and the materials. So every participant can use different expressive technique.

Musical stimuli are:

"The battle Galliard" by Sting - "Songs from the labyrinth", 2006 (archlute);

"The conundrum" by The Scottish National Pipe and Drums Corps - "Scotland. The brave", 1992 (bagpipes);

"John Petrucci guitar solo" by Dream Theater - "Once in a live time", 1998 (guitar)

The paintings are divided according to the different musical stimuli.

FOURTH ACTIVITY: GRAPHIC REPRESENTATION OF A SYMPHONY MADE IN GROUP

The participants are divided into small groups. They have to listen to a "Allegro" from Symphony n. 6 in F major Op. 68 "Pastoral Symphony" by Beethoven.

Then they have to share the emotions and the sensorial experience caused by the listening. Finally, they have to represent it on a big board.

QUINTA ATTIVITA': COMMENTO AL LABORATORIO E SINTESI CONCLUSIVA

I partecipanti vengono chiamati a osservare i tre gruppi di prodotti realizzati durante la terza attività per individuarne eventuali similitudini e differenze. Si chiede inoltre loro di provare a cogliere quali forme, colori e materiali sono più indicati – in base alla loro esperienza – per rendere graficamente certi suoni o sensazioni da essi evocate (aspetti fono-simbolici).

Ogni gruppo descrive poi il percorso fatto in modo più o meno esplicito, ma comunque negoziato, per realizzare in piccolo gruppo la rappresentazione di un'opera sinfonica, in cui sono presenti più strumenti e movimenti. Nello specifico si chiede quale strumento hanno “sentito” maggiormente, con quali forme e colori hanno scelto di renderlo e quali materiali e strumenti hanno ritenuto più idonei per la sua espressione.

Il conduttore, dopo aver raccolto tutte le riflessioni dei partecipanti li sintetizza e li commenta alla luce del concetto di sinestesia.

Il termine sinestesia deriva dal greco “syn” (che significa insieme) e “aisthanein” (che significa percepire); si tratta quindi di una percezione contemporanea e intermodale. E’ infatti un fenomeno percettivo in cui vengono coinvolti almeno due canali sensoriali - quello relativo allo stimolo (ad esempio l’uditivo per un suono o la vista per un’immagine) e un altro – e questa mescolanza sensoriale (Marks, 1978) può arrivare a coinvolgere tutti i sensi.

In passato la sinestesia venne poco considerata e studiata solo come conseguenza di stati allucinatori, al consumo di stupefacenti e alla psicopatologia in genere.

Il laboratorio si conclude ribadendo l’importanza di promuovere il dialogo tra vari linguaggi espressivi (nel nostro caso musica e grafismo) attraverso l’apertura di molteplici canali sensoriali e l’attenzione agli aspetti e ai messaggi emotivi che essi evocano.

They can choose what to use to realize the representation (collage, crayons, and so on).

FIFTH ACTIVITY: DISCUSSION

Participants have to look at the works produced during the third activity to find similarities and differences. They have to try to choose which kind of shapes, colors and materials are more adapt – according to their experience – to represent graphically some particular sounds or feelings.

Then, the members of every group have to describe the process that they have done to realize the representation of the symphony, in which there are a lot of instruments. We can ask them which is the instrument that they have “heard” more than the others and which kind of shapes, colors and materials they have chosen to represent it.

The leader listens to the discussion and then comments the reflections in according to the synesthesia concept.

Synesthesia (also spelled synesthesia or synaesthesia, plural synesthesiae or synaesthesiae), from the ancient Greek σύν (syn), “together,” and αἰσθησίς (aisthēsis), “sensation,” is a neurologically-based condition in which stimulation of one sensory or cognitive pathway leads to automatic, involuntary experiences in a second sensory or cognitive pathway. People who report such experiences are known as synesthetes. Actually, it can involve even all the five senses (Marks, 1978).

In the past, synesthesia was studied just as a consequence of psychopathologies and of being on drugs.

The workshop ends underling how much can be important to promote the dialogue among different expressive languages (for example, music and graphics) through the opening of different sensorial channels and paying attention to the emotive messages that they provoke.

note

¹Cfr., Martina Cognati, Francesco Poli, “Dizionario dell’arte del novecento - Movimenti, artisti, opere, tecniche e luoghi”, Milano, Bruno Mondadori, 2001.

² Wassily Kandinsky, “Lo spirituale nell’arte”, Milano, Sellerio Editore (traduzione dall’edizione tedesca “Ueber das Geistige in der Kunst, Insbesondere in der Malerei”, a cura di Max Bill, Berna, Benteli, 1965, seconda edizione; la prima edizione risale al 1952), 1989, p. 116.

³ Ivi, p. 23.

⁴ Ivi, p. 87.

⁵ Ivi, p. 46.

⁶ Ivi, p. 39.



P i c c o l o T e a t r o C i n e m a N u o v o
di Abbiate Guazzone-Tradate

“Teatro-Educazione” 2011-2012

*Spettacoli, eventi culturali e artistici,
formazione*

**Piccolo Teatro Cinema Nuovo - Piazza Unità d’Italia, 1
21049 - Abbiate Guazzone-Tradate (VA)**

Tel 0331 811211 Fax 0331 845758

Segreteria teatro: piccoloteatro@nuovocinemateatro.com

Biglietteria: info@nuovocinemateatro.com

www.nuovocinemateatro.com

Parrocchia Ss. Pietro e Paolo C.F.\P.IVA 01661500122



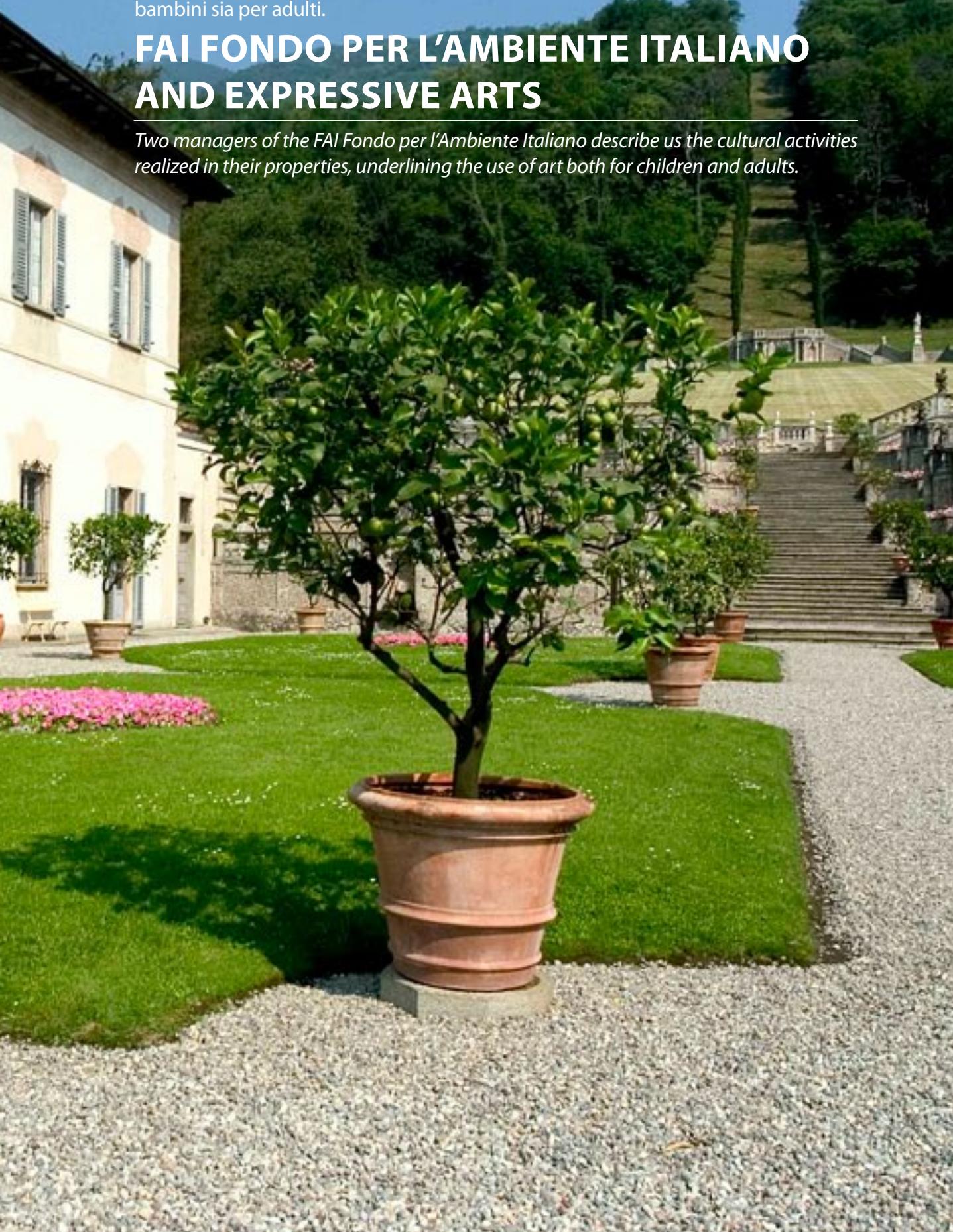
IL FAI FONDO PER L'AMBIENTE ITALIANO E LE ARTI ESPRESSIVE

di Serena Pilotto

Due responsabili del FAI Fondo per l'Ambiente Italiano descrivono le attività culturali nelle diverse proprietà, soffermandosi sulle proposte che impiegano l'arte sia per bambini sia per adulti.

FAI FONDO PER L'AMBIENTE ITALIANO AND EXPRESSIVE ARTS

Two managers of the FAI Fondo per l'Ambiente Italiano describe us the cultural activities realized in their properties, underlining the use of art both for children and adults.



Il FAI è per definizione e statuto dedicato al lavoro nella cultura e nell'educazione, quindi all'arte intesa in senso ampio. Il dettato statutario è quello di fare operazioni di restauro sui beni affidati per donazione o in gestione, cui segue l'immediata apertura al pubblico. In quel momento inizia il compito di educazione a riconoscere ciò che è un bene culturale, ad apprezzare il tipo di intervento che è stato fatto, e dunque, attraverso la consapevolezza, arrivare ad amare il bene per preservarlo nel tempo. L'intento è far capire alle persone che è possibile intervenire saggiamente attraverso degli esempi concreti.

Dopo aver cominciato nel 1975 con i beni monumentali, beni immobili con alto valore artistico: castelli, monasteri, ville ecc., l'ambito della tutela si è allargato al paesaggio, anche grazie all'affermazione graduale, all'interno della società italiana, di una maggiore consapevolezza ambientalista. L'opera del FAI si concentra attualmente quindi sul paesaggio inteso come l'insieme dell'opera della natura e dell'opera virtuosa dell'uomo. Ad esempio sono sotto la tutela della Fondazione molti giardini e zone costiere, tra cui ad esempio la baia di Ieranto nella Penisola Sorrentina. Nonostante questi Beni siano apparentemente "meno monumentali", sono in realtà importantissimi per la tutela del paesaggio, che rimane il campo di azione privilegiato.

Valeria Sessa, già responsabile dell'Ufficio Manifestazioni e ora responsabile del settore "Volontari per i Beni FAI", e Cristina Marchini referente per i Servizi educativi nei Beni FAI, ci raccontano come il Fondo per l'ambiente Italiano si occupa di arte e territorio, e, nello specifico, quale rapporto c'è tra le arti espressive e i progetti pensati per sensibilizzare le persone, adulti e ragazzi, alla "bellezza" del paesaggio e dell'ambiente.

Signora Sessa, quali strumenti il FAI usa per realizzare il suo scopo educativo?

Prendiamo ad esempio i Beni monumentali. Essendo musei, vengono usati come tali: quindi accolgono regolarmente visite. Il FAI tiene aperto tutto l'anno, o per gran parte, un patrimonio altrimenti inaccessibile. Questa offerta costante è il nostro strumento principale. Siccome però l'Italia, croce e delizia, è pervasa di bel-

FAI is an institution that works in the field of culture and education, therefore in the field of art.

Property of FAI comprehends a lot of buildings that have been given to the FAI, which takes care of them: it realizes renovation works, opens them to the public and tries to realize projects to educate public to love and appreciate them. When the renovations works end, the real work of FAI starts, because it has to teach to everybody that these buildings are cultural goods that must be protected and conserved year by year. FAI thinks that it is important to set a good and concrete example, so people can understand that everybody can do something wise to protect their country. If everyone becomes really aware of the beauty of the territory, everyone will start to take care of it.

This institution is working since 1975 with the monumental goods, real estates with a great artistic value: castle, monasteries, villas and so on. Year by year, Italy has discover a sort of bigger environmental awareness, so it has started to take care of the landscape, too. FAI thinks that the landscape is the fruit of the work of the Nature and of the Man together.

For example, FAI protects also gardens and coastlines, as the Bay of Ieranto in the Peninsula Sorrentina. This kind of property are not a "traditional" monument, but they are very important to help FAI to protect the landscape, which is the first and most important mission of this institution.

Valeria Sessa worked in the Ufficio Manifestazioni and now she is the responsible of the project "Volontari per i Beni FAI". Cristina Marchini works for the "Servizi Educativi dei Beni FAI". In this interview they tell us about FAI and how this institution takes care of Italian territory and, above all, which kind of relationship exists between expressive arts and the projects that FAI realizes, with the aim to sensitise public awareness (of adults and children) of the issue of the "beauty" of the landscape and the environment.

Mrs Sessa, which kind of instruments are used by FAI to carry out its educative mission?

We can talk, first of all, about the monumental goods. They are museums, so everybody

lezze, la scelta per il cittadino è amplissima e la concorrenza feroce, per garantire seconde visite ai Beni che tuteliamo, dobbiamo creare occasioni per stimolare i visitatori a tornare. Ecco dunque gli eventi. Le manifestazioni che organizziamo si rivolgono a un pubblico molto vasto e vario, quindi non sono eventi esclusivi, anzi: vorremmo far convergere un gran numero di persone. Questo perché, attraverso essi, comunichiamo il nostro messaggio di valorizzazione e tutela, cercando sempre nuovi iscritti. E chi aderisce diventa testimone, oltre che sostenitore.

Nel tempo sono state realizzate moltissime manifestazioni e, tra queste, alcune hanno ormai una tradizione consolidata. Quest'anno, ad esempio, si sono festeggiati i venti anni della “Tre giorni per il giardino” che si tiene nel parco del Castello di Masino, in Piemonte. Si tratta di una manifestazione di florovivaismo che ha coinvolto decine di migliaia di persone; tale successo è motivato, oltre che dalla qualità costante dei florovivaisti partecipanti, anche dal fatto, che, attraverso il crescere delle esigenze dell'evento, il FAI ha sentito la necessità di incrementare molto i servizi al castello, il che, a sua volta, ha incentivato i visitatori a recarsi a Masino in occasione dell'iniziativa e accedere anche al palazzo per conoscerne la storia.

Come nasce e si sviluppa il progetto di un evento?

Si parte dalla riflessione sul tipo di vocazione che il luogo esprime. Il castello di Masino, fra le altre cose, è adatto a proporre una manifestazione sul giardino perché c'è un parco immenso e facilmente accessibile: non sarebbe possibile in altri posti. Una volta capito che cosa ci suggerisce il luogo, si decide quale evento progettare e si cercano i partner giusti. Le tipologie scelte negli anni sono state molteplici: dalle mostre canine al florovivaismo, dall'assaggio e degustazione di prodotti locali ai giochi di altri tempi, dallo sport all'artigianato. Abbiamo battuto parecchie strade: alcune manifestazioni si sono consolidate nel tempo diventando periodiche, altre sono state delle una tantum.

A Villa Panza a Varese, invece, si orga-

can have a tour of them. FAI tries to keep always open every monument, even if it is hard. This is the most important characteristic of our work, in fact the competition with other monuments is really cutthroat, because Italy is really full of beautiful works and every citizen can choose among a lot of wonderful monuments. So, we have to try to give more visibility to our sites, and we have to create something to convince visitors to come back another time. So, we plan events. Our events are planned to involve a lot of different people, we do not organize exclusive events, and our aim is to attract a great number of persons and families. Our events are planned to reflect our mission and to sensitize public awareness of the FAI issue: we ask people to take out a membership card. So visitors are not anymore just economic supporters of our institution, but witness.

FAI has realized a lot of different events. This year FAI has celebrated the twentieth anniversary of “Tre giorni per il giardino”, an event inside the Castello of Masino in Piemonte. This event has attracted almost three hundred thousand people in twenty years, and year by year FAI has improved the services offered in the castle and the conditions of the castle itself. It has always a great success, also thanks to the great work of the nurserymen who take part to the event.

This is a good and symbiotic example of an event, because people are glad to visit the castle, but they even need some precise services: FAI has learnt to listen to these demands, providing always better services and guaranteeing a good management of the castle.

How an event is planned?

First of all, we try to understand which the vocation of every particular place is. The Castle of Masino, for example, has a huge park, so it is particularly to host an event in the garden because it is big enough to receive even ten thousand people: the castle does not suffer this kind of event. We have learnt that we have “to listen to each site, place, monument”, and in according to the needs of every specific site we decide which kind of event we can organize there, finding the right partners.

We have organized many different events: dog exhibitions, tasting of local products,



Ville, palazzi e giardini costituiscono una splendida scenografia per spettacoli teatrali, concerti e mostre.

nizzano mostre importanti, in particolare di arte contemporanea, mentre a San Fruttoso (Camogli, Ge) dei concerti nel chiostro dell'Abazia. Inoltre, in quasi tutte le proprietà si propongono visite guidate drammatizzate. Si è cominciato a Villa Della Porta-Bozzolo a Casalzuigno (Va), nel 2005, con un progetto intitolato "Il Contado e la Villa", in collaborazione con la cattedra di Teatro d'Animazione della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica di Milano.

old games, sport and artisanal events. We have experienced so many different events: some are become periodic and some others are disappeared.

Villa Panza in Varese hosts often important exhibitions, above all of contemporary art. Then, in San Fruttoso (Camogli, Ge), FAI organizes regularly concerts in the cloister of the Abbey. Moreover, quite in every estate, we offer the chance to have a guided tour animated by theatrical performances.



Villas, palaces and gardens are a beautiful scenography for theatrical performances, concerts and exhibitions.

Un'équipe di docenti e operatori, coinvolgendo anche studenti universitari, hanno realizzato una ricerca storico-teatrale e hanno proposto al pubblico la rappresentazione della storia della Villa, in maniera itinerante. Il tutto è documentato in un libro che contiene gli approfondimenti delle ricerche svolte tra archivi e sperimentazioni. L'idea è stata adattata per altre proprietà, divenendo un modo vivace e divertente per imparare la storia.

We have started this kind of experience inside the Villa Della Porta - Bozzolo of Casalzuigno, in the province of Varese. In 2005 we realized the project "Il Contado e la Villa", with the collaboration of the professor of Teatro d'Animazione, Faculty of Scienze della Formazione, Università Cattolica of Milan.

A team of professors and educators, with the help of some students, have realized an historical-theatrical research and they have told the history of the Villa to the visi-



*Le visite drammatizzate rappresentano una buona opportunità per raccontare la storia del luogo.
Theatrical tours are a good chance to tell the history of a property.*

Le manifestazioni a carattere prevalentemente artistico a quale tipo di pubblico sono indirizzate?

Ad un pubblico maggiormente acculturato e quindi di nicchia. Quindi, quando proponiamo concerti e mostre, sappiamo di andare a cogliere nell'ambito di un pubblico inferiore numericamente, ma molto motivato. Un discorso a sé meritano le visite con attori, che si rivolgono a un pubblico generico, per esempio da gruppi familiari. È capitato per il "Il Contado e la Villa" che siano venuti appositamente i volontari con persone diversamente abili appartenenti ad Associazioni del territorio: tutti sono riusciti a seguire con interesse il percorso, aiutati anche dal personale della Villa.

Il tipo di pubblico è veramente trasver-

tors, guiding them from a room to another. This event is documented in a book, which explains the organization of the project and the researches that have been done to realize it. FAI has developed this idea discovering that visitors love very much these kind of projects. It is a new funny way to learn History.

Artistic events, such as concerts, theatrical tours, art exhibitions, to which kind of visitors are dedicated?

These kinds of events, in particular contemporary art exhibitions, are dedicated to a cultivated audience, so they are thought for a niche audience. We know that we are going to have a small number of visitors but that these visitors are really motivated. Theatrical guided tours are dedicated to

sale: gli unici limiti sono due, collegati l'uno all'altro: la capienza delle stanze e il fatto che le visite, costituite da singole scene che compongono cronologicamente un'unica storia, sono seguite da un gruppo di spettatori alla volta per tutta la durata della rappresentazione e quindi il numero dei gruppi che possono seguire lo spettacolo in un'intera giornata è limitato.

Come mantenere la bontà della proposta e far fronte alle esigenze organizzative?

Cercando ad esempio di far nostra esperienze super collaudate dal nostro modello per eccellenza: il National Trust inglese che molto spesso anima i propri Beni con persone in costume, magari proprio coloro che sono residenti in quei luoghi.

Il National Trust inglese, fondato nel 1895, oggi tutela e apre al pubblico 350 siti tra antiche dimore e luoghi storici, giardini e riserve naturali, raccoglie 3,6 milioni di sostenitori e 55.000 volontari.

The English National Trust was founded in 1885. Today it protects and opens to the public 350 sites, as old mansions and historic sites, gardens and nature reserves. It has 3,6 millions supporters and 55.000 volunteers.

Noi vorremmo seguire questa impostazione di vivacità all'interno delle nostre proprietà: usare cioè una sorta di teatralità naturale, spontanea che contribuisca a creare una rappresentazione dell'ipotetica vita della villa o del castello nel periodo storico di maggior importanza. In questo modo non ci sarebbe più il problema del numero di visitatori, perché, con i personaggi stabili in ogni stanza, in ogni momento il pubblico potrebbe fluire e vedere sempre un frammento di storia in azione.

Immagino Villa Bozzolo animata con molte scene gustose e garbate, attraverso cui il pubblico impara in una maniera indiretta; per completare il senso della visita, potrebbero essere presenti dei supporti scritti o addirittura dei narratori, virtuali o in presenza, che possano legare la storia o anche dei musicisti che suonano melodie dell'epoca.

everybody, but they are loved above all by families. For example also some disabled people have followed the "Contado e la Villa" with volunteers of some Associations of the territory: everybody has followed the tour with enthusiasm, helped also by the staff of the Villa.

We really have a lot of different visitors, but this kind of tour has even two kinds of limits: the capacity of the rooms, which cannot contain more than a certain number of persons, and the limitation of the total number of visitors per day. In fact the tour is composed by the vision of single scenes that are linked one to the other chronologically. Every group can watch just one scene at a time, so the number of the groups that can watch the performance is limited.

Have you tried to find a solution to the organizational problems carrying on this kind of event?

Yes, we are trying to follow the example of The National Trust. The National Trust is our model, and often it animates these estates with persons wearing period costumes, so these sites seem to be always inhabited!

We would like to copy this idea. We can use a sort of natural and spontaneous theatricality, which can contribute to create a representation of the hypothetic life in that villa in a particular historical period. So, we will not have the problem of the number of the visitors anymore. If in every room there is a character that is doing something, the visitors can wander from a room to another and they can always watch a fragment of the performance.

I try to imagine Villa Bozzolo, that has so many and different rooms – the kitchen, the winepress and the cellar, the secret garden and the big garden, the noble large rooms and the bedrooms – animated by a lot of actors who stage different moment of the daily life of the Villa.

So, the visitor can learn the history of the site in an indirect way, and maybe we can complete the experience through boards or, why not, tellers and musicians who play music of the period.

I know that FAI has an Ufficio Scuole, which is dedicated children even because one of the aims of the FAI is the edu-

So che il FAI è dotato di un Ufficio Scuole che si occupa del pubblico dei bambini facendo fede a una delle finalità che è l'educazione alla tutela e all'amore per il patrimonio artistico e culturale italiano. Chi meglio degli adulti di domani può imparare questo?

L'Ufficio Scuole si occupa dell'organizzazione e dell'accoglienza delle classi nei Beni, mentre un altro Ufficio si occupa di coinvolgere tutte le scuole a livello nazionale, tramite concorsi e altre attività, spesso supportate dal Ministero dell'Istruzione. Tra i nostri obiettivi c'è anche quello di sviluppare un'attività per le famiglie la domenica; prendendo spunto da quello che viene proposto ai bambini durante le visite scolastiche, si intende esplorare e potenziare queste proposte perché siano utili e godibili: genitori e bambini possono fare la stessa cosa, ciascuno in un modo consono, ma poi, alla fine, ritrovarsi sullo stesso argomento, raccontarsi e confrontarsi.

Quali attività con l'arte si propongono alle scuole?

Si offrono laboratori e visite animate. I bambini vivono l'atmosfera del luogo attraverso semplici travestimenti che coinvolgono e facilitano la comunicazione; l'obiettivo è sempre quello di passare delle nozioni di storia, di storia dell'arte o di comportamento. Oltre alle attività ispirate al teatro, ci sono laboratori che riguardano la pittura e la scultura. A Villa Panza, dove ci sono installazioni luminose permanenti, si studiano i rapporti tra la luce e il colore con esperimenti interessanti. Sempre a Varese, in occasione della mostra di Morandi, i bambini hanno realizzato composizioni con l'oggetto nello spazio; quando si è fatta una mostra sul ritratto, gli alunni hanno partecipato ai laboratori di autoritratto. In sostanza le proposte sono coerenti con quanto si sta ospitando presso il bene.

Chi gestisce questi laboratori?

Le proprietà hanno a disposizione animatori che crescono insieme a noi, i quali hanno il compito di elaborare le proposte adatte alle scuole, guidati da referenti esperti fissi. Nell'ambito della formazione dei nostri gruppi, facciamo riferimen-

tion for the protection of the artistic and cultural Italian heritage. So, who can learn to appreciate these properties better than children?

FAI has an office that organizes tours and guided tours for schools. Another office has the task to involve schools of every level, through contest an activities that are organized with the collaboration of the Ministero dell'Istruzione. One of our aims is to organize activities dedicated to families on Sundays. We start from the activities that classrooms attend when students are on school trip, and we try to offer them even to families.

We want to offer to family the chance to do something altogether, even if each one can find an activity that is thought and prepared just for him. At the end of the day they can discuss about the same topic. Children are our future, so we think that is really important for us to teach them to protect our country.

Which kind of artistic activity do you organize for schools?

We offer workshops and animated tours. Children can dress up and so they can breathe the right atmosphere of a particular site; the goal is to teach something: history, art or just how to behave inside a museum. We organize also workshops of painting or sculpture. For example, inside Villa Panza there are some permanent artistic installations that analyse the links between light and colour. We have also organized an exhibition of Morandi, and children could try to create composition with objects in the space. When we organized an exhibition about the portrait we realized workshops about self-portrait. We try to adapt our suggestions, trying to be coherent with the event that we are hosting inside a particular property.

How is composed the staff that realizes these workshops?

Every property has an own staff. These educators "grow up" with us. We have experts in charge and by each estate, which have to organize every project in according to the needs of the schools. Educators are trained by some experts that help us to understand how to behave with children and how to realize every workshop.

to a dei professionisti esterni che portano la loro esperienza di volta in volta su diversi argomenti.

A Cristina Marchini, responsabile dei Servizi educativi , il compito di parlarci del rapporto tra il FAI e le scuole. Da quando si propongono i laboratori artistici agli istituti e com'è mutata l'accoglienza di queste attività nel tempo?

Le visite scolastiche sono state attivate una quindicina di anni fa con la finalità di avvicinare i ragazzi all'arte, ma soprattutto di far loro conoscere qualcosa che potesse emozionarli. Recentemente abbiamo pensato a un approccio più ludico per le visite in cui i ragazzi recepiscono, accanto ad alcune informazioni essenziali, un messaggio educativo di grande importanza: la motivazione di approfondire la storia dell'arte e coltivare la curiosità di ricercare altri luoghi da visitare. Alla luce di questa idea ispiratrice dell'attività didattica si sono progettati laboratori specifici secondo le peculiarità del sito. Un'attività che permette di mettere in atto le emozioni suscite consiste nel rappresentare dei quadri viventi, capendo così i modi dell'abitare di un tempo, confrontandoli con quelli attuali. I ragazzi diventano anche un po' più consapevoli delle proprie possibilità di comunicazione, ad esempio attraverso il corpo, la gestualità, l'uso dello spazio.

Con quali motivazioni le scuole accettano la proposta del FAI?

È difficilissimo generalizzare. La metà delle classi che viene da noi, viene perché ha già fatto un'esperienza di questo genere o perché un collega lo ha fatto. Dalle schede di valutazione che diamo alla fine dei laboratori, emergono giudizi sempre estremamente positivi: spesso l'insegnante che non conosceva il FAI manifesta lo stupore di fronte a un'esperienza che non si aspettava potesse essere realizzata in un luogo che non considerava al pari di una meta più tradizionale per un'uscita scolastica, come ad esempio un museo; gli insegnanti o i genitori rimangono stupiti nel sapere quante cose interessanti si possono fare in un luogo che è anche bello di per sé. Rispetto ad

Ms Cristina Marchini, you are the manager of the Servizi Educativi of FAI. What do you think about the relation between the FAI and the schools? School are more or less interested in artistic workshops today or in the past?

We have started to organize workshops for schools fifteen years ago. Our aim was to introduce children to art but, above all, to show them something that could involve them.

Recently we have noticed that students are more interested in artistic activities than in the past. In our workshops, children learn art through play, so maybe they get less information but they learn more. We want to motivate children to come back. If children learn to love cultural goods, they will learn to visit them even when they will be adults, teaching at their turn to others to love them.

In according to this philosophy we organize every kind of activity.

For example, we like living paintings or we like to offer the chance to try to live as in the past, when a particular property was really inhabited. So students can learn the habits and the problems of a particular historical period. They can compare the way of living of two different epochs. Moreover, they can increase their awareness about the body, the gestures, and the space.

Why do schools choose to visit your properties and to take part to your workshops?

It is hard to give a unique answer. Some of the classes that attend our activities have already done an experience like that in the past. Sometimes a colleague explains to others what we offer and so they decide to come. At the end of every workshop we ask to the teacher to fill up an evaluation questionnaire. Opinions are often really positive. Before trying this kind of experience, teachers often do not believe that it is possible to attend this kind of workshop in a beautiful place. Sometimes they do not consider our properties "worthy of a visit" until they experience it.

Teachers and parents are often surprised when they discover how many funny and interesting activities they can do in such a beautiful place.

This is our best characteristic: we offer an

altri musei, anche se nella didattica dei musei c'è stato un gran passo in avanti, ciò che colpisce ragazzi ed insegnanti è proprio la proposta di un'esperienza, e fondamentale in questo è la mediazione dell'arte espressiva.

Per concludere, chiediamo a Valeria Sessa qualche indizio sul futuro delle manifestazioni del FAI. In un'epoca molto tecnologica, come viene vissuta una proposta in cui il visitatore che arriva in una proprietà FAI si trova immerso totalmente e fisicamente nell'arte, nella bellezza, una proposta che, attraverso l'arte, offre un'esperienza sensoriale? Eventi che coinvolgono l'arte sono destinati a mantenersi nel tempo, il FAI sta investendo in questo senso?

Noi non consideriamo nemiche le nuove tecnologie, ma neanche la panacea per tutti i mali; sono una realtà con cui, quando pensiamo a una manifestazione, ci confrontiamo. Ci sono persone che preferiscono la vita virtuale, anche nell'appoggio all'arte. Io devo però dire che tutti coloro che si lasciano coinvolgere dagli eventi che organizziamo, e non sono assolutamente pochi, hanno il piacere esserci, di fare; riscontro che c'è anzi molta richiesta di partecipazione attiva e non solo di semplice fruizione. L'idea quindi è quella di continuare a proporre eventi e manifestazioni che riguardino l'arte e la partecipazione attiva del pubblico. Noi abbiamo piacere che una persona venga nelle proprietà e se ne appropri; il senso è questo: il FAI è soltanto formalmente il proprietario, perché ci vuole una politica di gestione, ma i veri proprietari di questi luoghi siamo tutti noi perché il FAI restituisce al pubblico cose che prima non erano pubbliche. Penso a Villa Necchi a Milano, con un giardino fantastico in pieno centro che prima non c'era, perché era delle signore Necchi, ora che è del FAI, è aperto a tutti, con una parte a ingresso gratuito. Questo è stato veramente un dono ai milanesi e a tutti quelli che passano da Milano: c'è la caffetteria, si prende un caffè, si gusta la bellezza di quel luogo immersi nella natura e nell'arte, e magari ci si iscrive anche al FAI.

experience and not just a tour. And to offer an experience we need art, because it is a great instrument to communicate our message.

Today we are living in a technological period, but FAI properties are not technological at all. So, Ms Valeria Sessa, how do you think that a visitor can feel inside a FAI estate? These properties offer a sensorial experience; in fact every visitor is surrounded just by art and beauty. Do you think that artistic events will stand the test of time? Is the FAI investing in this direction?

We do not pretend that new technologies do not exist. We do not consider them either enemies or a cure-all. When we plan an event we always consider even new technologies, because we know that some people prefer the virtual reality even when we talk about art.

But I think that this kind of persons will always prefer a pc screen to any estate! We can offer every kind of events but it is hard to succeed in involving them. However, I am glad to say that our visitors are really a lot! They love our events, and they do not want to be just visitor, they want to take part to the event, they are happy to have the chance to do something. They want to be active!

We want that every visitor can feel "at home", because he is the real holder of every estate. The FAI is the manager of the properties, but the real holders are the Italians, are the visitors. The FAI just gives back to the public things that were not public. Like Villa Necchi in Milan, with its beautiful garden. I am sure that the opening of this Villa to the public has really been a gift from the FAI to the inhabitants (and not only) of Milan. This garden was owned by Necchi Family; now everybody can enter in the garden, sit down close to the swimming pool, have a coffee and, why not, become a member of the FAI!

Attività e laboratori per aumentare il livello di autonomia dei giovani con sindrome di Down

Da più di vent'anni l'AGBD si occupa del sostegno alle famiglie con un figlio con la sindrome di Down proponendo attività e laboratori volti ad aumentare l'autonomia personale e occupandosi in modo costruttivo del tempo libero. Coordinata il lavoro tra gli Enti preposti, quale scuola, neuropsichiatria infantile, servizi sociali e il mondo del lavoro. Segue ogni ragazzo con un progetto di vita diversa, perché ogni persona è diversa.



Istruzione stradale



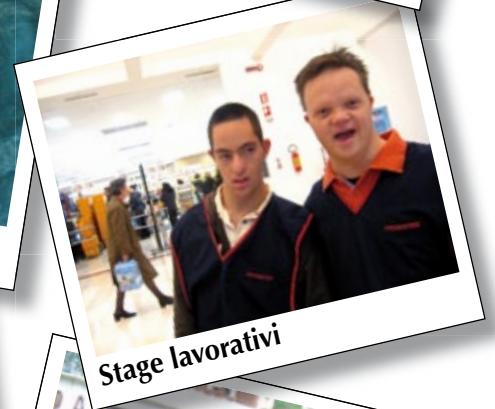
Musicoterapia



Laboratorio autonomia



Piscina



Stage lavorativi



Educazione alla teatralità



Casa Primavera



Laboratorio "Amare il cavallo"



PRIMAVERA
Casa per l'autonomia AGBD



Centro AGBD
Via XX Settembre, 31
28041 Arona (NO)
Tel./Fax 0322 44980
agbdarona@libero.it
www.agbdarona.it
CCP 12058285

Per il cinque per mille:
c.f. 90005680039



Dalla fine del XVIII secolo agli inizi del XX, ogni compagnia teatrale era organizzata in ruoli (primo attore, attore giovane, padre nobile, amoroso ecc.), ognuno dei quali era affidato a un attore.

Since the end of the XVIII century to the beginning of the XX century, in every theatre company each actor played a defined role (primo attore, attore giovane, padre nobile, amoroso and so on.).

L'attore

Tra i mestieri del teatro, risulta essere di primo piano quello dell'“l'attore”, il “magnifico animale”, che, per Deleuze, opera la distruzione del dominio della lingua sulla parola: la macchina attoriale. Molte definizioni sono state date per identificare questo protagonista indiscusso della scena, sia che abbia adempiuto al suo compito specifico, cioè quello di recitare, sia che abbia ricoperto più funzioni, come ad esempio quelle di “attore-autore” o di “attore-regista”.

Un giorno Stanislavskij, durante un'esercitazione nella sua Scuola, impose ai propri al-

The actor

The acting profession is one of the most important professions of the theatre world. Deleuze describes the actor as a “wonderful animal” who can operate the destruction of the dominion of the tongue over the word: the actorial machine. The actor has been described in many different ways, both when he has played his role of “simple” actor – which is his main task – and when he held different roles, like “author-actor” or “director-actor”. One day, Stanislavskij, during an exercise in his School, asked to his pupils to lift up



L'ATTORE E LA COMPAGNIA TEATRALE

Essere un buon attore significa aver sviluppato in sé la capacità di percepire, apprezzare ed esprimere uno spettro di emozioni.

THE ACTOR AND THE THEATRE COMPANY

A good actor should be able to perceive, to appreciate and to communicate every kind of emotions.

di Gaetano Oliva

lievi, di sollevare un pianoforte e, bloccati in quella condizione, chiese loro di moltiplicare 39×7 . «Difficile concentrarsi e rispondere, con un pianoforte sopra la testa: figuriamoci – concluse allora il Maestro del Teatro d'Arte – quanto sia difficile il lavoro creativo dell'attore».

Attore o personaggio

La dualità attore-personaggio è stata per lungo tempo oggetto di indagine storica e teorica. È l'attore che entra nel personaggio oppure è il personaggio che, adattandosi, entra nell'attore? O ancora è l'attore che fissa e mantiene una distanza critica dal suo personaggio? L'attore, per compiere questa trasformazione, utilizza il talento o la tecnica? Il personaggio deve essere «vero» o finto, naturale o costruito da una serie di atteggiamenti?

a piano and, keeping the piano over their head, he asked them to multiply 39×7 . It is hard to focus on the multiplication and to answer keeping a piano over the head, so try to imagine how much can be hard the creative work of an actor.

Actor or character

The duality actor-character has been studied for a long time. Is the actor who disappears identifying himself with the character, or is the character who adapt himself to be able to get into the actor? Or maybe, must the actor keep a critic distance from his character? The actor, to realize this transformation, has to use just his talent or the technique? Should the character be "true" or false, natural or built by a series of precise behaviour? These are just some

menti predefiniti? Queste sono solo alcune delle formulazioni fatte intorno al problema, formulazioni che hanno contribuito alla costruzione del mestiere dell'attore e del suo mito.

Ma come si svolge il lavoro dell'attore? Da dove parte costui per compiere tutte le sue trasformazioni, le sue azioni? Si può affermare in sintesi che il lavoro dell'attore trova alimento per la sua azione dalla dicotomia tra testo e scena, utilizzando il metodo di lavoro per parti e ruoli. È un metodo di lavoro del quale gli attori si sono serviti fino a tempi recenti in modo esplicito e del quale si servono forse, indirettamente e in modo incompleto, ancora oggi.

Dalla fine del XVIII secolo agli inizi del XX, ogni compagnia teatrale era organizzata in ruoli (primo attore, attore giovane, padre nobile, amoroso, ecc.) ognuno dei quali era affidato ad un attore. Costui prendeva possesso di un particolare ruolo in relazione al proprio aspetto fisico, al tipo di voce e in base alle parti che aveva precedentemente interpretato. Il ruolo, dunque, non era solamente l'insieme o il contenitore delle singole parti, ma era qualcosa che, pur derivando anche dalle parti, le determinava a sua volta, sia nell'assunzione che nello sviluppo. In ogni caso, è possibile dire che il ruolo costituiva, nel lavoro dell'attore, il testo, mentre le singole parti la messinscena. Ed è proprio durante il processo di costruzione del personaggio che si materializza il lavoro dell'attore, del ruolo e della parte, creando quindi la relazione tra testo e scena. Nella rappresentazione, pur rimanendo la sostanziale differenza tra ruolo e parte, i due termini si compongono e lo spettatore vede un'unica identità. Lo spettacolo teatrale è quindi il risultato del rapporto di collaborazione tra testo e messinscena. Diventa interessante allora conoscere la dinamica e la natura di questo rapporto attraverso la figura dell'attore e del suo lavoro e di come, attraverso lui, passeranno, a partire dalla seconda metà dell'Ottocento, tutte le trasformazioni teatrali: sarà la sua arte della recitazione o della declamazione, ricca di una forte tradizione, a costruire da un lato la figura di un «Grande Attore» e dall'altro un repertorio teatrale nazionale.¹

L'arte dell'attore

Ci siamo lasciati alle spalle da tempo ormai

¹ Cfr. Gaetano Oliva, "La letteratura teatrale italiana e l'arte dell'attore", Torino, UTET, 2007, pp. 19-34.

of the many definitions of the acting profession, which has contributed to the building of the myth of actor.

But what does it mean to be an actor? How can an actor transform himself and act? The acting profession starts from the duality between text and scene, and it is generated by the working method of roles. This is a very common method, which has been used by actors for a long time until a recent past, and that, maybe, is used even today, in an indirect and incomplete way. From the end of the eighteenth century, until the beginning of the twentieth century, every theatre company used roles (primo attore, attore giovane, padre nobile, amoro-so, ecc.) and every actor plays a different role, depending on his figure, on the type of his voice and on the roles he has played until that moment.

So, a role was something that came from the parts and, at the same time and at its turn, determined them. We can state that, in the acting profession, the role is the text and the single parts are the mise-en-scène. When an actor starts to create his character he starts to work, creating the link between the text and the stage. During a performance, the actor unifies the role and the part, so, even if these two elements are still separated, the audience can see a unique entity. So, a performance is the result of a sort of collaboration between the text and the mise-en-scène. We can analyse this relationship through the actor and his profession, so we can better understand how this relationship can be built. It is the actor that has provoked every great theatrical change, since last years of the nineteenth century. The "Grande Attore" and a wide theatrical national repertoire were born thanks to playing and declamation actor's art.¹

Actor's art

Today precise roles and strict distinctions do not exist anymore: everything is much more confused. In the theatre world everyone think that the most creative person is the author, who rules a sort of natural supremacy.

But, everyone naturally wonders: and the other writings?

So, our problem is not to distinguish between dramaturgy and interpretation, but we have to understand how different languages have create a relationship, how much

l'epoca dei ruoli predefiniti e delle distinzioni categoriche: tutto si fa più confuso. Si è sempre pensato, in fatto di creatività teatrale, che il predominio naturale dovesse essere attribuito all'autore. Ma viene spontaneo chiedersi: e le altre scritture?

Il problema, quindi, non è più distinguere tra drammaturgia e interpretazione, quanto capire a che punto i linguaggi si siano rapportati tra loro, quanto l'influenza creativa dell'uno possa toccare e modificare quella dell'altro. Se, oggi, ci confrontiamo evidentemente con la figura del regista-autore, appare chiaro, al tempo stesso, che l'attore non è più solo interprete ma è capace, recitando, di scrivere sulla scena. Attori, mercanti e girovaghi, a contatto diretto – loro e solo loro, con buona pace di autori e registi – con il pubblico, hanno la possibilità di creare le condizioni perché il teatro viva, perché la drammaturgia si faccia realtà, perché la scena incontri la platea: si può parlare di attori-autori, di attori-teatro, oggi più che mai; tendenze diverse, infatti, emergono dalle ultime generazioni. La voglia – in tutti – di cimentarsi con la scena, di incontrare il pubblico, di interpretare se stessi, la propria ricerca: magari rischiando un po', vista l'endemica mancanza, nelle giovani generazioni, di quella che una volta si chiamava "tecnica". Ma l'attore resiste: cyber-punk, corpo mutante, destrutturato, provocatorio, eppure sempre "attore", e da qui occorre partire. Attori che, come tessere – uniche, problematiche – di un mosaico, hanno composto l'entità astratta "teatro" e che, sulla propria pelle, tra tradimento e tradizione, hanno vissuto contraddizioni e incertezze, ricerche e scoperte. Attori responsabili nei confronti del testo, degli altri attori e degli spettatori, come ricordava Peter Brook. Costui, infatti, afferma che il teatro esiste soltanto nel preciso momento in cui due mondi – quello degli attori e quello degli spettatori – si incontrano: una società in miniatura, un microcosmo che si ricostruisce ogni sera all'interno di uno spazio. Il compito del teatro è di trasmettere a questo microcosmo il gusto fuggevole e bruciante di un altro mondo, in cui quello della quotidianità si integra e si trasforma. Compito del teatro, ma soprattutto – in primo luogo – dell'attore. Ciò che importa, diceva Valéry, è coltivare l'attività della mente in modo da ottenere un'azione che abbia senso e significato.

Il lavoro dell'attore

Nel teatro, l'attore deve allenarsi seguendo

the creative influence of the first one can modify the other and vice versa.

Today we often have a director-author but, at the same time, we have an actor who is not just an interpreter because he is able to "write on the stage". Actors and itinerants - just them, luckily for authors and directors - who have a direct contact with the audience, have the real chance to create theatre that really lives, to transform dramaturgy into reality, to allow the scene to meet the audience.

Today more than ever we can talk about actor-author, actor-theatre: new trends characterize new generations. Everybody wants to experience the stage, meet the audience, play and act their own research, maybe taking some risks, because often that these new generations do not have the so-called "technique". But the actor holds on: cyber-punk, changing body, unstructured, provocative, but anyway actor. This is our starting point.

Every actor seems to be like a tesserae of a mosaic – each one is unique and problematic – that composes the "theatre" abstract entity. These actors feel halfway between betrayal and tradition, and they have experienced uncertain, researches and discoveries. Peter Brook says that actors feel responsible for the text, for the others actors and for the audience. This great theatre man states that theatre exists just when two different worlds – actor's and audience's world – meet: this meeting creates every evening a new little society, a microcosm inside a particular place.

The theatre has a great task, it has to communicate to this microcosm the existence of another world, where the daily routine can change and transform itself. This is the task of the theatre but, above all, of the actor. Valéry says that the most important thing is to cultivate our mind activity to succeed in creating an action that have a sense and is meaningful.

Acting profession

In the theatre, an actor should train himself, following different strict and precise disciplines. He has to train to become a mirror of a unique man, but only for short periods.

We can state that there are not so many differences between an actor's training and what a pupil searches in a cultural esoteric tradition. Actually, this is a trap: every ac-

discipline severe e molto precise, esercitarsi per diventare il riflesso di un uomo unico, ma per brevi periodi soltanto. In qualche modo ciò che un attore mette in pratica non è molto diverso da quanto un allievo cerca in una tradizione culturale esoterica. Ma questa è una trappola: l'attore deve avere una chiarezza spietata con se stesso, sapere di non stare su una nuvola spirituale e tenere i piedi ben saldi e piantati nella terra dura del suo mestiere. Un attore deve prima di tutto lavorare sul proprio corpo, affinché esso diventi aperto, affidabile e coerente in tutte le sue reazioni; poi sviluppare le sue emozioni, in modo che esse non rimangano nascoste. Essere un buon attore significa aver sviluppato in sé la capacità di percepire, apprezzare ed esprimere uno spettro di emozioni, dalle più basse alle più elevate. Un attore deve accrescere la sua conoscenza, e in seguito la sua capacità di comprensione, fino al punto in cui la sua mente entra in gioco nella maniera più vigile, per apprezzare il valore di ciò che sta facendo.

Ci sono state scuole diverse: da una parte quella di Mejerchol'd che poneva grandissima enfasi sullo sviluppo del fisico e che, tramite Grotowski, ha influito sull'interesse odierno per il corpo, il suo linguaggio e il suo sviluppo; dall'altra, quella di Brecht che poneva l'accento sulla necessità che l'attore fosse un uomo del suo tempo, in grado di ragionare e di pensare; altre scuole, da Stanislavskij all'Actor's Studio, danno molta importanza alla partecipazione emotiva dell'attore.

È chiaro che non vi è contraddizione tra esse: tutti e tre gli indirizzi sono necessari. L'attore con il proprio lavoro non deve né attirare l'attenzione su di sé, né ammiccare, né "caricare" il proprio personaggio e giocare sugli effetti vocali. L'attore deve abbandonare l'idea di essere sulla scena come se fosse in vetrina; il suo lavoro, infatti, deve essere quello di un servitore, di un'immagine che va oltre se stessi. L'attore che considera il proprio ruolo inferiore a se stesso costruisce un personaggio molto debole nello spettacolo; al contrario, egli deve comprendere che il personaggio, qualsiasi ruolo egli reciti, sarà più forte di lui: se interpreta un geloso, la gelosia di costui va oltre la sua, anche se nella vita egli fosse una persona gelosa, deve sapere che ora sta recitando la parte di qualcuno la cui gelosia è più ricca della sua; se interpreta il ruolo di un violento, deve riconoscere che questa violenza ha una carica

tor must be really honest with himself; he has to know that he is not onto a spiritual cloud but he has to be very down-to-earth. Acting is a profession. An actor must, first of all, work on his body, to train it to be open, reliable and coherent in its reactions. Then he has to develop his emotions, showing them to an audience.

A good actor should be able to perceive, to appreciate and to communicate every kind of emotions. An actor has to increase his knowledge. Then he has to develop his skill of comprehension, until his mind is really able to pay attention to his actions. So it is able to appreciate the value of what the actor is doing.

In the past different theatre men have suggested different methods and ideas: Mejerchol'd was particularly interested in the physical development and, through Grotowski, he has influenced the contemporaneous interest about the body, about its language and its development. Brecht thought that an actor should be a contemporaneous man, who lives in a precise time of the history and who is able to think. Stanislavskij, the Actor's Studio and other similar schools think that an actor should feel an emotional involvement.

These three different ideas are not in contradiction one against the others. They are all essential. An actor should not attract attention on himself; he has not to give a wink to the audience, nor to exaggerate his character or to use vocal effects.

The actor should stop thinking he is on the stage to show himself. He is a servant, a sort of image that goes beyond him.

An actor, who considers his role as something which is less important than him, will create a very weak character; he has to understand that the character, whatever be the role he plays, will be always stronger than him. If he is playing a jealous man, this jealousy is really strong, and even if this actor is usually a jealous person, he has to know that his character's jealousy is more complex than his feeling.

If an actor is playing the role of a violent man, he has to recognize that this personage is more impetuous than him. If he is playing the role of a sensitive and calm man, he has to understand that these kinds of feelings are deeper than his ones.

An actor who plays a modern comedy or a Greek tragedy has to have a wide gradation of feelings. These emotions should be

più esplosiva della sua; se recita il ruolo di un uomo sensibile e riflessivo, deve riconoscere che la finezza di sentimenti di quell'uomo va oltre la sua capacità quotidiana di essere sensibile e intelligente con sua moglie o con i suoi amici.

L'attore che recita in una commedia moderna o in una tragedia greca deve possedere sulla scena una gamma di sentimenti che siano più ampi e più intensi di quelli che trova in se stesso, nel suo privato.

Non è utile, dunque, che l'attore dica: «È così che lo sento». Egli deve mettersi al servizio della personificazione di un'immagine umana che è più grande di quanto egli crede di sapere e a essa deve offrire le proprie facoltà, sviluppate e allenate. Ecco perché un attore deve tenersi in continuo allenamento. Un musicista deve esercitare le proprie mani, orecchie e cervello ogni giorno e così come un danzatore deve allenare il proprio corpo. L'attore, però, deve mettere in gioco una parte ancora più grande di sé ed è proprio questo che rende, o meglio, potrebbe rendere, il recitare l'arte suprema. Niente può essere lasciato fuori. L'attore supremo imita l'uomo supremo e deve avere, quindi, a propria disposizione tutte quelle facoltà che possono appartenere a un essere umano. È chiaro che ciò è impossibile, ma se la sfida viene riconosciuta, l'ispirazione e l'energia non potranno mancare?

La compagnia teatrale

Copeau concepisce la compagnia, identificata con il teatro, secondo la tradizione francese: come cioè un insieme di persone che, sotto una guida autorevole e indiscussa, si dedica al servizio dell'arte. Da un lato dunque non c'è più "repubblica", dall'altro il fine in vista del quale la compagnia è costituita rimane la produzione di spettacoli, intesa però come "servizio dell'arte", cosa che, nel pensiero di Copeau, si realizza nell'interpretazione corretta, onesta e obbediente di testi di alto valore letterario. Copeau respira ancora l'atmosfera rarefatta dell'estetismo e della Religion de la beauté.

Ciò che nel maestro francese era ancora un mezzo, vale a dire l'educazione tecnica, fisica, ma soprattutto morale dell'uomo-attore, nei suoi moderni successori diventa il fine. La produzione dello spettacolo non è più il risultato ultimo e necessario cui tendono gli

more intense and stronger than the same feelings he feels in his private life.

So, an actor should not state: "I feel it in this way". He has to be in the service of his character, because this personification of a human image is bigger than he thinks. He has to offer his skills, well trained and developed, to the character. That is why an actor must always keep in practice. A musician must train hands, ears and brain every day. A dancer must train his body every day. An actor should train every part of his body and of his mind. That is why "acting" should be considered the supreme art. The supreme actor imitates the supreme Man, and so he needs to be able to use every faculty a human being can possess. Maybe this is impossible, but if an aspirant actor accepts the challenge, inspiration and energy will characterize his work.²

Theatre Company

Copeau describes the company, identified with the theatre, in accord to the French tradition. It is a group of person that follows a master, who is an acknowledged and indisputable leader, and that is in the service of theatre. So, it is no more a "republic" but the production of performances is still the most important aim. But this production is "in the service of art". Copeau decides to realize this concept choosing to stage important literary texts and asking to his actors to play then honestly, correctly and in an obedient way. Copeau is still breathing the rarefied atmosphere of the aestheticism and of the Religion de la beauté.

Copeau thinks that the technical and physical training is an instrument, as well as the moral education of the actor-man. His successors start to think that these trainings are the aims of the theatre. The performance is not anymore the necessary result of the work of the actors and of the theatre company. It is just a by-product or, better, a testimony and an opportune check.

Coherently, Jerzy Grotowski at the peak of his career decided to not produce any more performances.

The company becomes a goal, an aim in itself, exemplary social cell, but without the aspirations of "evangelist" propaganda of the Living Theatre; the companies of the so-called "Third Theatre" should be a sort of micro-society where the actor-man

² Cfr. Marco De Marinis, "In cerca dell'attore", Roma, Bulzoni, 2000.

sforzi e il lavoro degli attori e della compagnia, ma ne è un sottoprodotto o, al più, una testimonianza e un'opportuna verifica. Coerentemente, al culmine della sua carriera, Jerzy Grotowski ha smesso di produrre spettacoli.

La compagnia diventa fine a se stessa, cellula sociale anch'essa esemplare, ma senza le veleitá di propaganda evangelizzatrice che erano proprie del Living Theatre; le compagnie del cosiddetto "Terzo Teatro" dovrebbero essere microsocietà nelle quali l'uomo-attore sviluppa tutte le sue potenzialità espressive, fisiche e intellettuali. Una microsocietà il cui valore sta nel suo farsi, non nella sua eventuale produzione. Perciò lo spettatore ideale non è certo il pubblico, limitato, ma comunque non discriminato che può assistere agli spettacoli, ma piuttosto una sorta di testimone, o di "osservatore partecipe".

can develop his expressive, physical and intellectual skills. The value of this micro-society is held in its creation process and not in its ability to produce performances. So, the perfect audience is not a common audience but a witness, or an "involved observer".

L'attore deve abbandonare l'idea di essere sulla scena come se fosse in vetrina; il suo lavoro, infatti, deve essere quello di un servitore, di un'immagine che va oltre se stessi.

The actor should stop thinking he is on the stage to show himself. He is a servant, a sort of image that goes beyond him.





Comune di
Fagnano Olona (VA)
Ass. Cultura

CRT Teatro - Educazione
Centro Ricerche Teatrali
presentano

**S c u o l a
c i v i c a d i**

Teatro

Musica

Arti Visive

Animazione

Segreteria CRT
Teatro Educazione
Tel. +39 0331-616550
Fax +39 0331-612148
info@crteducazione.it
www.crtereducazione.it



di Pietro Bosello

Pedagogia e ambiente

di Pietro Bosello

L'educazione ambientale un progetto formativo originale e complessivo che nasce dal farsi carico delle questioni della sostenibilità a partire dai valori dell'incontro ambientale.

Pedagogy and environment

Environmental education is an interesting formative project that is generated by the environmental meeting values and that is produced by the decision to take care of the naturalistic problems.

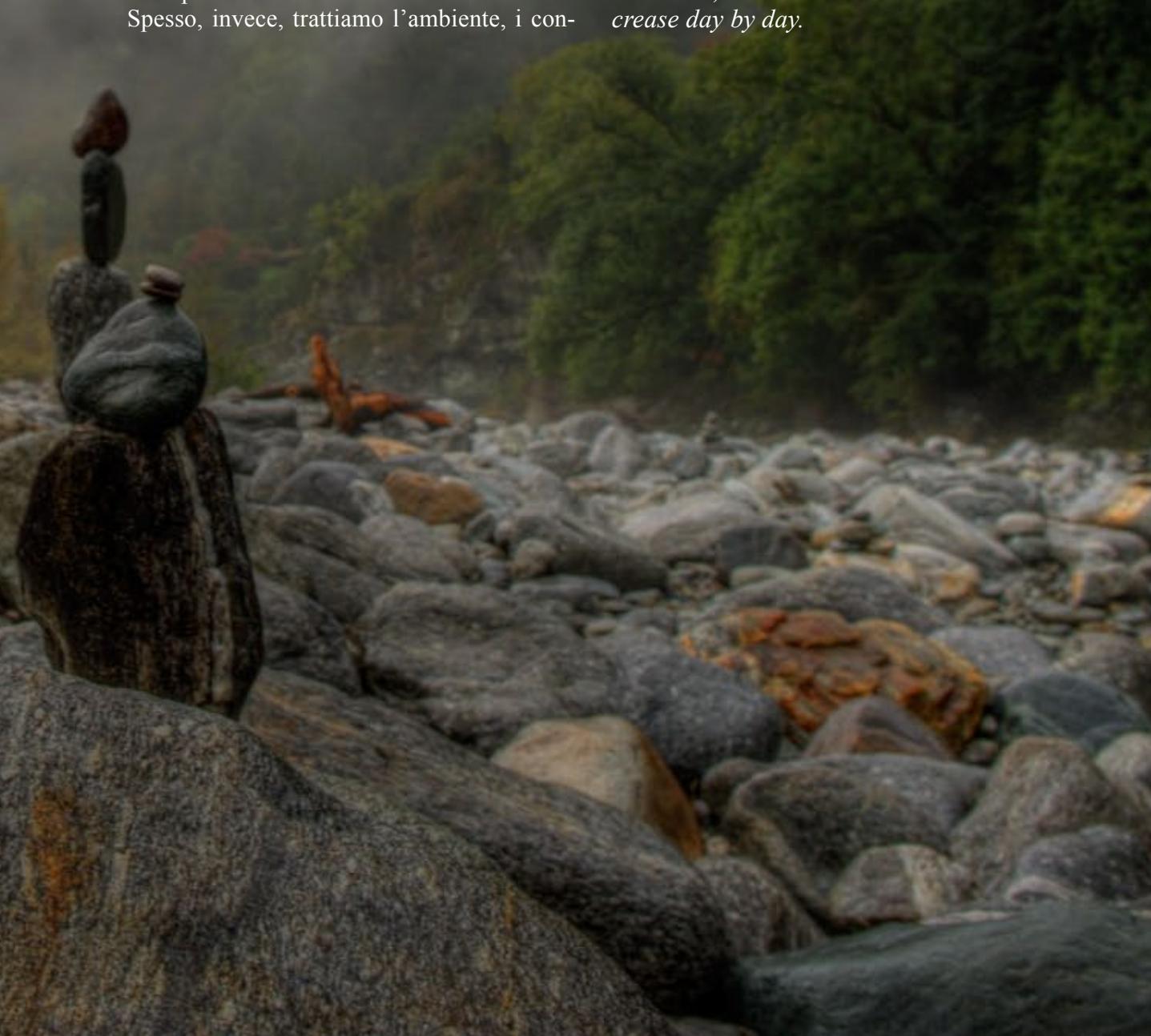
Il contributo, di carattere pedagogico, propone interessanti riflessioni sulla delicata questione dell'educazione ambientale; tali suggerimenti possono costituire argomenti specifici da affrontare con percorsi laboratoriali di arti espressive ed eventi artistici, progettati ad hoc in particolari contesti architettonici-naturalistici-umani. Se infatti l'arte è un veicolo fortissimo che apre alla relazione, offrire spazi fisici e mentali entro cui guardare l'ambiente con uno sguardo nuovo contribuisce a far crescere la sensibilità dell'uomo, bambino o adulto, attore o spettatore, nel porsi consapevolmente e responsabilmente di fronte al mondo di oggi e di domani.

Pedagogia e ambiente

Confrontarsi con gli appelli, le provocazioni e le suggestioni dell'ambiente può rivelarsi un'esperienza intrinsecamente formativa. Spesso, invece, trattiamo l'ambiente, i con-

This pedagogical article offers many interesting starting points to discuss about the important and complicate argument of the environmental education. It offers some suggests that can be useful to identify different topics to create laboratory of expressive art and also to organize artistic and cultural events that can be planned ad hoc for different architectural-naturalistic-human contexts.

Art is a powerful vehicle, which creates relationships and offers place that are both physical and mental, where human beings, both children and adults, actors or spectators, can learn to look at the environment with new eyes, and where they can understand how much is important to pay attention to the Nature becoming sensitive towards it. It is important that every human being becomes more responsible towards the world, and that his awareness can increase day by day.



testi di vita, gli animali, le realtà fisiche del pianeta come oggetti, come entità a noi estranee, come risorse da utilizzare al meglio, dotate unicamente di uno scopo funzionale alla nostra permanenza sul pianeta. L'ambiente così non lo abbiamo ancora incontrato, non lo abbiamo ancora colto e vissuto nella sua dimensione autentica e nel suo profondo legame con la nostra esistenza, individuale e sociale. Non potrebbe essere questo il motivo per cui non riusciamo a farci carico "seriamente" della questione ambientale?

Il concetto di incontro potrebbe, in questa prospettiva, svolgere il ruolo di criterio interpretativo delle relazioni tra persona, comunità e ambiente. L'ambiente non va considerato unicamente come un problema, ma come una realtà che è in grado di rendere possibili esistenze autenticamente umane, nella misura in cui lo si accoglie, ci si mette in gioco e in relazione, lasciandosi provocare nella ricerca di forme significative e possibili di vita personale e sociale.

L'educazione ambientale è così una prospettiva ermeneutica originale, un progetto formativo complessivo che nasce dal farsi carico delle questioni della sostenibilità a partire dai valori dell'incontro ambientale.

Ambiente e formazione

L'ambiente non va assunto come mero campo di applicazione dei valori umani, dei criteri esistenziali, degli accordi sociali, svalutandone il valore intrinseco e specifico per ogni persona. Infatti, l'irripetibile individualità di ciascuna esistenza umana acquista un senso e un valore dentro e grazie ad un concreto contesto di vita interrelato. Fin dall'emergere della sua umanità, l'uomo, tramite la corporeità, si situa in uno spazio, si trova a vivere un ambiente con cui è chiamato a rapportarsi, con la sua libertà e il suo impegno progettuale, in maniera ineliminabile e irriducibile.

La pedagogia dell'ambiente, quindi, non può che muoversi in un'ottica che sostenga le persone e le comunità a situarsi nei contesti di vita, storici e geografici, economici e politici, culturali e religiosi, per cogliere i segnali di umanizzazione e di superamento che fanno appello all'esistenza umana e che possono orientare alla costruzione di progetti condivisi di vita autentica, prima testimonianza della ulteriorità della condizione umana. Come ben esprime Raffaella Semeraro, la concezione ecologica è un valore non solo per la più profonda conoscenza e

Pedagogy and environment

We often consider environment, habitats, animals, physical realities of the planet like simple objects, like entities far from us, like resources to exploit, that are useful just to help us to stay on the Earth, and they have just a functional aim.

Actually, if we decide to face environment, to listen to its appeal, its suggests ad its provocation, we will live a great educational experience.

Unfortunately, we do not understand how much it is important to really live the environment: we should "meet" it, so we would be able to get its deepest dimension and its strong link with our individual and social life. We do nothing of all this, and maybe this is the real cause of our lack of care of the environment, maybe this is the reason that cause our lack of interest when we have to face seriously the environmental problem.

To change this perspective we could introduce the concept of "meeting", which creates relationships between person-community-environment. The environment must not be consider only as a problem, but as our reality that helps us to live really as human beings: but to do this, we have to accept it, to love it, to decide to put ourselves on the line trying to create a relationship with the environment. So, environmental education can be an interesting and original interpretative perspective, a sort of total formative project that is generated by the environmental meeting values and that is produced by the decision to take finally care of the naturalistic problems.

Education and Environment

Environment and Nature have a particular value in every person's opinion, and it is not just a sort of area of applicability of the human values, of the life criterions or of the social agreements. In fact, every human being is unique and this unique individuality finds a sense when it is linked to a life context. The Man, since the Creation of the Humanity, through his body, is placed in a space, he lives in an environment and with this environment he has to relate, mediating with his own freedom and his planning skill. This is a fact, and he cannot deny it.

Consequently, the environmental pedagogy has the aim to help people and communities to find a precise place inside specific

decodificazione dell’ambiente esterno, «ma anche per una definizione e conoscenza del mondo interno del soggetto»¹.

Il progetto di vita di ciascuna persona poggia sulle modalità della sua appartenenza ad un contesto ambientale. Di conseguenza, la capacità di sviluppo del suo mondo mentale, sociale, valoriale deriverà dalle modalità di raffigurazione di tale contesto, mediante rappresentazioni ed immagini, elaborazioni e significati, emozioni e sensazioni, in cui si possa ritrovare analogicamente un processo di “localizzazione” interiore: «queste immagini incidono sulla creazione di concezioni contraddistinte dal gioco dialettico tra elementi di sicurezza e insicurezza, equilibrio e squilibrio, combinazione e separazione, armonizzazione e conflittualità, dissociazione e integrazione, nel permanente tentativo di sviluppo e appropriazione della propria identità»².

Il circolo della sostenibilità-incontro-responsabilità

Il compito educativo può essere così affrontato dando vita ad un circolo che mette in feconda connessione i temi, i valori e i progetti della sostenibilità con quelli della responsabilità etico-sociale, con quelli dell’incontro. Tale circolo presenta diverse dimensioni e sfaccettature. La prima è quella dell’interazione. Gli elementi umani, sociali, ambientali, naturali non sono semplicemente accostati gli uni agli altri, sono interrelati, si condizionano a vicenda, sono imprescindibili per leggere e comprendere le esperienze riferite. Un secondo aspetto qualificante è la centratura sul vissuto umano, l’assunzione di un punto di vista che parte e giunge alla persona che vive l’esperienza. Infatti non ha senso parlare di ambiente a prescindere dalla presenza dell’uomo. Tale centratura non è però egemonizzazione dell’umano sul non umano, o contrapposizione violenta tra le due dimensioni. Ecco come Maria Arcà riferisce i vissuti epistemologici dei ragazzi coinvolti in positive esperienze trasversali di formazione ambientale: «Ci sono delle spiegazioni che proprio non riusciamo a far entrare nella nostra testa; è come se non ci fossero canali aperti ad accoglierle, e allora rimbalzano sulla superficie del nostro sacchetto cognitivo, oppure entrano e non abbiamo le strutture interne adatte ad elaborarle, e ce ne dimentichiamo subito. Quando capiamo, invece, vuol dire che le cose sono entrate all’interno, e si sono mescolate con

contexts of life, historical and geographical, economic and political, cultural and religious. So, human beings can learn to work together, like a team, to build shared project of an authentic life.

*Raffaella Semeraro, professor of psychology at the University of Padova, explain that the ecologic concept is an important value to know and to decode deeply the external environment but even to define and to deep the knowledge of every person’s inside world*¹.

*Every person has her own life project, and it is tightly linked to her sense of belonging to an environmental context. So, the skill of this person to develop her mental and social world and also her whole of values is the result of her skill to represent that context, trough representations and images, elaboration and meanings, emotions and feelings. Thanks to these factors every person can start a sort of inner “location” process: “these images influence every person and her skill to create concepts, which are characterized by a comparison between elements of confidence and lack of confidence, balance and unbalance, combination and separation, harmony and conflict, dissociation and integration. This process is part of the continue development and appropriation effort in the creation of the identity*².

The circle of sensitiveness-meeting-responsibility

We can face our educative task creating a circle that can connect positively the topics, the values, the projects of sustainability, of social-ethic responsibility and of meeting.

This circle presents different dimensions and faces. The first one is the interrelation. Human, social, environmental and natural elements are not just placed one side the other, but they are interrelated, they influence each other and they are essential to read and comprehend life experiences.

A second significant aspect is the importance of the human being, who is the center or the environmental education: every process starts and ends with the Man. We have to assume a human point of view, in fact every environment is tightly linked to the human’s presence and we cannot talk about environment without considering the Man.

But, even if we have to focus our attention

quelle che già sapevamo; le idee sono diventate idee nostre, e per questo le risposte che diamo sono diverse dalle spiegazioni che abbiamo sentito»³.

Il circolo appare così come strumento di tipo comprensivo, in grado di far cogliere tutta la complessità delle relazioni tra l'uomo, la sua comunità, il suo ambiente di vita, senza riduzioni e schematismi, ma anche di tipo progettuale, orientato alla ricerca e attuazione di un modo migliore di vita, positivo per sé e per gli altri abitanti del Pianeta.

L'ecologia come paradigma

Le singole componenti di qualsivoglia ambiente specifico non possono essere colte che nell'intima relazione che tra esse intercorre, all'interno di dinamiche non pienamente prevedibili, che esigono una attenzione agli sviluppi, alle connessioni, ai ritmi. Il paradigma ecologico è così assolutamente sensibile alla logica della qualità delle unità viventi che diviene elemento essenziale per riuscire a comprendere i sistemi, naturali e antropizzati. Le cose e le situazioni sono così indagate con un'attenzione dinamica ed anche empatica verso forme, relazioni, contesti.

L'approccio ecologico si è così rivelato un nuovo e potente paradigma interpretativo non solo per le scienze, ma anche per le esistenze. In pedagogia esso ha introdotto una proposta innovativa, creativa, capace di sintesi non semplificatorie, concretamente capace di sostenere una progettualità umana attenta alle persone inserite nei propri contesti di vita.

Percorsi educativi

Spostando il focus della riflessione sulla specificità dell'intervento educativo, a partire dalle proposte della pedagogia ambientale emergono diverse interessanti prospettive.

La riscoperta dei temi filosofici

Risulta evidente che l'educazione ambientale è chiamata ad uscire dai recinti dei saperi biologici ed ecologici in senso ristretto. E' indispensabile coinvolgere l'approccio "filosofico" ai temi ambientali, supportato da una piena considerazione dei filtri affettivo-esistenziali e di quelli etico-sociali. Testamento biologico, sperimentazioni genetiche sulle piante e sugli animali destinati all'alimentazione, manipolazioni del genoma umano sono i temi di frontiera che maggiormente evidenziano la necessità di prospettive profonde e di indagini non settoriali. La domanda chiave che maggiormente si evidenzia è la

on human factor, we do not want to create a sort of hegemony of the Man or a violent conflict between the two dimensions (environmental and human).

Maria Arcà refers us about the epistemological experiences of some boys and girls involved in positive experience of transversal environmental education: "Sometimes there are some explications that we really do not understand or remember; it seems that in our head there is not the right canal to get them, so they rebound on the surface of our cognitive bag, or they manage to get in but we do not have the right inner structures to elaborate them, so we forget immediately them.

*When we understand something, instead, it means that notions have entered in our head and that they have mixed with the knowledge we already had; Ideas have already become ideas of ours, and this is the reason why the answers we give are different from the explication we have heard"*³.

The circle appears as comprehensive instrument that can help everybody to understand how much are complicated the relationships between the Man, his community, his life environment, without reductions and schemas. Moreover, the circle appears as a planning instrument, oriented towards the research and the realization of a better way of life, which can be positive for every person and for every inhabitant of the Planet.

Ecology as paradigm

The single elements which compose every different specific environment could be analyzed just through the strong links that connects them. They are characterized by particular dynamics that are not so predictable and that demand to pay attention to the developments, the connections, the rhythms.

The ecologic paradigm is absolutely sensitive to the logic of the quality of the living unities that become a very important element to comprehend every kind of systems, natural or characterized by the human presence.

Things and situations are investigated paying a particular dynamic and empathic attention to the forms, the relations, the contexts.

The ecologic approach has become a new and powerful interpretative paradigm not



segueente: che senso riveste la mia e la nostra presenza sul pianeta?

La questione ambientale sollecita quindi un coinvolgimento di tutto il nostro essere, sentire, convivere, pensare, decidere, progettare, comunicare, rappresentare, interrogare, esprimere.

L'attenzione al rapporto tra persone ed edifici

L'invito a considerare lo stretto rapporto esistente tra persone e contesti ha una ripercussione immediata sul tema della qualità degli edifici e delle attrezzature scolastiche. Le stesse relazioni tra docenti e studenti, tra amministrativi, ausiliari e utenza subiscono sicuramente un certo condizionamento dalle tipologie costruttive, dagli elementi di arredo, dalle possibilità di movimento. Le connessioni tra le strutture educative, teatrali, animate, espressive e il contesto urbano che le accoglie apre un'altra significativa prospettiva di interpretazione della vita delle persone e delle comunità.

È indispensabile quindi curare non solo l'aspetto della sicurezza e della funzionalità delle strutture, ma anche quello della qualità degli edifici e degli arredi, evitando i rischi di una resa incondizionata alle inefficienze degli Enti proprietari preposti alla cura degli immobili, e mettendo in atto tutti i possibili interventi migliorativi che, per quanto minimali, possono contribuire a quello "star bene" che è presupposto fondamentale per la crescita formativa.

Un terreno praticabile per il dialogo interculturale/interreligioso

Le tematiche del rispetto e della salvaguardia del creato possono inoltre diventare un luogo permanente di confronto e di ricerca tra persone e comunità che ritengono, pur all'interno di significative differenze culturali, che la dimensione della fede sia fondamentale nella loro vita.

Ciascuna religione ha una peculiare concezione della natura e dei rapporti tra Dio, natura e uomini. Tali concezioni, attraverso il dialogo, generano nuove consapevolezze, aprono visioni critiche, fanno nascere nuovi sguardi, creano convergenze pratiche e, in alcuni casi, collaborazioni e condivisioni, senza chiedere, assolutamente, alcuna revisione della propria fede. Si tratta, al fine di rendere positivo tale dialogo interculturale e interreligioso, di costruire itinerari progressivi che attraversino le fasi del riconoscimento, del confronto, della condivisione e della collaborazione in vista di quel bene comune che è l'abitare questo mondo.

just for sciences but also for existences.

In pedagogy this approach has introduced an innovative and creative idea, that is able to create synthesis which are not simplistic but that are concretely able to sustain a human plan that takes care of persons and of their life contexts.

Educational processes

If we focus our attention on the specificity of the educational task, we can underline how the environmental education can offer a lot of different interesting perspectives.

The rediscovery of philosophic themes

It is the time that the environmental education leaves the enclosure of the biological and ecological knowledge, strictly speaking. We have to consider also the "philosophical" approach to the environmental topics. This approach should be supported by the consideration of both the effective-existential filters and the ethic-social filters.

Biological testament, genetic experiments on plants and animals destined to the alimentary industry, manipulation of the human genome are just some of the arguments that demand to analyze our world through deep investigation that must not be sectorial.

The most important question is: what is the sense of my life, of our presence on this planet?

The environmental argument demand a completely involvement of the human being and his skill to be, to think, to decide, to plan, to communicate, to represent, to ask, to wonder, to express,

The attention on the link between persons and buildings

If we pay attention to the tight relation between the persons and the contexts we realize immediately that we have to talk also about the quality of the buildings and the scholastic equipment.

In fact, the building choices, the furniture and the chance of moving influence even the relationships between teachers and students, or administrators, auxiliaries and users.

The connections between the educative, theatrical, animate, expressive institutions and their urban context offer a new important perspective of interpretation of persons' and communities' lives.

So, it is essential to take care of the safety of the structures and of their functionality,

La connessione tra sapere, sentire, giudicare ed agire

La prospettiva illustrata tende quindi a superare l'ecologia come scienza delimitata che utilizza metodi scientifici, e vuol condurci verso l'ecosofia intesa come «filosofia dell'armonia o dell'equilibrio ecologico, (...) forma di sapienza sul tipo della sofia greca, dichiaratamente politica e normativa, contenente norme, regole, postulati, asserzioni di priorità valoriale, ipotesi riguardanti lo stato delle cose nel nostro universo»⁴.

Anche l'approccio dell'etica della cura, e della morale della sollecitudine, in cui, secondo Milena Santerini, legami profondi inducono a sentire con gli altri e a identificarsi nelle loro emozioni, rendendoci vicini ad essi, attenti alle loro sofferenze⁵, offre interessanti piste di intervento formativo. Luigina Mortari propone di impiegare il sentimento morale che nasce dal percepire nell'altro (l'altra persona ma anche altri esseri viventi) la possibilità di sperimentare gioia e dolore: «dal momento in cui i sentimenti morali nei confronti degli altri esseri viventi hanno alla radice la percezione dell'altro come ente degno di rispetto e di considerazione, si ripropone allora la centralità della questione ontologica, vale a dire la necessità di sviluppare un'ontologia della natura che consenta di vedere negli enti non umani degli esseri senzienti con i quali sarebbe possibile entrare in una relazione simpatetica»⁶.

La valorizzazione delle esperienze laboratoriali

Fare didattica per l'ambiente e nell'ambiente richiama in modo evidente lo stile della laboratorialità, contraddistinto da cinque caratteristiche qualitative. Anzitutto l'intenzionalità: nel laboratorio è tutto intenzionalmente programmato e predisposto, anche il “perder tempo... per guadagnarlo”. Un secondo indicatore è la consapevolezza: ciascun membro del gruppo, compreso il formatore, è ben consapevole di mettere in atto un processo di scoperta e di progettazione esistenziale. L'interazione è un ulteriore indicatore di qualità: l'apprendimento per prove ed errori, strategie riproduttive e produttive non può essere progettato a priori e deve alimentarsi della continua interazione tra soggetti e contesto. Altro indicatore è la negoziazione, ovvero la pratica di un partecipazione effettiva per elaborare significati condivisi e per assumersi impegni da rispettare. Un ultimo indicatore è

but even of the quality of buildings and of furniture. So, we can avoid the risk to commit ourselves to the institutions that have to manage these buildings and that sometimes are inefficient and disorganized. We have to make on our own all those improvements which seem very minimal but that can contribute to “make feel everyone well”, a feeling that is fundamental for the personal growth of every person.

A concrete chance for the intercultural/interreligious dialogue

Arguments like the respect and the protection of creation can become an interesting chance of a permanent discussion and research for that kind of persons and for that kind of communities that consider that the dimension of faith is fundamental in their life, in spite of their deep cultural differences.

Every religion has her own particular idea of the nature and of the relationships between God, Nature and men.

These conceptions, through the dialogue, create new awareness, open critical visions, produce a new skill of looking, and form practical convergences and, sometimes, collaborations and cooperation, without asking, absolutely, any revision of the faith. Persons can transform this intercultural/interreligious dialogue in a positive confront, creating progressive paths that cross the steps of the recognition, of the discussion, of the sharing and of the collaboration to get that common good that is living in this world.

The connection between knowing, hearing, judging and acting

This kind of perspective want to go over the ecology ads a science delimited that uses scientific methods, and wants to take us to the Ecosophy that is “the philosophy of the harmony or of the ecological balance, (...) a form of knowledge that comes from the Greek Sophia, which is expressively political and based on rules, that contain regulations, laws, postulates, assertion of values, hypothesis about the condition of our universe”⁴.

Also the approach of the ethic of care and of the moral of solicitude can inspire interesting educational offer. Milena Santerini explains when they occur: when deep and strong links persuade us to feel like others feel and to identify ourselves with their emotions. So we feel sympathetic towards



Le azioni non ecologiche sono un tradimento del nostro essere uomini e donne di questo mondo.
Anti-ecologic actions are a betrayal of our human essence.

la ludicità: gioia, scoperta, invenzione, libera esplorazione, rispetto e trasgressione delle regole, superamento delle convenzioni, desiderio di sperimentare nuove relazioni.

Grant Wiggins e Jay Mc Tighe propongono una interessante prospettiva progettuale a partire dalla cosiddetta “progettazione a ritroso”⁷. Si tratta cioè di adottare gli obiettivi educativi, che indicano i cambiamenti da promuovere negli allievi, quali criteri di selezione e di costruzione della proposta formativa. Le tre fasi di questo lavoro consistono nella identificazione dei risultati desiderati, nella successiva determinazione delle evidenze di accettabilità dei prodotti/atteggiamenti degli alunni, ed, infine, nella pianificazione dell’esperienza formativa.

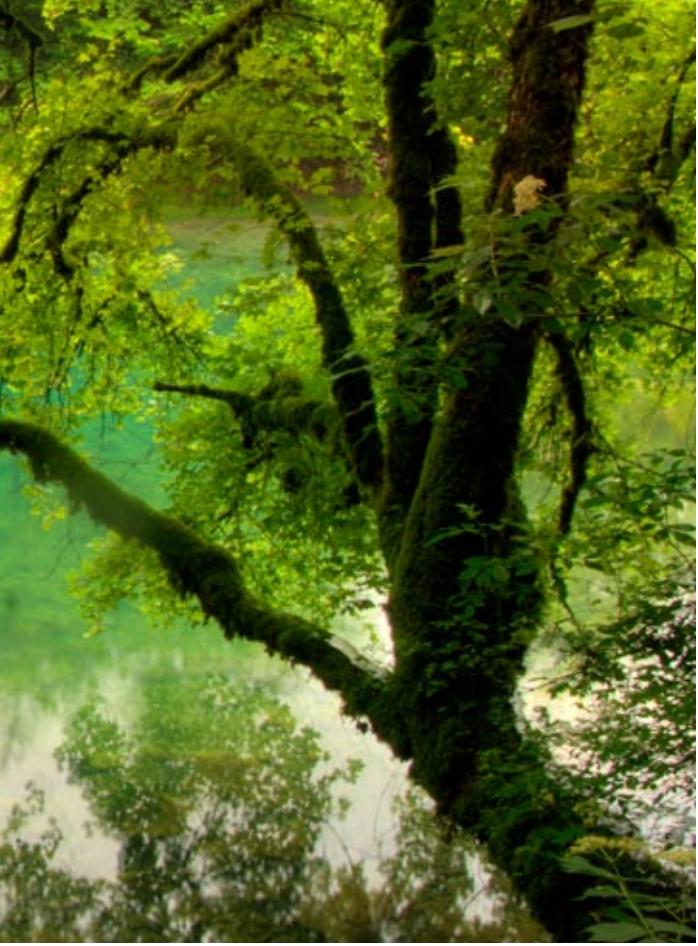
Tra i problemi maggiori che si pongono innanzi agli educatori vi è quello della individuazione dei contenuti e degli atteggiamenti più validi. I due studiosi statunitensi propongono di adottare il criterio dei saperi durevoli per operare le necessarie selezioni, criterio articolato in quattro domande selettive: Fino a che punto l’idea, il tema o il processo rappresentano una “grande idea” dotata di valore durevole, al di là della scuola? È un’idea che, se appresa da bambini, può far

them and we take much more care of them and of their pains⁵.

Luigina Mortari introduces the concept of the moral feeling that is generated by the perception of the other (other persons but also other living beings) as something useful to the discussion about the environmental education: “moral feelings towards other living beings are generated by the perception of the other. The others are entities that are worthy of respect and consideration. We have to think over the ontological argument; we have to think over the need to develop ontology of nature that allows us to recognize the value even of the not-human entities, so that we can create a sympathetic relationship with them”⁶.

The importance of the laboratorial experiences

The laboratorial style is very important when we talk about the didactic for the environment and in the environment. The laboratorial style is marked by five qualitative characteristics. First of all the intention: during a laboratory everything is intentionally planned and organized, even “waste your time...to gain it”. A second



diventare adulti migliori?

Fino a che punto l'idea, il tema o il processo appartengono al nucleo centrale della materia di studio? Rendono possibile un appassionarsi degli allievi al lavoro di ricerca attiva proposto?

Fino a che punto l'idea, il tema, il processo richiedono di essere chiariti, in quanto ad essi spesso corrispondono idee errate degli studenti o concetti spontanei non corretti?

Fino a che punto l'idea, il tema, il processo costituiscono un potenziale per coinvolgere gli studenti/allievi? Al fine, poi, di indagare e verificare la rispondenza dei percorsi progettati all'obiettivo di una maggiore comprensione si possono utilizzare cinque criteri, raccolti da Wiggins e Mc Tighe⁸ nell'acronimo W.H.E.R.E., che esplica un forte ruolo orientativo.

W sta per where: dove si è diretti? Perché si è decisa questa direzione? Quali criteri guideranno la valutazione del percorso?

H sta per hook: agganciare gli studenti attraverso punti di ingresso coinvolgenti e provocanti.

E sta per explore: abilitare ed equipaggiare all'esplorazione di grandi idee e di domande essenziali, così da portare avanti sugge-

factor is the awareness: every member of the group, included the trainer, is aware of his work and that he is activating a process of discover and planning of the existence.

The interaction is another indicator of quality: in fact the interaction between the subjects and the context feed the learning process, that cannot be planned before of the laboratory but that is generated by tests, risks, mistakes, productive strategies during the laboratory itself.

Another indicator is the negotiation, which is the actual involvement of every participant to elaborate shared meanings and to take on commitments. The last indicator is the playful factor: joy, the discover, the invention, free exploration, respect of rules, ability to break rules, desire to defy convention and to experience new relationships.

Grant Wiggins and Jay McTighe propose an interesting planning perspective that start from the "backwards planning"⁷. That is, we have to adopt the educative aims – which indicate the changes we want to cause in the pupils - as criterions of selection and of creation of the educative offer.

The backwards design model focus on the idea that the design process should begin identifying the desired results and then "work backwards" to develop instruction rather than the traditional approach which is to define what topics need to be covered. Their framework identifies three main stages:

Stage 1: Identify desired outcomes and results.

Stage 2: Determine what constitutes acceptable evidence of competency in the outcomes and results (assessment).

Stage 3: Plan instructional strategies and learning experiences that bring students to these competency levels.

One of the bigger problems of the educators is to identify the more valid contents and the more valid attitudes. How does one go about determining what is worth understanding amid a range of content standards and topics? Grant Wiggins and Jay McTighe⁸ propose to adopt the criterion of the enduring understandings. They offer four criteria, or filters, to use in selecting big ideas and core processes to teach for understanding:

To what extent are the content standards and topics enduring and transferable big ideas, having value beyond the classroom?
To what extent are the content standards



rimenti, indizi e intuizioni, mettere alla prova idee e ipotesi.

R sta per reflect: far riflettere e ripensare. Creare feed-back tra decisioni, processi di ricerca e discussioni, attivando processi di approfondimento e di ricerca di senso.

E sta per exhibit: far esibire quanto scoperto attraverso una rivelazione dei prodotti e delle prestazioni-competenze agite finali. Orientare i percorsi realizzati verso traguardi di sviluppo.

Studiare, progettare, rispettare, vivere l'ambiente risulta quindi così strettamente connesso al lavoro di comprensione e progettazione esistenziale di ogni persona (studente o formatore esso sia) e di ogni comunità da rendere le azioni non ecologiche (dal grave danno all'inerzia, dalla leggerezza all'indifferenza) un tradimento all'autenticità del nostro essere uomini e donne di questo mondo.

and topics big ideas and core processes at the heart of the discipline? To what extent are the content standards and topics abstract, counterintuitive, often misunderstood, or easily misunderstood ideas requiring uncoverage? To what extent are the content standards and topics big ideas embedded in facts, skills, and activities? Then, to investigate if the planned laboratories answer to the aim of the understanding we can use five criterions, that Wiggins and Mc Tighe has collected in the acronym W.H.E.R.E.

W = help the students know where the unit is going and what is expected? Help the teacher knows where the students are coming from (prior knowledge, interests)? H = hook all students and hold their interest?

E = equip students, help them experience the key ideas, and explore the issues?

R = provide opportunities to rethink and revise their understandings and work?

E = allow students to evaluate their work and its implications?

T = be tailored (personalized) to the different needs, interests, abilities of learners

O = be organized to maximize initial and sustained engagement as well as effective learning?

Studying, designing, respecting, living the environment results tightly connected to the process of comprehension and of planning that every person and every community realize during her existence (whoever, student or trainer). So every action that is not-ecologic (as the inertia, the indifference, the passivity) becomes a betrayal of our authenticity, of our being Men and Women of this world.

note

¹Raffaella Semeraro, “Educazione ambientale. Ecologia, Istruzione”, Milano, Franco Angeli, 1988, p. 34.

²Ivi, p. 36.

³Maria Arcà, “L’educazione ambientale oltre l’educazione naturalistica”, in Milena Bertacci. (a cura di), “L’educazione ambientale nella scuola dell’autonomia: modelli per una progettualità educativa”, Bologna, Cappelli, 2000, p. 47.

⁴Arne Naess, “Il movimento ecologico: ecologia superficiale e ecologia profonda”, in Tallacchini Maria-chiara (a cura di), “Etiche della terra. Antologia di filosofia dell’ambiente”, Milano, Vita e Pensiero, 1998, p. 148.

⁵Milena Santerini, “Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione”, Roma, Carocci, 2001, p. 182.

⁶Luigina Mortari, “Per una pedagogia ecologica”, Firenze, La Nuova Italia, 2001, p. 93.

⁷Grant Wiggins, Jay Mc Tighe, “Fare progettazione. La teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa”, Roma, Las, 2004, pp. 30-44.

⁸Ivi, pp.175-177.



TRA EDUCAZIONE, AMBIENTE E ARTE: IL PROGETTO DEL FESTIVAL DELLA VALLE OLONA

a cura di Diana Rosi
fotografie di Roberto Castiglioni

Con questo Festival si vuole contribuire ad un lavoro già in atto sul territorio con l'obiettivo di ricreare un equilibrio tra Uomo e Natura.

EDUCATION, ENVIRONMENT AND ART: FESTIVAL VALLE OLONA PROJECT

This Festival is an instrument that can help the development of a culture of sustainability, trying to create a new balance between Man and Nature.



Un Festival che parla d'ambiente pone le sue basi nella storia della Valle Olona.
A Festival about environment, which is linked to the history of the Valle Olona.

Perché un Festival che parli di Ambiente

Il Festival Valle Olona nasce nel 2008 – promosso dal Parco del Medio Olona e organizzato dall'Associazione Culturale Edartes di Fagnano Olona (Va) – con l'intenzione di creare un momento culturale di riflessione e educazione sui temi dell'Ambiente con particolare attenzione al territorio ospitante. La volontà è quella di far riscoprire e vivere ai cittadini la propria Valle e di creare dei momenti di discussione sui problemi relativi alla presenza dell'uomo e al suo impatto sull'ambiente. Infatti, in questo territorio l'equilibrio tra gli uomini e la Natura è stato spesso sbilanciato a favore dell'uno o dell'altro fattore. Oggi si rende estremamente necessario attivare un processo culturale che possa portare allo sviluppo di comportamenti sostenibili. Questo permetterebbe di riequilibrare il rapporto tra la cittadinanza e

A Festival about environment

Festival Valle Olona is born in 2008. The Associazione EdArtEs – Percorsi d'Arte from Fagnano Olona (Va) and the Parco del Medio Olona have decided together to organize a Festival to discuss and to educate about environmental problems focusing on the territory of Valle Olona. These two institutions want to offer to the citizens of the Valley the chance to rediscover and to live this beautiful area. They want to give the possibility to think over the problems linked to the presence of the Man and of his impact on the environment. In fact, in this territory, the relation between Man and Nature has not always been well balanced. Today it is very important to create a new kind of balance, which can improve the conditions of the Valle and of the Olona river. If we manage to activate a

l'ambiente, e di conseguenza migliorare le condizioni della Valle e del fiume Olona. La scelta di organizzare qui un festival che parla di ambiente, infatti, pone le sue basi nella storia della Valle stessa, dove la natura è stata, soprattutto in passato, assoggettata all'uomo e alle sue esigenze.

La Valle Olona è stata una delle zone maggiormente sfruttate in Lombardia. Nel medioevo sorsero numerosi mulini che sfruttavano la forza motrice dell'Olona per produrre farina: non a caso questa zona era chiamata Granaio di Milano. Dalla seconda metà dell'Ottocento la vocazione della valle cambiò, e i mulini vennero soppiantati da complessi industriali, specie cotonifici, concerie, cartiere e tintorie. La Valle Olona e la cosiddetta Conurbazione dell'Olona (Busto Arsizio, Castellanza, Gallarate, Legnano), diventarono una delle maggiori aree industriali italiane. Questo non fu un beneficio per l'Olona, che divenne uno dei più sporchi fiumi italiani, insieme al Lambro, al Seveso, alla Lura, al Mella e all'Arno, tutti fiumi lombardi e tutti fiumi che attraversano grandi zone industriali. Il periodo del boom economico fu il peggiore per l'ambiente di questo territorio, in quanto furono le priorità commerciali, industriali ed economiche a guidare le scelte, trascurando i bisogni di tutela e di rispetto del territorio. Le aziende e le industrie si moltiplicarono, aumentando il benessere economico degli abitanti e, al tempo stesso, mettendo a rischio la natura e il paesaggio. Dagli anni Ottanta in poi è iniziata una crisi per le industrie della valle, spesso messe in ginocchio dai gravi danni economici provocati dalle furiose e frequenti esondazioni dell'Olona, come quella del 1976, che ha causato la chiusura della grande Cartiera Vita e Mayer. Questo momento di crisi coincise con la presa di coscienza di ciò che era stato fatto fino a quel momento, portando così alla nascita di un impegno concreto per il cambiamento. Si è sentita così l'esigenza di un nuovo ragionamento da parte delle istituzioni e dei cittadini che hanno dato il via ad una politica di rivalutazione del luogo e di responsabilizzazione verso il proprio agire. Un segnale concreto di questa tendenza è stata la creazione del Parco del Medio Olona promosso dai sei Comuni valligiani: Fagnano Olona, Gorla Maggiore, Gorla Minore, Marnate Olgiate Olona, Solbiate Olona. Questi enti, infatti, si sono impegnati in un processo di restituzione della Valle ai propri cittadini.

Con questo Festival, pertanto, si vuole pro-

cultural process we will be able to develop also new sustainable behaviours.

In fact, the choice to organize here a Festival about environment is linked to the history of this territory, where the Nature has often been subjected to men's needs.

Valle Olona is one of the most exploited areas of Lombardy. During the Middle Age it was characterized by a lot of mills that used the motive force of the Olona river to product flour: in fact this zone was called Milan's granary. Since the second half of Nineteenth century the mills were substituted by big industrial complexes like cotton mills, tanneries and paper mills. Valle Olona and the so-called Conurbazione dell'Olona (Busto Arsizio, Castellanza, Gallarate, Legnano) became one of the most industrialized areas of Italy. In consequence the Olona river became one of the most polluted Italian rivers, with the Lambro, the Seveso, the Lura, the Mella and the Arno. These are all Lombard rivers that go through big industrial areas. The period of the economic boom was the worst for this territory, because the commercial, industrial and economic values were considered more important than the needs of safeguard and respect of environment. Factories and firms multiplied, improving the economic wellness of the citizens but, at the same time, increasing the problems for the nature and the landscape. At the beginning of the 80s an economic crisis starts and a lot of the factories of the Valley had a lot of difficulties, also because of the big and frequent floods of the Olona that caused even the closedown of the paper mill Vita&Meyer in 1976.

This moment of crisis helped people to realize that the environment was really at risk and that they had to change their behaviours to save their Valley and their river. The citizenship and the institution took on a commitment; they decided to create a new policy to revalue the Valley and to teach to everyone to become more responsible towards the environment.

The Parco del Medio Olona is born just to show concretely this change. It is supported by the six towns of the Valley: Fagnano Olona, Gorla Maggiore, Gorla Minore, Marnate Olgiate Olona, Solbiate Olona. These institutions have decided that it is the time to give back the Valley to its citizens.

This Festival is an instrument that can help

seguire il lavoro già in atto con l'obiettivo di ricreare un equilibrio tra Uomo e Natura. L'esigenza di mantenere viva questa discussione viene sottolineata ogni giorno dal contesto che circonda la Valle Olona. Essa, infatti, continua ad essere un territorio con un'altissima percentuale di aziende ed industrie, tra cui si possono annoverare industrie chimiche, acciaierie e industrie registrate come "a rischio incidente". Inoltre la presenza della discarica regionale sul territorio del Comune di Gorla Maggiore e l'attuale discussione a proposito del tracciato della Pedemontana, dimostra come l'equilibrio tra Uomo e Natura sia sempre instabile ed in continuo mutamento. L'ambiente e l'educazione ambientale hanno un'inevitabile rilevanza a livello mondiale, ma, alla luce di quanto è stato scritto, essi diventano per questo territorio un'esigenza irrinunciabile. Per riuscire a riportare lo sfruttamento della Valle ad un livello sostenibile è necessario insistere con l'educazione della popolazione, cercando di costruire una coscienza ambientale che si possa radicare davvero negli abitanti del territorio e che comporti mutamenti reali nelle abitudini degli individui. Questo Festival vuole porsi al servizio di questo importante lavoro educativo, fornendo strumenti alternativi ma sicuramente efficaci.

Le edizioni del triennio 2008-2010 hanno affrontato la questione ambientale da diversi punti di vista: se nel 2008 si è parlato di ambiente cercando di porre l'attenzione sulla particolarità della Valle e della sua storia, per il 2009 il tema centrale è stato l'acqua – una risorsa importantissima e troppo spesso data per scontata –, mentre per il 2010 il filo conduttore sono state le "stagioni" intese come tempo che scorre, si manifesta nella natura e influisce sulla vita dell'uomo facendo nascere abitudini, usanze e riti che hanno spesso assunto in passato – e continuano anche oggi ad assumere – forme "artistiche", ispirando ad esempio poesie, musiche, canzoni, balli e rappresentazioni teatrali, musicali e pittoriche. Accanto a questa tematica è stata affrontata anche la questione del rispetto dell'ambiente collegandosi all'importanza di un'educazione alla legalità in questo ambito, sensibilizzando i cittadini – ragazzi e adulti – attraverso le arti espressive a una maggiore consapevolezza nell'assunzione di comportamenti responsabili ad esempio nei confronti dei rifiuti. Conoscere le tradizioni, la storia locale e le trasformazioni del proprio territorio e riuscire a sviluppare

the development of a culture of sustainability, trying to create a new balance between Man and Nature.

Today as well in the past, it is very important to continue to discuss about the environment. In fact, the Valle Olona is characterized by a lot of factories and firms, such as chemistry factories, steel mills and many factories that can be very dangerous for the environment if an accident happens. Moreover, the territory of Gorla Maggiore hosts the regional dump and the institutions are now discussing about the built of a new highway, the Pedemontana that will probably cross this area.

The harmony between Man and Nature is never definitive; it is a continuously changing balance.

Environment and environmental education are a very important theme at a world level, but in this area they are a fundamental topic, which cannot be ignored. The aim is to educate people to respect their Valley, trying to create an environmental awareness that can help to reduce the exploitation of the Valley and to produce a real change in the habits and in the behaviours. This Festival wants to be a new educative mean; it can offer a new kind of instruments to develop the culture of sustainability.

The first three years of the Festival have faced the environmental problems by some different point of views. In 2008 the Festival was about the history of the Valley and its development. In 2009 the most important topic was water as a very important resource that cannot be wasted. Last year the Festival was about the "seasons". They are the symbol of the time that goes by; of the nature that modified the landscape and that influenced man's life. In the past as well as today, seasons have created habits, uses and rites characterized by a sort of artistic form and have inspired poems, music, songs, dances and pictorial, musical and theatrical performances.

Besides the theme of "seasons" the third Valle Olona Festival has tackled the problem of the respect of the environment, linked to the importance of the education for legality. The aim was to sensitize the citizens (children and adults) through the expressive arts to a greater awareness about their behaviours, for example when we talk about waste.

One of the most important characteristics of the Festival is to succeed in spreading





comportamenti eco-sostenibili nei confronti dell'ambiente è una priorità per il Festival.

La progettualità

La progettualità che sta alla base del Festival Valle Olona è un punto essenziale per la sua organizzazione; esso infatti si vuole inserire all'interno di un vero e proprio piano di ricerca che indaga l'efficacia dell'arte come veicolo, ovvero l'arte intesa come strumento utile all'Educazione Ambientale. Il progetto si propone di utilizzare in modo innovativo l'arte e i linguaggi espressivi come strumento culturale. Infatti, in una società come quella attuale, in cui l'uomo si trova a dover fronteggiare costantemente una quotidianità estremamente frammentata e caratterizzata da un forte sentimento di isolamento, la cultura deve trovare nuovi strumenti per avvicinarsi alle persone. I linguaggi artistici si propongono come un processo in grado di costruire relazioni, significati e di aprire nuovi sguardi sulla realtà, e non come mero prodotto di produzione economica e spettacolare, in questo senso permettono di trovare una risposta ai bisogni umani, relazionali della nostra società.

Tra le finalità del Festival si devono ricordare: l'educazione al rispetto dell'ambiente e alla conoscenza del territorio, lo sviluppo della consapevolezza che l'arte possa essere uno strumento utile ed efficace alla diffusione della cultura ambientale e popolare; la promozione della valenza educativa dell'arte, sottolineandone le potenzialità comunicative; la riflessione sull'importanza del confronto per la creazione di una coscienza civica, ambientale e territoriale; la consapevolezza della valenza pedagogica e didattica dei linguaggi artistici nel processo di costruzione della cultura ambientale. La scelta di valorizzare l'aspetto dell'educazione ambientale permette di evidenziare una serie di obiettivi legati alla specificità del contesto della Valle Olona: lo sviluppo di una coscienza territoriale attraverso la promozione della partecipazione attiva da parte di istituzioni, autorità e singoli cittadini nella tutela della Valle Olona; lo sviluppo e la diffusione di una coscienza ambientale locale con una conseguente educazione al rispetto dell'Ambiente; l'incentivazione di un sentimento di appartenenza verso alla valle degli stessi abitanti e il conseguente incremento della coscienza del territorio; l'aumento della consapevolezza personale a proposito del proprio impatto sull'ambiente e della possibilità di

the knowledge of the local history and development and of the traditions. So it can manage to develop ecologic and sustainable behaviours towards the environment.

The project

The Festival Valle Olona is part of a bigger project which includes a long work of research about art as a vehicle that is art as a useful instrument to Environment Education.

This project wants to use art and expressive languages as a new kind of cultural instrument.

In fact, today in our current society, everybody has to always face a reality which is extremely fragmented and that is characterised by a strong sense of isolation. So, culture has to find new instruments to conquer people and their attention. Artistic languages can be considered like a process that is able to create relationships and meaning. They can open everybody's mind to reality because they are not just a product of the economic production or of the show business. Artistic languages allow people to find an answer to the human needs and to the demands of our society.

The Festival has different goals, such as: the education for respect of environment and for the knowledge of the territory; the development of the idea of art as an instrument that can help the diffusion of an environmental and popular culture; the promotion of the educative value of art, underlining its communicative potentialities; the discussion about the importance of the creation of a civic, environmental and territorial consciousness; the awareness of the pedagogical and didactic value of the artistic languages inside the process of an environmental culture creation.

We have chosen to give a greater importance to the aspect of the environmental education so we can underline some particular aims linked to the context of Valle Olona: the development of a territorial consciousness through the active involvement of institutions and single citizen about the safeguard of the Valle Olona; the development and the diffusion of a local environmental consciousness and a consequently education for the respect of Environment; the promotion of the inhabitants' sense of belonging to the valley, which can help to increase the sense of territorial consciousness; the increase of the personal con-





Il Festival vuole portare a risultati concreti e a cambiamenti reali nella popolazione e nelle istituzioni.

This Festival wants to get concrete results and to produce real changes in the population and in the institutions.

poterlo ridurre concretamente; la diffusione della storia, della tradizione del territorio e della cultura ambientale locale e la valorizzazione delle risorse culturali locali.

La premessa culturale e le finalità del progetto si concretizzano con la strutturazione di sezioni di intervento caratterizzate da modalità e obiettivi specifici. Ad esempio, nel triennio 2008-2010 si sono realizzati tre convegni, numerosi laboratori espressivi; diversi spettacoli ed eventi di musica, teatro, poesia e danza, per la maggior parte realizzati in luoghi "non teatrali" come piazze, parchi, cortili; spettacoli teatrali destinati in particolare a bambini e famiglie; un progetto appositamente pensato per le scuole con una mostra fotografica dedicata all'archeologia industriale.

Le prospettive

L'Idea del Festival della Valle Olona non è quella di proporre una serie di appuntamenti di spettacolo, ma quella di sviluppare un processo culturale attraverso le arti espresive pensate come veicolo educativo e di formazione che porti a cambiamenti duraturi e reali. Per questo motivo, il lavoro iniziato

sciousness about our impact on the environment and about the possibility we have to reduce it concretely; the diffusion of the history and of the tradition of the territory; the diffusion of the local environmental culture; the development of the local cultural resources.

The project is characterised by the creation of different events, and each one has its own aims and its own way of execution. For example, since 2008 to 2010 the Festival has included three conferences and many expressive workshops; some performances and events of music, theatre, poetry and dance. Most of these events have been organized in "not-theatrical" sites like squares, parks and yards. The Festival is characterized also by some theatrical performances dedicated in particular to children and families and by a specific project thought for the schools which includes a photographic exhibition about industrial archaeology.

The future

The Idea of the Festival Valle Olona is not just to offer a series of shows and perfor-

con le edizioni del triennio 2008-2010 continua anche dopo la conclusione del Festival stesso, con l'obiettivo di mantenere alta l'attenzione nei confronti delle tematiche ambientali e di rafforzare il processo culturale messo in atto.

Il Festival concorre alla diffusione della storia e della tradizione e ha portato alla valorizzazione delle risorse culturali locali, come gli artisti coinvolti negli eventi. La collaborazione con gli enti e le associazioni del territorio punta alla realizzazione di una rete davvero capillare che coinvolga istituzioni, associazioni e liberi cittadini. La creazione di queste relazioni è indispensabile per ottimizzare le risorse, permettere il radicamento dell'idea culturale alla base del Festival stesso e coinvolgere veramente in maniera attiva la popolazione. Anche in questo ambito la strada da percorrere è ancora lunga, anche se, anno dopo anno, è in corso un ampliamento dei rapporti. L'Associazione Culturale Edartes di Fagnano Olona, il CRT "Teatro-Educazione" del Comune di Fagnano Olona e soprattutto il Parco del Medio Olona con i Comuni della Valle, accanto ad alcune aziende e alla Provincia di Varese, sono i primi fautori di questa rete.

Il Festival della Valle Olona deve essere considerato un punto di partenza, uno stimolo per continuare quel lavoro di sensibilizzazione e di accrescimento culturale che ha costituito la premessa alla realizzazione del progetto. Perseverare nell'iniziativa può portare a risultati concreti a lungo termine, a cambiamenti reali nella coscienza della popolazione ma anche delle istituzioni stesse.



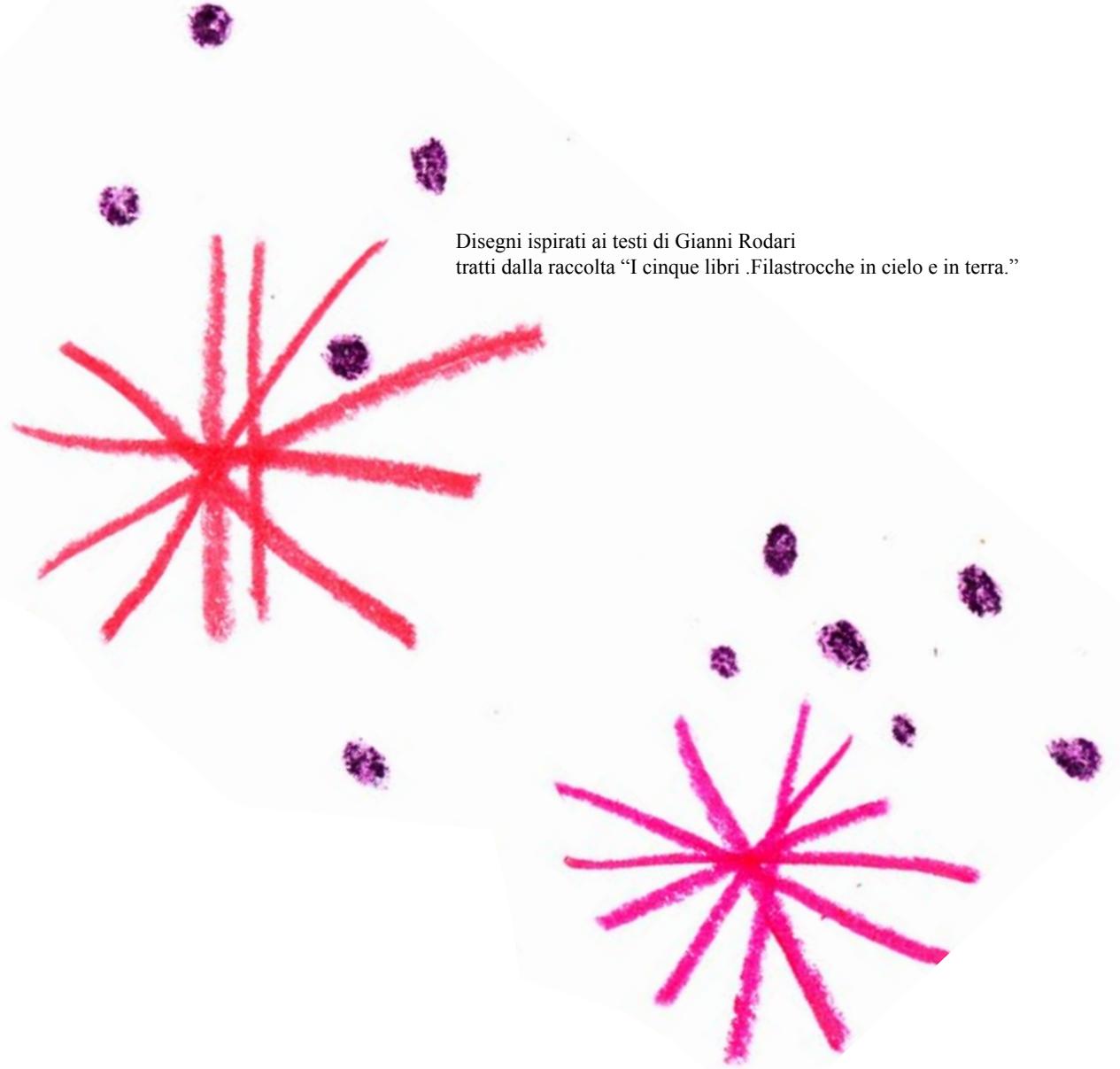
mances, but it wants to develop a cultural process through the expressive arts, which become an educative and training vehicle to create concrete and permanent changes.

For this reason, the work of research started with the first Valle Olona Festival and continued with the second and the third Valle Olona Festival is still going on, even if the events are finished. In fact, the aim is to keep high levels of attention about the environmental problems and to strengthen the cultural process that the Festival has begun.

The Festival has favoured the diffusion of the history and of the tradition and it has led the development of the local cultural resources, like the artists that are involved in the events.

The creation of a network with the institutions and the associations of the territory wants to create an efficient system to actually involve everybody, especially the citizenship. These relationships are essential to optimize the resources and to permit the diffusion of the cultural idea of the Festival. Moreover, if the Festival succeeds in creating strong relation between the institutions, it will really manage to involve the citizen actively.

The Festival has a long way to go, to create a good network of relationships, but year by year these connections are becoming more and more. The Associazione Culturale EdArtEs – Percorsi d'Arte from Fagnano Olona, the CRT "Teatro – Educazione" from Fagnano Olona and above all the Medio Olona Park and the towns of the Valley, together with some factories of the territory and the Province of Varese are the most important supporter of this network. The Festival Valle Olona has to be considered as a starting point, as a stimulus to continue the awareness campaign about the environment education. To get real results and permanent changes in people's mind but even in the policy of institutions, we have to believe in this festival keeping on the spreading of our ideas.



Disegni ispirati ai testi di Gianni Rodari
tratti dalla raccolta "I cinque libri .Filastrocche in cielo e in terra."

UN LABORATORIO DI NARRAZIONE CON L'EDUCAZIONE ALLA TEATRALITÀ: **I BAMBINI RACCONTANO**

di Serena Zanardi

La narrazione permette al bambino di dare significato agli eventi della propria esistenza e di situarsi al proprio interno, prima attraverso il gioco simbolico, poi utilizzando il linguaggio e sperimentando veri e propri racconti.

A NARRATIVE WORKSHOP WITH EDUCATION TO THEATRICALITY: **CHILDREN TELL STORIES**

Narration helps children to give a meaning to the events of existence and to find their place in the world, at the beginning through the symbolic play, that using the language and experiencing stories.



STELLE SENZA NOME

I nomi delle stesse sono belli:
Sirio, Andromeda, l'Orsa, i due Gemelli.

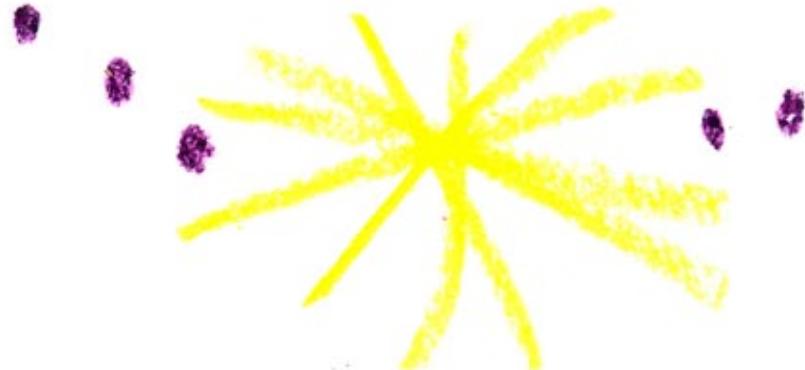


Chi mai potrebbe dirli tutti in fila?
Son più di cento volte centomila.

E in fondo al cielo, non so dove e come,
c'è un milione di stelle senza nome:



stelle comuni, nessuno le cura,
ma per loro la notte è meno scura.



Le narrazioni dedicate ai bambini sono per antonomasia le storie, fiabe e favole, create e tramandate per intrattenere i piccoli, ma anche per consegnare loro tradizioni e conoscenze del popolo a cui appartengono.

Rispetto al passato, il bambino che vive nella società odierna entra in contatto in età precoce non solo con racconti di tipo orale, ma anche con materiale narrativo di tipo diverso: libri illustrati, fumetti, cartoni animati, film e film d'animazione, serie TV e videogames.

Il bambino si appropria facilmente di questo materiale e lo trasmette nel proprio vissuto, iniziando egli stesso a creare narrazioni, prima di tutto attraverso il gioco.

La struttura dei formati d'azione che regolano i giochi della prima infanzia è infatti di tipo narrativo, vi si può riconoscere uno stato iniziale, un evento insolito, un ritorno alla situazione iniziale e un finale che determina la conclusione del gioco. Questa struttura permette al bambino di creare un mondo fittizio che funziona in modo simile a quello reale, in cui inserisce oggetti, di cui riconosce il funzionamento, e persone di cui anticipa lo stato emotivo e le regole della loro interazione. I modelli narrativi, prima nel gioco (livello senso motorio) e poi nell'ascolto e nella produzione di storie (livello linguistico), fornirebbero una struttura di sostegno per lo sviluppo di un modello conoscitivo della realtà¹.

Com'è noto da diverse ricerche psicologiche, infatti, la narrazione è una delle forme primarie, e culturalmente più diffuse, di organizzazione della conoscenza. L'organizzazione narrativa, in relazione a fattori culturali, ha infatti effetti facilitanti sulla memoria e aiuta a ricordare eventi accaduti o raccontati da altri².

La psicologia cognitiva si interessa della narrazione a partire dalla definizione fatta da Bruner di "pensiero narrativo", inteso come "predisposizione ad organizzare l'esperienza in forma narrativa", "una capacità propriamente umana, una modalità universale per organizzare l'esperienza e costruire significati condivisi". Esso è basato sul bisogno dell'uomo di rielaborare e dare senso ai propri vissuti e di comunicare agli altri i significati che vi coglie³.

Questa teoria della memoria si basa

The narrations that are dedicated to children are, par excellence, stories, tales, fairy tales, that have been created to entertain children but even to transmit to them the traditions and the knowledge of the country they belong to.

Today, every child who lives in a modern society begins very soon to have contacts with oral stories. At the same time, he discovers other kinds of narrations, such as: picture books, comics, cartoons, movies and animated films, TV series and videogames.

Children learn easily to get possession of these narrations and to transmit it assimilating it in their existence. They start to create narrations at their turn, first of all through the play. In fact the structure of actions which regulates plays during infancy is narrative: it is usually divided into a beginning step, a rare event, the return to the starting situation and the ending, which determines the conclusion of the play.

This structure allows children to create a fictitious world that works like the real one. They can add objects (they know how these objects work) and persons (they anticipate the emotions of these persons and the rules of their interaction) to this world.

The narrative models, firstly in the play (level of the motor sense) and then in the listening and in the creation of stories (linguistic level), could give to children a structure to develop a cognitive model of reality¹.

A lot of psychological researches have demonstrated that narration is one of the primary and most culturally popular forms of organization of the knowledge. The narrative organization, linked to cultural factor, has positive and facilitating effects on memory and helps people to remember events which are happened or that have been told by others².

Cognitive psychology studies narration, first of all starting from Bruner's definition of "narrative thought", as a sort of predisposition to organize experience in a narrative form, a skill which is characteristic of human beings, a universal method to organize experience and to build shared meanings.

It is based on the human need to re-elaborate and to give a sense to life, and to communicate to others the meanings that

sull'assunto che esista nella mente una struttura analoga a quella delle storie, attraverso la quale esse vengono prodotte e comprese. La struttura mentale è denominata "Schema delle storie" e può essere definita come struttura di conoscenza che opera quando comprendiamo una storia, essa è astratta e predittiva e prescinde dai contenuti delle singole storie. La struttura delle storie viene chiamata invece "Grammatica delle storie" ed è l'organizzazione strutturale caratteristica di ogni tipo di storia, che si costruisce attorno ad una sequenza di azioni di tipo spazio-temporale⁴.

La grammatica delle storie si fonda su due elementi fondamentali: l'ambiente, cioè il setting dell'azione, l'episodio, che a sua volta si compone di:

- un evento iniziale, che comporta il turbamento di un equilibrio,
- i tentativi, le azioni e le peripezie per tornare all'equilibrio o ottenere un risultato,
- il risultato ottenuto⁵.

Sebbene si tratti di una struttura ideale, con cui non tutte le narrazioni combaciano, molti studi hanno ampiamente dimostrato la sua influenza nella comprensione e nel ricordo di un testo.

La competenza narrativa

Il bambino si appropria rapidamente della struttura narrativa, perché è attraverso il linguaggio e il racconto che l'adulto si approccia con il mondo dell'infanzia. La narrazione permette al bambino di dare significato agli eventi della propria esistenza e di situarsi al proprio interno, in un primo momento attraverso il gioco simbolico, poi utilizzando il linguaggio e sperimentando veri e propri racconti.

Per appropriarsi del modello narrativo il bambino mette in pratica tre modalità conoscitive:

1.modalità intersoggettiva: capacità del bambino di comprendere le intenzioni altrui entrando in relazione attraverso lo sguardo ed i gesti;

2.modalità di azione: capacità di ricavare dai racconti altrui quali sono gli elementi significativi della narrazione;

3.modalità normativa: comprensione delle regole presenti nei racconti e capacità di riproporle.

Con l'acquisizione di questa terza modalità il bambino si appropria della capacità narrativa.

every person can extract from every experience³.

This theory of memory is based on the idea that, in our mind, there is a structure which is similar to the structure of stories, and through this structure the stories are reproduced and understood.

This mental structure is named after "schema of stories" and it is the structure of knowledge that we use to understand a story, it is abstract and predictive and prescinds from the contents of the single stories. The structure of the story is named after "Grammar of stories" and it is the structural organization that is characteristic of every kind of story, which is based on a sequence of temporal-space actions⁴.

The grammar of stories is based on two fundamental elements:

The environment

The episode; which is composed of A beginning event, which disturb a specific balance,

The attempts, the actions, the vicissitudes to create again the beginning balance or to get a new result.

The new result.⁵

Narrative skills

Children understand quickly what a narrative structure is, because adults turn to children through the language and the narration. Narration helps children to give a meaning to the events of existence and to find their place in the world, at the beginning through the symbolic play, that using the language and experiencing stories.

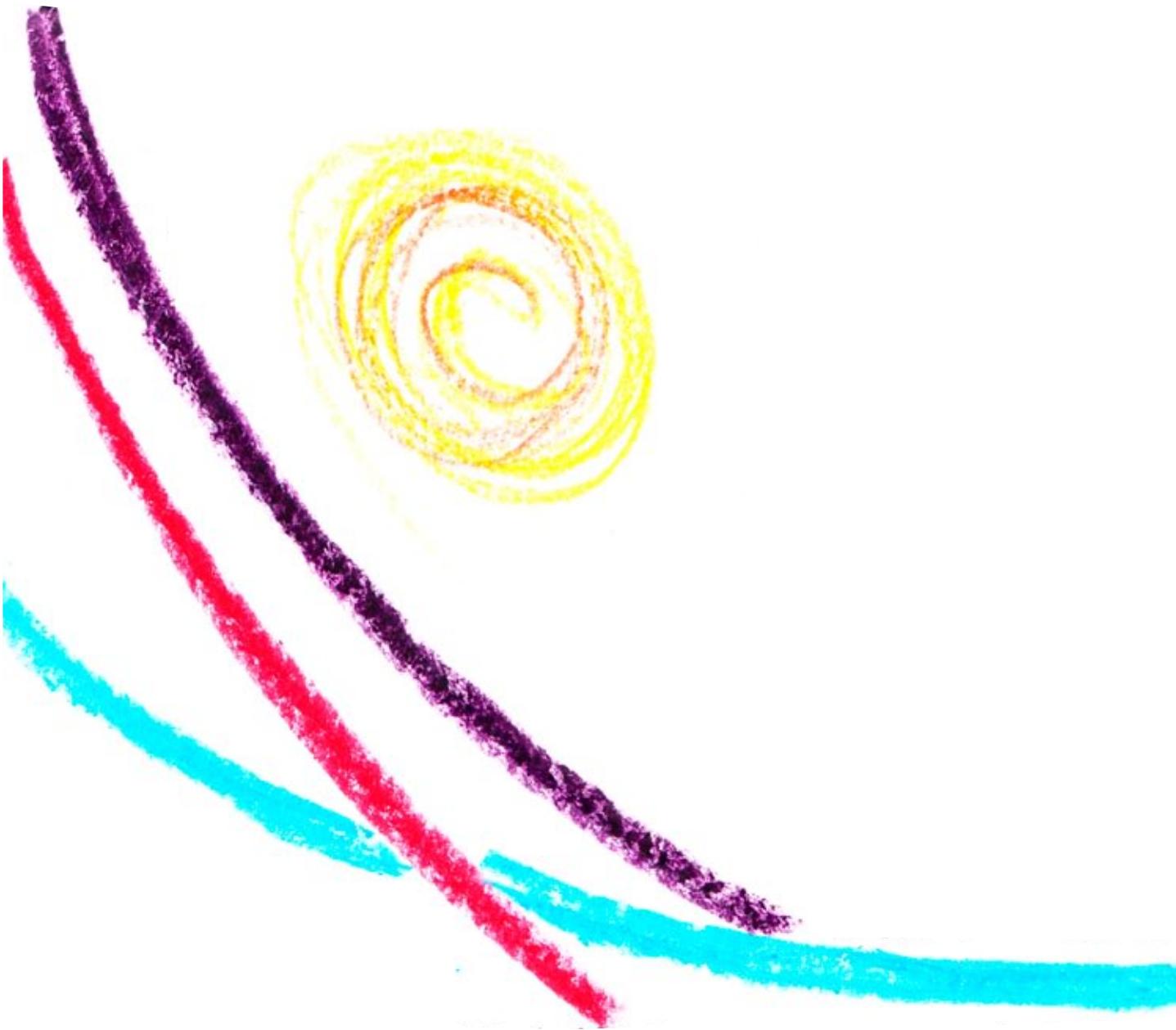
To internalize the narrative model a child has to put into practice three cognitive methods:

1. Inter-subjective modality: the child's skill to comprehend other's intentions, getting in touch with them through gestures and looking them into eyes.

2. Action modality: the skill to understand which are the important elements of a narration, listening to other's tales.

3. Normative modality; the comprehension of the rules of tales and the skill to use these rules.

When the child internalizes this third modality he has internalized the narrative skill.



Molti psicologi si sono interrogati sullo sviluppo della capacità di costruire storie, definendo le fasi di questo sviluppo, che possono essere così riassunte:

- 1 livello, fino a 2 anni: racconto di una serie di eventi in successione temporale (tipo monologo);
- 2 livello, 3-4 anni: cominciano ad apparire nessi causali (tipo script);
- 3 livello, 5-6 anni: connessione tra realtà e coscienza, collegamento tra ciò che succede e stati interiori (tipo novella);
- 4 livello, 6-8 anni: stati mentali legati a schemi più complessi, che si differenziano anche per genere: i maschi tendono a finali disastrosi, mentre le femmine al-

A lot of psychologists have studied the developments of the skill of creating stories, defining the steps of this development that we summarize in these four steps:

- 1 step, until 2 years: narration of a series of events in a temporal succession (like monologue);*
- 2 step, 3-4 years: some casual links appears in the narration (like script);*
- 3 step, 5-6 years: connection between reality and consciousness, link between what is happening in the narration and the inner states (like novel);*
- 4 step, 6-8 years: mental states which are linked to some particular schemas which are more complex and that are different*

PRONTO, CHI FISCHIA?

PRONTO, CHI FISCHIA?
L'ARBITRO,
IL MERLO,
IL VAPORETTO
CHE VA A ISCHIA...

PRONTO, CHI FISCHIA?
SONO IO. PERCHÈ?
HO FATTO UNO SBAGLIO
E MI FISCHIO DA ME.

lieto fine.

Nella preadolescenza e adolescenza si introducono poi schemi complessi ed artifici letterari.

Il laboratorio: creare con il corpo per creare con la mente

L'esperienza teatrale, nella dimensione del laboratorio, rappresenta un valido strumento per permettere ai bambini di sperimentare le possibilità creative del proprio corpo, di metterle alla prova e di utilizzarle al meglio. Il laboratorio diventa così un luogo di pedagogia attiva, in cui si dà ai bambini la possibilità di giocarsi in modo diretto in una situazione

for each gender: males usually create disastrous ending, females usually create happy ending.

During pre-adolescence and adolescence, human beings add to their narrations literary artifices and create more complex schemas.

The workshop: creating with body to create with mind

Theatre, and especially the laboratory, is really a good instrument to allow children to experience the countless possibilities of expression of their own body. The laboratory challenges them and helping them to learn to use these skills at their

che non è solidamente saldata con la realtà, ma possiede qualcosa di fiabesco, di immaginario, grazie al quale possono far entrare in contatto il corpo e la fantasia, sperimentando situazioni che altrimenti non potrebbero incontrare nella vita reale.

Il laboratorio teatrale, visto in questo senso, permette all’istituzione scolastica un’apertura di orizzonti verso i bisogni formativi delle nuove generazioni, avvicinandola maggiormente a quelle che sono le caratteristiche del modo di vedere il mondo dei più piccoli.

All’interno del laboratorio l’improvvisazione è utilizzata come tecnica che consente di sviluppare notevoli capacità espressive, in svariate situazioni e in base a tematiche riferite alla realtà o all’immaginario.

Nell’improvvisazione i bambini imparano a reagire e a pensare con prontezza, a esprimersi scegliendo di volta in volta i linguaggi adeguati alle diverse situazioni. Infatti, a seconda dello “sfondo” che l’improvvisazione propone, la voce, le parole, i gesti, l’atteggiamento del corpo assumono diversi significati, spesso insoliti e imprevedibili, trasformando anche le situazioni più insignificanti in eventi inaspettati e stupefacenti.

Nell’improvvisazione l’azione è libera da criteri di giudizio e da comportamenti controllati o stereotipati. Imparare a improvvisare in libertà consente ai bambini di riflettere sui propri e altri comportamenti nel momento stesso in cui agiscono, in una dimensione protetta e contenuta che permette loro di apprendere attraverso l’azione viva del fare.

Per la realizzazione di un laboratorio di narrazione di questo tipo è necessario tenere presente le tappe dello sviluppo sia della competenza narrativa sia di quella motoria, in modo da sottoporre ai bambini le attività più adatte al loro livello.

Come detto in precedenza, il laboratorio teatrale è pedagogia attiva in quanto pone al centro l’allievo, come unico elemento capace di dare senso e significato all’agire mediante la sperimentazione.

L’allievo, in quanto “uomo”, è dotato di una pre-espressività naturale, data dal suo essere formato da un corpo che è movimento e voce, un’anima che è sentimento ed emozione, ed un intelletto che è percezione di sé come parte di un mondo

best. The laboratory becomes a mean to realize an active pedagogy, where children can play inside a special world, which is not heavily linked with the reality but which has some fairy characteristics. In this wonderful world, body and imagination can be united, can create a contact. In this particular situation they can experience situations that cannot happen in the reality.

Thanks to the theatre laboratory, according to this idea, schools can pay a greater attention to the learning needs of new generations and can get closer and closer to children’s points of view.

Improvisation, during a laboratory, is a technique to develop the expressive skills, in different situations and according to different topics referred to the reality or the imaginary.

Thanks to improvisation, children learn to react and to think quickly, to express themselves choosing different expressive languages according to the different situations. In fact, voice, words, gestures and movements change when the “scene” changes. The body (as well as the voice, the gestures and the movements) can assume a different meaning, transforming even the most banal situation in a wonderful story.

When children are improvising, their actions are free from judgements of controlled or stereotyped behaviours. If children learn to improvise freely, they will learn to think over their behaviour while they are acting, in a protected dimension which allows them to learn through the living action of doing.

If we want to organize this kind of narration laboratory we have to consider the steps of the narrative and of the motor skill development, so we can offer to children activities the more adapt to their level.

As written above, the theatre laboratory is active pedagogy, because it focuses on the pupil, as the only element that can give a meaning to the action through the experience.

The pupil is, first of all, a “man” who has an own natural pre-expressivity, which is given by his being a body (that is movement and voice), a soul (which is feeling and emotion) and an intellect (that is that you can perceive yourself as a part of the world).

COMO NEL COMÒ

Una volta un accento
per distrazione cascò
sulla città di Como
mutandola in comò.

Figuratevi i cittadini
Comaschi, poveretti:
detto e fatto si trovarono
rinchiusi nei cassetti.

Per fortuna uno scolaro
rilesse il componimento
e liberò i prigionieri
cancellando l'accento.

Ora ai giardini pubblici
han dedicato un busto
«A colui che sa mettere
gli accenti al posto giusto».

e osservazione di esso.

L'uomo, come corpo che vive nel mondo, lo osserva, lo modifica e prova emozioni; mediante il laboratorio teatrale egli può apprendere ad utilizzare il proprio corpo per modificare il mondo e ricreare le emozioni che egli sente dentro di sé.

Per questo motivo, accanto al puro lavoro di invenzione narrativa, è bene agganciare un precorso sulla creatività corporea, con giochi ed esercizi che possano stimolare la fantasia partendo dalla consapevolezza di sé e delle proprie possibilità espressive.

I ragazzi, anche i più piccoli, comprendono con facilità che “fare teatro” significa “raccontare utilizzando il corpo”, e che per tale motivo questo strumento va preparato e “allenato” a dovere (il termine “allenamento” appare di facile comprensione anche per i bambini più piccoli).

Inoltre, mentre il corpo “si allena” e sperimenta situazioni nuove e divertenti, la fantasia si scatena nella ricerca di soluzioni originali per ciò che il laboratorio propone. Si innescano così le condizioni fondamentali per l'attivazione del pensiero creativo, che potrà trovare sfogo nella proposta di attività specifiche propedeutiche all'invenzione narrativa.

Primo passo per la preparazione del corpo è il rilassamento, che aiuta a creare la giusta disposizione fisica e mentale, grazie ad una routine di azioni che segnano l'inizio del laboratorio e lo separano dal resto della giornata.

Al termine del rilassamento, nelle prime fasi del laboratorio, è opportuno soffermarsi sul corpo e sulle azioni fisiche, indispensabili anche per permettere una piccola costruzione ed interpretazione fisica dei personaggi in vista di una messinscena del prodotto narrativo.

Il rilassamento

Per un buon rilassamento utilizzare una base musicale lenta e dolce, probabilmente un brano classico eseguito al pianoforte, chiedere ai ragazzi di disporsi in piedi, in posizione neutra, e guidarli con la voce fino a farli sdraiare a terra.

Con i bambini più piccoli si possono richiamare figure conosciute (come una candela che si scioglie o un palloncino che si sgonfia) o, collegandosi alla musica, fare un parallelismo tra note del pianoforte e gocce di pioggia che bagnano le

The man is a body that lives in the world, that observes, modifies the world and that can feel emotions. Thanks to the laboratory a man can learn how to use his body to modify the world and to recreate the emotions he feels.

So, a pre-course about body creativity can be very useful to develop imagination, on which we base our narrative invention laboratory.

Even younger children understand easily that “make theatre” means “tell stories using body” and so they learn that is important to train their body, because it is the instrument of their narrations (and children easily understand what training means).

Moreover, while the body “is training” and experiences new and funny situations, imagination can stir up, looking for new solutions to the “questions” of the laboratory.

These are the fundamental conditions to activate the creative thought, to which we can give free rein thanks to specific activities which are propaedeutic to the narrative invention.

The first step to prepare our body is the relaxation. Relaxation helps everybody to find a good physic and mental state to experience the laboratory, thanks to a routine of actions that marks the beginning of the laboratory itself.

At the end of the relaxation, during the first phases of the laboratory, can be important to focus attention on the body and on physic actions, which are indispensable to be able to interpret characters (we do not have to become great actors, but we should be able to interpret our narrative products).

Relaxation

To help pupils to relax we can use a sweet and slow music, maybe played with a piano. We have to ask to pupils to stand up, in a neutral position, and then we lead them, with our voice, to lie down.

If pupils are little children, we can use some metaphors like examples (for example we can talk about a candle that melts down or a balloon that releases air). Or, using the music, we can make a similarity between the notes of the piano and raindrops which wet the different parts of the body to relax, called one by the other by the holder of the laboratory, starting

parti del corpo da rilassare, nominate una dopo l'altra dal conduttore, dalla testa, fino alle gambe e ai piedi.

Per il risveglio è utile scegliere una musica più allegra, con note alte e leggere, che possano accompagnare i ragazzi mentre si rialzano e si riportano in posizione eretta, sempre guidati dalla voce.

Segmenti corporei

La conoscenza del proprio corpo parte dalla consapevolezza del movimento di ciascuna sua parte. L'argomento può essere trattato in diversi modi, di seguito alcune proposte semplici ma efficaci.

a) Durante il rilassamento richiamare l'immagine di una marionetta e chiedere ai ragazzi di fingere di avere dei fili legati ad ogni parte del corpo. Basterà tagliare i fili per far scendere i ragazzi fino a terra, e tirarli per farli salire e tornare in posizione eretta. L'esercizio può continuare fingendo di muovere i fili invisibili legati al corpo dei ragazzi, suscitando così movimenti semplici.

b) Dopo il rilassamento lavorare con un semplice stop and go con la musica (camminare con la musica, fermarsi con il silenzio). Ad ogni stop della musica nominare una parte del corpo, che i ragazzi dovranno prima appoggiare a terra, poi sul muro, e quindi mettere in contatto con la stessa parte del corpo di un compagno.

c) Con lo stesso metodo si può proporre un esercizio a coppie, per cui allo stop della musica i ragazzi dovranno mettere in contatto le due parti nominate, creando forme strane e cercando di mantenere l'equilibrio (esempio: piede e gomito, orecchio e ginocchio).

Azioni fisiche: la camminata

Una volta scoperte le parti del corpo, è interessante sperimentare con i ragazzi come esse si muovano, partendo dal movimento più conosciuto: la camminata. Gli esercizi in tal senso sono innumerevoli, in un contesto molto semplice si possono proporre i seguenti.

a) Dopo il rilassamento chiedere ai ragazzi di camminare nello spazio liberamente. Durante l'esercizio chiedere di variare la velocità della camminata, rallentandola fino all'immobilità o velocizzandola fino a renderla simile alla marcia.

b) Durante la camminata, a velocità media, chiedere ai ragazzi di fingere di cambiare i propri piedi umani con zampe di

from the head, finishing with legs and feet.

To awake pupils we can chose a more rhythmical music, with high notes, that can accompany pupils to stand up, helped by our voice.

Body segments

The knowledge of our body starts from the awareness of the movement of each part. We offer you some advices to make some experiments:

a) During the relaxation, we can ask to pupils to think to a puppet. We can ask to them to imagine having a thread tied to each part of the body. If we "cut" the threads they will fall down to the ground, if we pull them we can move an arm or a leg. We can provoke simple movements and gestures pulling these threads.

b) After the relaxation phase the pupils have to follow the music, walking while the music is on, stopping when the music is off. When the music stops the holder of the laboratory has to call a part of the body, and pupils have to lean it against the ground, then against the wall and then they have to lean this part against the same part of a mate's body.

c) We can also ask to the pupils to form some couples. When the leader says stop they have to lean a part of their body to the part of a mate's body, creating strange figures and trying to keep the balance (for example: foot and elbow, ear and knee).

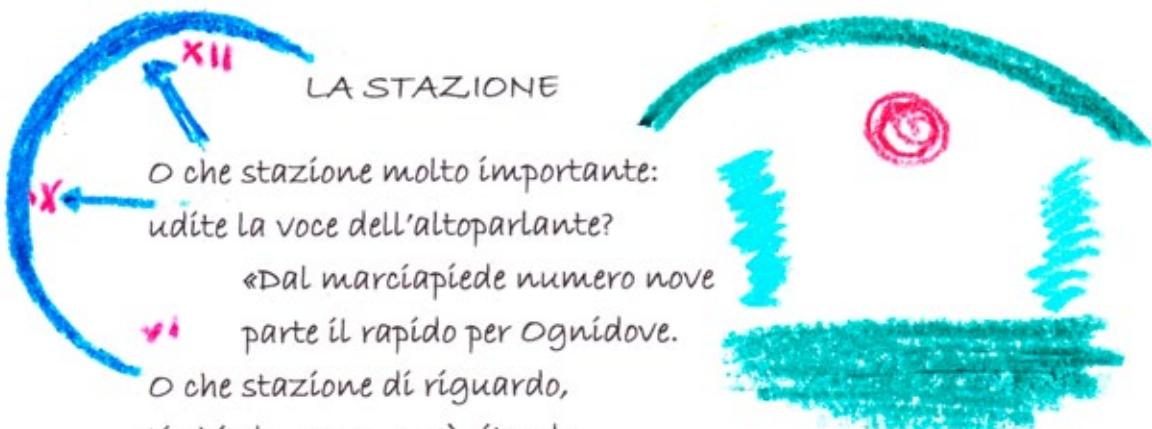
Physic actions: the walk

After the discovering of the different parts of the body, pupils can experience how every part move, starting from the most know movement: the walk.

There are really a lot of different exercises about walking, for example:

a) Ask to pupils, after relaxing, to walk freely. Ask to them to change the speed of the walk, slowing down until stillness or increasing it until reaching a sort of march walk.

b) While pupils are walking, ask them to imagine having paw of different animals instead of feet. Observe how the walk changes. Pupils have to focus their attention on the structure and the shape of the paw and not on the animal which "wears" it. They have to ignore how animals move with a particular paw, but they have to think how the paw can move. For example, the paw of a giraffe is very long



O che stazione molto importante:
udite la voce dell'altoparlante?
«Dal marciapiede numero nove
parte il rapido per Ognidove.

O che stazione di riguardo,
ti chiede scusa se c'è ritardo:
«L'accelerato, sbuffando e fischiando,
arriverà alle Non-si-sa-quando».

E come infine è giunto il treno
lei si presenta senza meno:
«Mi chiamo stazione Così-e-così,
tutti quanti scendono qui».

*Per creare le narrazioni è utile stimolare la fantasia dei bambini creando abbinamenti tra parole e concetti.
To create tales we have to stimulate children's imagination matching words and concepts.*

animali diversi, osservando le variazioni dell'andatura. È bene richiamare alla mente la conformazione dell'arto animale, piuttosto che il modo di muoversi della bestia che lo "indossa", per cui la zampa della giraffa è molto lunga e produce un'andatura insicura e traballante, quella dell'anatra è allungata e costringe a passi molto accentuati, quella del gatto è piccola e morbida, non fa rumore e produce passi leggeri ed eleganti.

c) Oltre alla conformazione del piede è interessante modificare le andature imaginando cambiamenti nel terreno su cui si cammina, che potrebbe diventare fangoso, ghiacciato, erboso, sabbioso, allagato, bollente, fragile, cosparso di voragini o sottile come una corda.

Azioni fisiche: il gesto

Altra competenza importante del corpo è la comunicazione attraverso il gesto, che mette al centro dell'attenzione il movimento del corpo capace di trasmettere significato. Per svolgere questo compito il gesto deve essere abbastanza grande da essere visto, abbastanza lento da essere compreso, e abbastanza facile da essere ripetuto allo stesso modo.

and it causes a staggering and tottering walk. A duck has a particular paw, which cause long and big step. A cat has a short and soft paw, that does not make noise and it produces light and elegant step.

c) *We can ask to pupils to imagine to have feet with a different shape, but even to walk on different kind of ground, that can be muddy, icy, grassy, sandy, hot, fragile, characterised by holes or thin like a rope.*

Physic action: the gesture

The body is characterised by another important skill: the ability to communicate through a gesture: this gesture focuses attention on the movement of the body which can transmit a meaning. To communicate something, a gesture must be big enough to be seen, slow enough to be understood, easy enough to be repeated in the same way.

Some simple exercises can help pupils to understand the difference between gesture and movement:

a) *Form a circle. One by other, every boy/girl does a gesture and the rest of the group has to repeat it in the same way, like to create a sort of "echo". The gesture can be done just with one hand, then with two hands, then with all the body.*

Alcuni semplici esercizi aiuteranno il gruppo a comprendere la differenza tra movimento e gesto.

a) In cerchio, uno dopo l'altro i ragazzi eseguono un gesto e il resto del gruppo lo ripete nello stesso modo, come per creare una sorta di "eco". Il gesto può essere compiuto in un primo momento solo con una mano, poi con entrambe e quindi con tutto il corpo.

b) "Lo specchio" è un esercizio sempre piacevole e particolarmente utile per riflettere sulla comunicazione attraverso il gesto. In un primo momento si può chiedere a tutti i componenti del gruppo di diventare specchi e di ripetere i gesti compiuti dal conduttore, poi si può "rompere" lo specchio e trasformare l'attività in un lavoro di coppie che si alternano nello specchiarsi.

c) Chiedere di riprodurre i gesti che compiono in un determinato momento della giornata (per esempio al mattino appena alzati, o quanto si vestono, o dopo aver fatto la doccia), creando una sequenza di almeno 8 movimenti (quattro se sono piccoli). L'attività, svolta su un'adeguata base musicale, oltre che concentrare l'attenzione sul corpo che compie il gesto, può diventare una divertente coreografia.

"Esercizi di Fantasia": inventare storie con i bambini

Per i bambini più piccoli, per cui potrebbe essere difficile legare l'azione agli stati interiori dei personaggi, risulterà più interessante e divertente utilizzare il lavoro di Rodari, raccolto nell'opera "Grammatica della fantasia" pubblicato nel 1973, nella cui prefazione l'autore sottolinea che si tratta proprio della trascrizione di un ciclo di incontri dedicati ad insegnanti delle scuole per l'Infanzia di Reggio Emilia, tenuti nel 1972.

Primo passo per creare narrazioni è stimolare la fantasia dei bambini creando abbinamenti tra parole e concetti.

«Una parola, gettata nella mente a caso, produce onde di superficie e di profondità, provoca una serie infinita di reazioni a catena, coinvolgendo nella sua caduta suoni ed immagini, analogie e ricordi, significati e sogni, in un movimento che interessa l'esperienza e la memoria, la fantasia e l'inconscio e che è complicato dal fatto che la stessa mente non assiste

b) The mirror is a simple exercise that is particularly useful to think over the communication through gestures.

We can ask to all the pupils to become mirrors and to repeat leader's gestures- Then we can transform this activity in an exercise to do in couple. Everyone is first the mirror and then the leader.

c) We can ask to pupil to repeat the gestures they do in a particular moment of the day (for example when they wake up or when they get dressed after having a shower). We can create a sequence of eight movements. It is important to choose the right music that can help pupils to concentrate. It can help pupils also to create a funny choreography.

"Imagination exercises": inventing tales with children

Little children can have some problems to link actions to the inner states of the characters; for them it can be more funny and interesting using the ideas of Gianni Rodari, collected in the "Grammatica della Fantasia", a book published in the 1973. In the preface, the author underlines that this book is born after a series of conferences dedicated to the teachers of the nursery school of Reggio Emilia, realized in the 1972.

The first step to create a narration is the stimulation of children's imagination, creating matches of words with concepts. A word that is thrown in the mind, at random, produces waves on the surface and in the depth, it provokes an infinite series of reaction chains, involving in its fall sounds and imagines, analogies and remembers, meanings and dreams. This movement involves the experience and the memory, imagination and unconscious and it is complicated by the fact that mind does not observe this process passively, mind takes part to it to accept, to refuse, to link, to censure, to build, to destroy⁶.

So, every word, object, imagine can bring out others words, events and stories that are hidden in our memory.

From this starting point we can offer to children a series of links, using for example:

1)words (chosen by the teacher or reading a book, ...)

passiva, ma vi interviene continuamente per accettare e respingere, collegare e censurare, costruire e distruggere»⁶.

In questo modo ogni parola, oggetto, immagine può portare dietro di sé altre parole, fatti accaduti, storie nascoste nella memoria.

Partendo da qui si può proporre ai bambini una serie di collegamenti, utilizzando appunto:

1) Parole (scelte dalla maestra, aprendo un libro, ...)

2) Immagini (ritagli di giornale, fotografie, disegni scelti da un libro, ...)

3) Oggetti (portati appositamente dall'insegnante, ma anche la prima cosa che si ha in tasca o nella cartella).

«Qualsiasi parola potrà aiutarli a ricordare "Quella volta che ..."».⁷

Oltre al racconto libero, se i bambini sanno padroneggiare la scrittura, si potrà proporre loro di utilizzare le parole scelte per creare degli acrostici, prima in modo libero (mettendo accanto alle lettere la prima parola che viene in mente), poi cercando di formare frasi di senso compiuto⁸.

Serpente	Sette
Ombra	Oche
Luna	Lucidano
Edera	Elmi

Ed ecco che da una sola parola abbiamo già creato una piccola narrazione, che se piace potrà essere arricchita e diventare la base di un racconto comune.

Altro esercizio interessante (proponibile anche oralmente) è il binomio fantastico, che parte dal presupposto che la parola agisca solo quando ne incontra una seconda che la provoca, costringendola ad uscire dall'ordinario per scoprire nuove possibilità di significato.

Per fare ciò le due parole devono essere sufficientemente distanti tra loro dal punto di vista semantico, in modo che la mente si possa attivare per trovare delle situazioni in cui esse possano stare insieme.

Una volta individuate le parole (anche utilizzando un acrostico come proposto in precedenza), il procedimento più semplice è collegarle con una preposizione

2) *Imagines (photos, press clipping, paints, ...)*

3) *Objects (that can be brought by teachers or found in the backpack or in the pocket)*

*Every word can help pupils "to remember the time when..."*⁷.

*If children can write we can suggest to use not only the free narration but also acrostics. They can be free (just writing the first word come to mind) or pupils can try to create sentences with a sense*⁸.

Doll	Dangerous
Obvious	Or
Granny	Grumpy.

Just with a word we have created a short narration, and we can enrich it and transform it in the starting point of a tale.

Another funny and interesting exercise (that can be realized also just orally) is the fantastic couple. This exercise is based on the idea that every word can act only if it meets another word. This one has to provoke the first one, forcing it to get out of the ordinary to discover new chances of meaning.

To realize this process these two words have to be very different from a semantic point of view, so our mind can make an effort to find situations where the two words can be together.

*When we have chosen the words (maybe using an acrostic), we have to connect them through a preposition*⁹.

For example, if we chose doll and granny we can write:

*The granny's doll,
The doll on the granny,
The doll inside the granny,
and so on.*

Each one of this short sentence can be the starting point of a narration, which can be realized by a single person or by a class.

*A similar process is activated by the fantastic hypothesis. This exercise asks to formulate a question: "What would happen if..." adding a subject and a verb at random*¹⁰.

We could use press clipping with imagines

articolata⁹.

Per esempio, con le parole oca e elmo (abbastanza lontane tra di loro), si potranno ottenere queste figure:

l'elmo dell'oca,
l'oca sull'elmo,
l'oca con l'elmo,
l'elmo con l'oca,
l'oca nell'elmo
eccetera...

Ognuna di queste figure può diventare il punto di partenza per sviluppare narrazioni singole o di classe.

Un meccanismo molto simile viene richiesto anche dalle ipotesi fantastiche, nelle quali si formula ai bambini la domanda: “cosa succederebbe se...” scegliendo un soggetto e un predicato a caso¹⁰.

Potrebbe essere interessante avere a disposizione per questa attività sufficienti ritagli di giornale con immagini di persone, animali cose (soggetti), e azioni (predicati), che potrebbero essere riposti in due scatole e pescati di volta in volta. La casualità della scelta porterà sicuramente a domande interessanti come: “cosa succederebbe se il nonno volasse?, un coccodrillo coltivasse la terra?, il gatto preparasse la cena?”. La ricerca di risposte altrettanto originali attiverà senza dubbio circuiti di creatività che porteranno a racconti divertenti e molto soddisfacenti per i bambini.

Rodari propone altri innumerevoli stratagemmi per coinvolgere i bambini nella creazioni di storie, come l’aggiunta di un prefisso arbitrario¹¹ davanti a parole comuni (per inventare le super-scarpe, lo stra-bicchiere, o il bis-calzino) o l’utilizzo dell’errore¹² come fonte di ispirazione creativa (il libro è più pesante di un libro?).

Per concludere quest’allenamento non si può non citare carte in favola, il gioco che Rodari stesso dice di riprendere da Franco Passatore e dal Gruppo Teatro-Gioco-Vita.

Le carte in questione vengono create incollando su cartoncini immagini di qualsiasi tipo ritagliate da giornali e riviste. Il gioco inizia quando il primo bambino alza una carta e la interpreta verbalmente; il secondo dovrà pescarne un’altra e

of persons, animals, objects (subjects) and actions (verbs). We can put these cards into two boxes and we can pick up a card when we need it.

So we will surely create strange, funny and stimulating questions, for example: “What would happen if your grandpa could fly?, a crocodile could cultivate? a cat could prepare dinner?”.

Pupils will try to find original answers to these questions, so they will activate their creativity and they will invent funny and wonderful tales.

Rodari suggests a lot of tricks to involve children in the creation of tales, for example thanks to the “addition of an arbitrary prefix”¹¹ before common words (to invent super-shoes or the extra-glass) or thanks to the “mistake”¹² that can be the source of a creative inspiration (Is a bbook heavier than a book?).

We cannot forget carte in favola. Rodari explains that he has learnt this game from Franco Passatore and the Gruppo Teatro-Gioco-Vita.

We have to cut from newspaper and magazines different kind of imagines and stick these imagines on a card. A child has to choose a card and interpret it orally; a second child has to pick up another card and continues the tale interpreting his card, and so on. Children have to create a narration, until the last child will pick up the last card inventing an ending¹³.

This is a very interesting game that can really stimulate imagination. The younger children usually link a lot of different events that are connected to the first one (so, for example, he has met a cock, then a bicycle, then a sock). Older children are able to link different actions and events creating a real narrative plot.

Second step: let’s invent a tale!

We can plan a laboratory for older children or for who have already attended the first level of the workshop. In this second step laboratory, the work about the awareness can be connected to a work about the creation of a real tale, starting from Propp’s theory.

First of all, we have to understand what a tale is, because children often confuse

interpretarla verbalmente collegandosi con quanto raccontato in precedenza, con il compito di creare sviluppi narrativi. Il gioco continua finché la storia non si esaurisce o finché l'ultimo bambino non avrà pescato la carta ed inventato un finale¹³.

Si tratta di un gioco molto interessante e coinvolgente, che stimola la fantasia e mette alla prova la capacità di invenzione dei bambini. I più piccoli tendono a fare una concatenazione infinita di eventi agganciandosi al primo (e allora incontrò una gallina, e poi una bicicletta e poi un calzino...), mentre i più grandi iniziano ad intrecciare azioni diverse in modo creativo ed interessante.

Per un secondo livello: ad inventar le fiabe...

Per i bambini più grandi, o per quelli che hanno già svolto un laboratorio di primo livello, il lavoro sulla consapevolezza corporea si può intrecciare con la costruzione di vere e proprie fiabe, prendendo spunto da Propp.

Prima di tutto occorre definire cosa si intende per fiaba, in quanto i bambini tendono a confondere le fiabe classiche con le relative trasposizioni cinematografiche, che sembrano conoscere meglio.

La fiaba è una forma di narrazione, tipicamente popolare, che si caratterizza per una struttura fissa che comprende personaggi e azioni.

La sua derivazione, molto probabilmente, proviene dagli usi delle tribù primitive di cacciatori, nelle quali i ragazzi, raggiunta l'adolescenza, venivano allontanati dalla famiglia e radunati in oscure costruzioni nella foresta, nelle quali anziani e stregoni, vestiti in modo da fare paura, li istruivano sui segreti della tribù, li sottoponevano a prove difficili e consegnavano loro le armi.

Tutto questo veniva chiamato iniziazione, al termine della quale i ragazzi tornavano nella tribù come adulti e cacciatori, spesso dopo aver assunto un nuovo nome. Quando la società diventa stanziale e i cacciatori diventano agricoltori, di queste antiche pratiche rimane solo il ricordo nei racconti degli anziani, che sono l'origine delle fiabe come le conosciamo noi.

classic tales with the cinematographic transpositions, which are better known.

The tale is a form of narration, typically popular, that is characterized by a precise structure that comprehends characters and actions.

It comes probably from the traditions of the hunters' primitive tribes. In these tribes, when children became adolescents, were separated from their families and were gathered in some dark hubs in the forest, where old wizards, dressed up with scary clothes, taught them tribe's secrets, asked them to go through difficult ordeals and gave them their weapons.

This process was named after initiation, and after this initiation boys went back to their tribe as adults and hunters, and often after having chosen a new name.

When the society became geographically stable and the hunters became agriculturists, just the elder could remember these old habits: these are the origin of the current tales.

When we talk about tales we must consider Vladimir Propp's researches, that he has explained in his book Morphology of the Folk Tale (1928), where he analyses folk tales. He understands that they have a precise structure, which organizes a schema of 31 sequences, named after "functions":

ABSENCE: A member of a family leaves the security of the home environment. This may be the hero or some other member of the family that the hero will later need to rescue. This division of the cohesive family injects initial tension into the storyline. The hero may also be introduced here, often being shown as an ordinary person.

INTERDICTION: An interdiction is addressed to the hero ('don't go there', 'don't do this'). The hero is warned against some action (given an 'interdiction').

VIOLATION of INTERDICTION. The interdiction is violated (villain enters the tale).

RECONNAISSANCE: The villain makes an attempt at reconnaissance (either villain tries to find the children/jewels etc.; or intended victim questions the villain

DELIVERY: The villain gains informa-

Per lavorare sulla fiaba con i bambini non è possibile prescindere dal lavoro di Vladimir Propp, esposto nell'opera Morfologia della fiaba del 1928, nella quale analizza le fiabe popolari e vi ritrova una struttura fissa, che organizza in uno schema formato da 31 sequenze, che chiama "funzioni":

- 1.allontanamento
- 2.divieto (o ordine)
- 3.infrazione
- 4.investigazione
- 5.delazione
- 6.tranello
- 7.connivenza
- 8.danneggiamento (o mancanza)
- 9.mediazione
- 10.consenso dell'eroe
- 11.partenza dell'eroe
- 12.l'eroe messo alla prova dal donatore
- 13.reazione dell'eroe
- 14.conseguimento del mezzo magico
- 15.trasferimento dell'eroe
- 16.lotta tra eroe e antagonista
- 17.marchiatura dell'eroe
- 18.vittoria sull'antagonista
- 19.rimozione della sciagura o mancanza iniziale
- 20.ritorno dell'eroe
- 21.sua persecuzione
- 22.l'eroe si salva
- 23.l'eroe arriva in incognito a casa
- 24.pretese del falso eroe
- 25.all'eroe è imposto un compito difficile
- 26.esecuzione del compito
- 27.riconoscimento dell'eroe
- 28.smascheramento del falso eroe o dell'antagonista
- 29.trasfigurazione dell'eroe
- 30.punizione dell'antagonista
- 31.nozze dell'eroe.

Naturalmente non in tutte le fiabe sono presenti tutte le funzioni, ma in generale lo schema di base viene rispettato.

«A noi le funzioni interessano perché possiamo usarle per costruire infinite storie, come con dodici note si possono comporre infinite melodie»¹⁴.

Rodari, grazie a "due amici pittori", ha trasformato le funzioni in vere e proprie carte da gioco, e utilizzando questo formato più ludico ha coinvolto i bambini della Scuola di Reggio Emilia in un'attività di costruzione di fiabe¹⁵.

Una volta che le funzioni sono diventa-

tion about the victim. The villain's seeking now pays off and he or she now acquires some form of information, often about the hero or victim. Other information can be gained, for example about a map or treasure location.

TRICKERY: *The villain attempts to deceive the victim to take possession of victim or victim's belongings (trickery; villain disguised, tries to win confidence of victim).*

COMPLICITY: *Victim taken in by deception, unwittingly helping the enemy. The trickery of the villain now works and the hero or victim naively acts in a way that helps the villain. This may range from providing the villain with something (perhaps a map or magical weapon) to actively working against good people (perhaps the villain has persuaded the hero that these other people are actually bad).*

VILLAINY or LACK: *Villain causes harm/injury to family member; alternatively, a member of family lacks something or desires something (magical potion etc.).*

MEDIATION: *Misfortune or lack is made known, (hero is dispatched, hears call for help etc./ alternative is that victimized hero is sent away, freed from imprisonment).*

BEGINNING COUNTER-ACTION: *Seeker agrees to, or decides upon counter-action.*

DEPARTURE: *Hero leaves home;*

FIRST FUNCTION OF THE DONOR: *Hero is tested, interrogated, attacked etc., preparing the way for his/her receiving magical agent or helper (donor);*

HERO'S REACTION: *Hero reacts to actions of future donor (withstands/fails the test, frees captive, reconciles disputants, performs service, uses adversary's powers against him);*

RECEIPT OF A MAGICAL AGENT: *Hero acquires use of a magical agent (directly transferred, located, purchased, prepared, spontaneously appears, eaten/drunk, help offered by other characters);*

GUIDANCE: *Hero is transferred, delivered or led to whereabouts of an object of the search;*

STRUGGLE: *Hero and villain join in direct combat;*

BRANDING: *Hero is branded (wounded/marked, receives ring or scarf);*

VICTORY: *Villain is defeated (killed in*

te carte, è possibile utilizzarle in svariati modi. La cosa fondamentale, da fare a priori, è quella di scegliere le funzioni da proporre, in base all'età dei bambini e alla loro conoscenza delle storie. Per esempio il “falso eroe” è difficile da definire per i più piccoli, lo stesso vale per la funzione “l’eroe arriva in incognito a casa”. Un’adeguata selezione aiuterà di certo il lavoro, che potrebbe svolgersi nel modo seguente.

Fase 1: i personaggi

Primo passaggio è definire con i ragazzi quali sono i personaggi presenti nelle funzioni: eroe, antagonista (funzione 16), donatore (funzione 12), innamorata (funzione 31). Se il gruppo è numeroso può essere utile inserire la categoria dell’aiutante, dell’eroe o dell’antagonista.

Una volta definiti i personaggi, per chiarire meglio il loro ruolo all’interno della fiaba può essere divertente passare subito alla rappresentazione, assegnando a caso, a ciascun ragazzo, una categoria e chiedendo loro di interpretare un personaggio delle fiabe che appartiene alla categoria assegnata (per esempio interpretare una fata madrina come aiutante della bella addormentata, o la strega come antagonista di Hansel e Gretel).

L’attività di interpretazione potrà essere svolta ricordando ai ragazzi il lavoro sulle andature e sulla gestualità dei personaggi, con una sequenza di questo tipo:
a) camminare liberamente nello spazio sperimentando il portamento del personaggio;
b) soffermarsi su alcuni tratti caratteristici del personaggio: cosa fa quando incontra qualcuno? Quando è di fretta? Quando è molto stanco? Quando ha mal di pancia? Quando deve andare in bagno? Quando vede una cosa interessante? Quando mangia qualcosa di cattivo?

c) Chiedere ai ragazzi di scegliere 3 situazioni in cui il comportamento del personaggio appare particolarmente interessante e creare una sequenza di azioni da eseguire durante la camminata (per esempio: il personaggio saluta qualcuno, mangia qualcosa e va via di fretta).

d) Presentare le sequenze create una alla volta, chiedendo ai compagni di indovinare di quale personaggio si tratta.

Questo passaggio è importante perché

combat, defeated in contest, killed while asleep, banished);

LIQUIDATION: Initial misfortune or lack is resolved (object of search distributed, spell broken, slain person revived, captive freed);

RETURN: Hero returns;

PURSUIT: Hero is pursued (pursuer tries to kill, eat, undermine the hero);

RESCUE: Hero is rescued from pursuit (obstacles delay pursuer, hero hides or is hidden, hero transforms unrecognizably, hero saved from attempt on his/her life); UNRECOGNIZED ARRIVAL: Hero unrecognized, arrives home or in another country;

UNFOUNDED CLAIMS: False hero presents unfounded claims;

DIFFICULT TASK: Difficult task proposed to the hero (trial by ordeal, riddles, test of strength/endurance, other tasks); SOLUTION: Task is resolved;

RECOGNITION: Hero is recognized (by mark, brand, or thing given to him/her); EXPOSURE: False hero or villain is exposed;

TRANSFIGURATION: Hero is given a new appearance (is made whole, handsome, new garments etc.); PUNISHMENT: Villain is punished; WEDDING: Hero marries and ascends the throne (is rewarded/promoted).

Obviously, these functions are not always present in every tale, but generally the schema is respected.

We are interested in the functions because we can use them to create so many tales, as the twelve notes can create so many melodies¹⁴.

Rodari, with two “painter friends”, has transformed the functions in play cards, and using this method he has involved the children of the School of Reggio Emilia in an activity of creation of tales¹⁵.

We can use these cards in different ways, but we have to suggest to children different functions according to children’s age and to their knowledge of tales. For example, the “false hero” is a figure that the younger children cannot well define, as well as they cannot well understand the function “unrecognized arrival” of the hero. A well done selection of the function will help the realization of the la-

molti bambini non conoscono le versioni classiche delle fiabe, ma solo le loro trasposizioni cinematografiche, e tendono ad includere nella categoria di fiaba anche i cartoni animati e i film d'animazione, con i loro relativi personaggi.

Fase 2: le azioni

Ogni funzione rappresenta un'azione compiuta dai personaggi nella fiaba. Pur essendo numerose, esse si possono suddividere in 3 gruppi:

Rottura dell'equilibrio iniziale

Peripezie dell'eroe

Ristabilimento dell'equilibrio

Un primo lavoro da svolgere con i ragazzi è quello di suddividere le carte in questi tre gruppi, organizzando l'attività in modo ludico, come un gioco a squadre in cui pescare la carta, assegnarla alla categoria e trovare una corrispondenza con una fiaba conosciuta.

Per esempio pescare la carta dell'"allontanamento" e assegnarla alla categoria "rottura dell'equilibrio" fa guadagnare alla squadra un punto, collegarla a "la bella addormentata si allontana dal castello e va a vivere nel bosco" ne fa guadagnare due.

Fase 3: emozioni in gioco

Con i ragazzi più grandi si può introdurre il tema delle emozioni che muovono le azioni dei personaggi, per cui, utilizzando lo schema precedente è opportuno chiarire che la rottura dell'equilibrio comporta anche un cambiamento emotivo nel personaggio, e che le peripezie dell'eroe servono molto spesso a ritrovare la felicità perduta o a ricercare uno stato emotivo positivo rispetto a quello iniziale.

Il lavoro sulla rappresentazione delle emozioni è lungo e complesso. Ai fini di questo laboratorio la proposta potrebbe essere semplificata come segue:

a) Con un sottofondo musicale adeguato, chiedere ai ragazzi di camminare nello spazio, durante la camminata pronunciare a voce alta il nome di un'emozione, che i ragazzi dovranno trasmettere nella camminata. Allo stop della musica il movimento si ferma e ognuno dovrà immobilizzare la propria emozione in una statua.

boratory.

An example of workshop:

1st step: the characters

First of all we have to choose with the pupils which are the characters of our tale: hero, villain, donor, princes (or prince), and if the group of the laboratory is particularly numerous we can add, for example, the helper.

After choosing the characters, we have to better understand their roles in the tale, So we can decide to stage it, assigning every category to the pupils at random, and asking them to interpret a character of the tales who is part of that category (for example: the goodmother fairy as helper of the Sleeping Beauty, or the witch as Hansel and Gretel's villain.

We can ask to the pupils to interpret the tale using exercises about walks and gestures, for example with the following sequence:

a)Walk freely, trying to experience the character's posture;

b)Think over some particular characteristic of the character: what does he do when he meet somebody? When he is in a hurry? When he is very tired? When he has bellyache? When he has to go to the toilet? When he see something beautiful? When he eat something disgusting?

c)Ask to the pupils to choose 3 situations and to create a sequence of actions to do while they are walking (for example: the character greets somebody, eats something and goes away quickly).

d>Show the sequence, asking to the mates to guess which the character is.

This phase of the laboratory is really important because a lot of children do not know the classic version of the tales, and they know just their cinematographic transposition. So children often include in the tale category even cartoons, animated films and their characters.

2nd step: actions

Every function represents an action, done by the characters of the tale. There are a lot of actions, but we can summarize them in three groups:

Break of the starting balance

Hero's adventures

New balance



b) A coppia, proporre l'attività di manipolazione corporea detta della "creta e vasai", in cui uno dei ragazzi è lo scultore e l'altro il materiale da modellare. Lo scultore dovrà forgiare il corpo del compagno cercando di rappresentare un'emozione e, una volta assunta la forma, la statua dovrà indovinare di che emozione si tratta.

c) Se il gruppo è affiatato, può essere interessante scegliere insieme un'emozione su cui lavorare, e comporre una scultura unica, coinvolgendo tutti i ragazzi, per cercare di rappresentarla.

Dopo questo lavoro di preparazione si può suddividere la classe in gruppi (tre o quattro), ogni gruppo dovrà pescare tre carte, trovare uno stato emotivo per ciascuna di esse e rappresentarlo. L'attività

First of all we have to divide the card in these three groups, organizing a sort of team game. Each team has to pick up a card, assign it to one of the categories and find a correspondence with a famous tale. For example, if the team picks up the card of the "departure" and assigns it to the "Breaking of the starting balance" category, this team gains a point. If the team links it to the "Sleepy Beauty who leaves the castle and goes to the forest", gains another point.

*3rd step: playing with emotions
If we are working with big children, we can explain how emotions push characters to act. So, we have to explain that the "break of the balance" provokes an emotional change in the character, and that hero's adventures are often useful to*

SUL DUOMO DI COMO

Un signore molto piccolo di Como
una volta salì in cima al Duomo
e quando fu in cima
era alto come prima
quel signore micropiccolo di Como.

*La finzione della scena permette al pensiero creativo di svilupparsi oltre i confini della vita reale.
The fiction of the stage allows the creative thought to develop itself going beyond the borders of the real life*

potrà essere svolta riprendendo gli esercizi sopra riportati, a seconda del livello raggiunto dai ragazzi nel laboratorio di Educazione alla Teatralità.

Le risposte dei gruppi potranno essere diverse anche di fronte alle stesse carte e riferirsi a fiabe conosciute o a situazioni inventate dal gruppo; per esempio l'eroe parte perché è arrabbiato a causa di un torto subito, o perché è disperato per la perdita dell'amore della sua vita.

Fase 4: costruzione della fiaba

A questo punto si riprendono le carte pescate nella fase precedente, a cui va collegato lo stato emotivo corrispondente, e si collocano nel centro del cerchio in ordine sparso, come tessere di un puzzle. I ragazzi dovranno comporre una storia con le funzioni proposte, cercando di inserirvi gli stati emotivi assegnati a cias-

get happiness or to find a more positive emotional state than the starting one.

It is very hard and complicate to work about emotions. We can organize the laboratory, for example, following these exercises:

a) Ask pupils to walk, having background music. While they are walking the leader of the laboratory says the name of an emotion, and pupils have to transmit through the walk. When the music stops, the movement stops too and everybody has to concentrate the emotion in a statue.

b) Manipulation exercise of the “cay and the potter”: ask pupils to form some couples. One boy is the sculpture and the other is the clay. The sculpture has to sculpt the body of his mate trying to represent an emotion. Then the “statue”

scuna funzione, utilizzando naturalmente la flessibilità necessaria per evitare sovrapposizioni e mancanza di senso.

Il gioco apparirà sicuramente coinvolgente, al punto che sarà indispensabile la presenza dell'insegnante per garantire i turni di parola e per trovare le soluzioni che possano soddisfare tutta la classe.

Fase 5: messinscena o produzione di materiale artistico

Una volta scritta, la fiaba, potrà diventare la base per una drammaturgia, un libro illustrato, una serie di fotografie, o ciò che si ritiene più adatto in base alla predisposizione della classe.

Ciò che importa è che, una volta create le carte, il processo di invenzione potrà essere riproposto in qualsiasi momento, garantendo esiti sempre diversi ed interessanti.

Naturalmente il laboratorio teatrale costituisce il momento e il luogo determinante in cui concretizzare il processo creativo della narrazione. Esso rappresenta lo spa-

IL LABORATORIO TEATRALE COSTITUISCE IL MOMENTO E IL LUOGO DETERMINANTE IN CUI CONCRETIZZARE IL PROCESSO CREATIVO DELLA NARRAZIONE. IL LABORATORIO TEATRALE È LO SPAZIO PROTETTO IN CUI È POSSIBILE METTERE ALLA PROVA IL TESTO NARRATIVO, GIOCANDOSI NEI RUOLI E NEGLI AMBIENTI INVENTATI CON I COMPAGNI.

THE THEATRE WORKSHOP IS THE IDEAL MOMENT AND THE IDEAL PLACE WHERE WE CAN CONCRETIZE THE CREATIVE PROCESS OF THE NARRATION. IT IS A PROTECTED PLACE WHERE CHILDREN CAN EXPERIENCE THE NARRATIVE TEXT, PLAYING DIFFERENT ROLES AND LIVING IN THE DIFFERENT ENVIRONMENTS THAT THEIR MATES HAVE INVENTED.

zio, per eccellenza protetto, in cui è possibile mettere alla prova il testo narrativo, giocandosi nei ruoli e negli ambienti inventati con i compagni.

Attraverso l'attività teatrale è possibile attivare strategie comportamentali non sperimentabili altrimenti: mediante la finzione della scena l'allievo si inserisce infatti in contesti, fantastici o reali, che mettono in gioco completamente, a livello fisico ed emozionale, e permettono al pensiero creativo di svilupparsi oltre i limiti della vita reale.

In questa fase di sperimentazione gioca un ruolo importante l'improvvisazione, attraverso la quale l'allievo "mette alla prova" il proprio personaggio, sperimentando i suoi comportamenti, confrontandoli con le diverse situazioni della storia e con gli altri personaggi, con l'obiettivo

has to guess which the represented emotion is.

c) If the pupils work well together, we can ask them to choose an emotion and to create one big statue, involving everybody in the representation.

Then we can divide the class into three groups (three or four), and every group has to pick up three cards, choose an emotional state and trying to represent it. The activity can be developed using exercise of Education to Theatricality as described above, according to the ability of the pupils. Groups can invent different situations even if they have the same cards, and they can refer to famous tale or to situations that are invented by themselves; for example, the hero can leave because he is angry, or because he is very sad because he has lost his love.

4th step: creation of the tale

Now, we scatter the cards on the floor, like the pieces of a puzzle.

The pupils have to create a tale with the sug-

gested functions, tying to use the emotions that have been assigned to each function. Off course, they have to be enough flexible to avoid overlaps and lacks of sense.

The holder of the laboratory has to control the situation, guaranteeing the speech turn of everybody and finding solutions to discussions.

5th Step: stage of the tale or creation of artistic material

At the end we can write the tale, which can become the starting point to create, for example, a playwright, a book, a series of photos. We can choose to transform our work in whatever we want.

The most interesting result of this laboratory is the creation of the cards, which are an instrument that can be used whenever we want to invent new beautiful stories.

di calarlo gradualmente nella situazione, in modo che risulti coerente, preciso e comprensibile.

The theatre workshop is the ideal moment and the ideal place where we can concretize the creative process of the narration. It is a protected place where children can experience the narrative text, playing different roles and living in the different environments that their mates have invented. Thanks to the theatrical activity they can activate some particular behavioral strategies, which cannot be experienced in any other way. Thanks to the stage every pupil can live contexts (fabulous or real) where they can completely and actually experience, both at a physical and an emotional level, different happenings. This experience allows to the creative thought to develop beyond the limits of the real life.

Improvisation is very important during this particular phase while a pupil is “testing” his character, experiencing his behavior in the different situations of the story, and comparing it with the other personages. He has the goal to get inside the situation, making this character more and more coherent, definite and comprehensible.

note

¹Cfr., Mario Groppo, Maria Chiara Locatelli, “Mente e cultura”, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1996, p. 196 s.

²Cfr., Clotilde Pontecorvo, “Manuale di Psicologia dell’Educazione”, Bologna, Il Mulino, 1999, p.191.

³Paola Fabbri, “L’importanza della narrazione: i bambini e le storie” [accesso 02.04.2011], <http://www.vertici.com>.

⁴Ibidem.

⁵Cfr., Clotilde Pontecorvo, “Manuale di Psicologia dell’Educazione”, cit., p. 190.

⁶Gianni Rodari, “Grammatica della Fantasia”, Torino, Piccola Biblioteca Einaudi, 2001, p. 7.

⁷Ivi, p. 9.

⁸Cfr., ivi, p. 11.

⁹Cfr., ivi, pp. 16-19.

¹⁰Cfr., ivi, p. 26 ss.

¹¹Ivi, p. 21.

¹²Ivi, p. 34.

¹³Cfr., ivi, p 82.

¹⁴Ivi, p. 75.

¹⁵Cfr. ibidem.

UN PROGETTO DI GIOCO DRAMMATICO PER GRANDI E PICCOLI

di Savina Pianezza

L'Educazione alla Teatralità rende ciascun bambino sempre di più reale protagonista della sua crescita, condividendo con le famiglie un progetto educativo specifico e individuale.

A PROJECT OF DRAMATIC PLAY DEDICATED TO ADULTS AND KIDS

Education to Theatricality permits to every child to be able to become the real protagonist of his life and his growth, so we have looked for an instrument to share with families a specific educative project.

Incontriamo la dott.ssa Elena Rivolta, Coordinatrice della Scuola dell'Infanzia Parrocchiale di Vanzaghello e Coordinatrice della rete di Magenta (scuole paritarie Amism), la quale ci racconta perché ritiene che l'Educazione alla Teatralità sia una buona occasione di formazione per la Scuola dell'Infanzia, a partire da un'esperienza realizzata qualche anno fa in rete con altre scuole del territorio, preceduta dalla sua formazione personale in Educazione alla Teatralità.

We have a talk with Elena Rivolta, coordinator of the Parrocchiale nursery school of Vanzaghello and Coordinator of the Magenta (MI) Amism network. She explains us why Education to Theatricality is a good training instrument in the nursery school. Her starting point was the organization of a particular project some years ago in some different schools, after having experienced Education to Theatricality personally.



Elena Rivolta, Coordinatrice della Scuola dell'Infanzia ed Educatrice alla Teatralità

Elena Rivolta, coordinator of a nursery school and Educator to Theatricality

L'Educazione alla teatralità costituisce l'occasione di sperimentarsi in una dimensione laboratoriale in cui gli elementi essenziali sono: l'essere e non il fare, il processo e non il prodotto finale, il gioco, la relazione con l'altro e la crescita personale, attraverso il superamento dei propri limiti. La carica valoriale che porta con sé un'esperienza di questo tipo arricchisce la singola persona che si sente messa al centro, riconosciuta, accettata e amata per quello che realmente è e che può offrire, in modo originale. L'Associazione delle Scuole Materne Cattoliche della provincia di Milano (AMISM) di cui la Scuola dell'Infanzia Parrocchiale di Vanzaghello fa parte, da tempo ha portato l'attenzione delle coordinatrici sull'utilità di uno strumento che ponesse al centro di un percorso concreto la promozione globale della persona, e che fosse coinvolgente sia per i bambini sia per gli adulti. Tuttavia sta alle singole scuole individuare

Education to Theatricality is a chance to experience the dimension of the laboratory, where the most important factors are: "to be" and not "to do", the process and not the performance, the singles conquest, the play and the relationship with the other, the personal growth through the overcoming of our limits and of our egoism. This kind of experience is full of values which enrich every person and every person feels to be loved, accepted and recognized as she is, as a unique, original and wonderful human being.

The Parrocchiale nursery school of Vanzaghello is part of the Association of the Catholic Nursery Schools of the province of Milan (AMISM), and it is particularly interested in Education to Theatricality. This association promotes the use of the Education to Theatricality, in fact we were looking for an instrument which focuses its attention on the human being, and it is really engaging on both rational and emotional level for both adults and children. Anyway, every single school has to find the right instrument to reach specific educative goals.

Ms Rivolta, theatricality is a very important instrument inside the school where you are the coordinator. Why?

Our school thinks that every child should be able to be the real protagonist of his life and his growth, so we have chosen to share with families a specific educative project, which must be thought individually for each child. So, we started a research to understand which kind of instruments could be useful to reach our aim and the teachers of the school and I found Education to Theatricality. Its principles and its methodology seemed to be a very good instrument.

The dramatic play is this kind of instrument: it is a creative and interesting didactic mean.

So, our school has enthusiastically attended the project "Gioco drammatico per la scuola dell'infanzia (Lg. 23 regionale)" that we have realized in the scholastic year 2006-2007.

The involved institutions were two: the Associazione Genitori Scuole Cattoliche (A.Ge.S.C.) (It is an association formed by the parents of children who attend catholic schools) which is born in 1975. The A.Ge.S.C. has been created by a group of parents who wanted to have an instrument to get better the relationship with the

quali strumenti proporre per raggiungere le finalità educative specifiche.

Dott.ssa Rivolta, oggi la teatralità è, per la Scuola che lei coordina, una realtà consolidata. Come lo è diventata?

La nostra scuola, da diverso tempo, si è impegnata per rendere ciascun bambino sempre di più reale protagonista della sua crescita, condividendo con le famiglie un progetto educativo specifico e individuale. Pertanto, alcuni anni fa, dopo aver cercato gli strumenti per realizzare questa finalità, le insegnanti ed io abbiamo ritenuto che, visti i principi e la metodologia dell'Educazione alla Teatralità, quest'ultima potesse essere una valida opportunità, attraverso un mediatore didattico creativo e stimolante: il gioco drammatico. Oltre alle conoscenze di carattere teorico che avevamo ritrovato, infatti, io in prima persona – che ho vissuto un percorso di formazione approfondito sull'argomento – ho potuto testimoniare la serietà della proposta metodologica.. La nostra Scuola ha aderito quindi con entusiasmo al progetto “Gioco drammatico per la scuola dell’infanzia (Lg. 23 regionale)” proposto dall’AMISM, che si è realizzato nell’A.S. 2006-2007.

I promotori del progetto sono stati due. Innanzitutto l’Associazione Genitori Scuole Cattoliche (A.Ge.S.C.) che, sorta nel 1975, si occupa di Promozione Sociale ed è riconosciuta dalla Conferenza Episcopale Italiana (CEI) e dal Ministero della Pubblica Istruzione. L’A.Ge.S.C. è uno “strumento” che i genitori delle Scuole Cattoliche si sono dati per aiutarsi ad approfondire i rapporti con la scuola, con la religione e con la società civile. In quest’ottica, già da tempo collabora con l’AMISM l’Associazione delle Scuole Materne cattoliche della provincia di Milano. L’AMISM, che è l’altro ente coinvolto nel progetto, è nata per iniziativa di Don Emiliano De Vitali, agli inizi degli anni ’70. Le scuole materne cattoliche, conosciute come “asili infantili”, erano già tradizione nelle comunità cristiane. Inizialmente, essa si rivolgeva a tutte le scuole materne autonome della Diocesi di Milano, poi, con l’affiliazione alla Federazione Italiana Scuole Materne (FISM), ha assunto la struttura provinciale, conservando sempre un’attenzione pastorale alla dimensione diocesana. L’AMISM promuove l’autonomia capacità di ogni singola scuola e predispone per le scuole affiliate una serie di servizi di consulenza pedagogico-didattica, formativa,

schools, with the society and with the religious world.

A.Ge.S.C cooperates with AMISM, the Association of the Catholic Nursery Schools of the province of Milan. This is the other institution which has promoted the project “Gioco drammatico per la scuola dell’infanzia (Lg. 23 regionale)”. This institution is born thanks to a priest, Don Emiliano De Vitali, at the beginning of the 70s. The catholic nursery schools have always been part of the Christian communities’ tradition and they were called “asili infantili”. The AMISM is born, ate the beginning, for all the independent nursery schools of the Diocese of Milan, especially for the schools created by the Parishes, by the religious congregations, by the nursery schools of public law, by nursery schools managed by Association of parents and Cooperatives. Then it has become a provincial structure, when it has been affiliated to the Federazione Italiana Scuole Materne (FISM), even if it always takes care of the pastoral dimension of the diocese. The Association promotes the autonomous managements skills of every school and offers many service of pedagogical-didactic consulting, it organizes training course ad it helps school by the administrative and by the legal point of view.

The project lasted one scholastic year, since September until June, and it involved three schools: “Scuola Meraviglia Villoresi” of Barbaiana of Lainate, “Scuola Materna Santi Magi” of Legnano and the “Scuola Materna Parrocchiale” of Vanzaghello (province of Milan).

The “Dramatic Play” was hold by some professors of the Università Cattolica del Sacro Cuore of Milan. The dramatic-play was used as an instrument to allow children to communicate their emotions and their feelings. The topics of the project were “rules” and we used the “Pinocchio” tale as fil rouge because this is a tale which permits both a playful and a pedagogical approach.

The play experience is very important for children, and it allows to educators to create a common background, to define an educational style that is coherent and shared.

The project involved teachers, students and also related subjects (parents and grand-parents) and it was divide into two stages: the first one was theoretical and it was dedicated to the adults, to discuss about the development stage of children (the passage from Ego to Self and the buildings of identity); to

amministrativa, giuridica.

Il progetto, della durata di un anno scolastico, ha visto coinvolte tre scuole: "Scuola Meraviglia Villoresi" di Barbaiana di Lainate, "Scuola Materna Santi Magi" di Legnano e la "Scuola Materna Parrocchiale" di Vanzaghello. "Il gioco drammatico" si è avvalso della collaborazione di alcuni docenti dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. L'esperienza di educazione teatrale ha avuto come obiettivo principale quello di contrastare il rischio di una frammentazione di stili educativi che può portare il bambino alla difficoltà nell'individuare le figure di riferimento alle quali rivolgersi, specie in momenti di particolare intensità dal punto di vista emotivo. L'utilizzo del gioco-dramma come strumento valido per il recupero e l'esplicitazione delle emozioni ha avuto come tema "le regole", veicolate dalla fiaba di "Pinocchio", testo che permette un approccio giocoso ma allo stesso tempo pedagogico e valoriale. Stimolare la riflessione pedagogica a partire dall'esperienza ludica, consente alle diverse figure educative di costruire un terreno comune e di delineare stili educativi coerenti condivisi. Il progetto ha coinvolto le insegnanti, gli alunni e le loro figure parentali; è stato realizzato attraverso due fasi: una, di carattere teorico, rivolta agli adulti per riflettere sul momento evolutivo del bambino, sul processo di socializzazione, in particolare al valore/bisogno delle regole sociali, leggere l'esperienza di gioco-dramma in chiave educativa e riflettere sulla collaborazione tra adulti di riferimento e la scuola; la seconda fase, rivolta sia ai bambini sia agli adulti, è stata di carattere pratico-laboratoriale. La storia di Pinocchio è servita da stimolo per fare esercizi con il corpo, per stimolare la creatività, conoscere sé stessi, accettarsi e incontrare l'altro. Il percorso è consistito in una serie di incontri che hanno affrontato aspetti particolari della comunicazione teatrale. Il momento conclusivo è stato una festa-spettacolo ispirata alla fiaba, una sorta di "laboratorio aperto" attraverso cui si è mostrato ai non partecipanti cosa è stato fatto.

Come è riuscita a mantenere evidente la continuità del percorso e la funzionalità degli incontri agli obiettivi del progetto durato un intero anno scolastico?

Il laboratorio di Educazione alla teatralità in cui si sono concretizzati questi obiettivi è stato raccontato e in parte documentato attraverso le mie osservazioni nel Bollettino Scolastico

understand the socialization process, linked, particularly, to the value/need of social rules; to interpret the "dramatic play" experience as an educative experience; to think over the collaboration relations between the adults and the school. The second stage was a practical laboratory and it was dedicated both to children and adults. During the laboratory they experienced personally the "dramatic play". The laboratory did not aim to represent the whole "Pinocchio" tale, in fact the adventures told in this tale were a good excuse to stimulate children (and adults) to do exercise with the body, they have time to have relation, to stimulate curiosity, creativity, passions and the pleasure of discover. They could get know them, accept themselves and they learn to really meet the others. The final performance was the union of a party and a performance, a sort of "open laboratory meeting" to show to non-participant what we had done.

How did you manage to be coherent with the goals of the project, which lasted a whole scholastic year?

The laboratory of Education to Theatricality has been well documented. During the laboratory I wrote a lot of articles for the scholastic bulletin "Curiosa...mente", trying to keep us focused on the fil rouge of our project. I tried to write a sort of diary to help families to discuss over the project and to explain the most important educative points of the work. I also tried to tell about my personal experience, stimulating others participants to do the same. At the end of every meeting (both with children and adults) we tried to re-process all together the experience, to understand how to use the work made during the laboratory in every school-day.

What did you notice during the laboratory? What did it happen?

During the laboratory, through simple exercises about the theatrical communication, we could stimulate the creativity of everybody, we could discover a sort of primitive language, we played and we felt really involved. We were adults who tried to look at the world as we were again children; we tried to learn again to behave like a child. We had to discover again simplicity and curiosity, which are two very important elements to be ready to learn at every time of life, because we never stop learning. Our

“Curiosa...mente” con le quali ho mantenuto il filo conduttore, motivando i lettori a proseguire il cammino, focalizzando l’attenzione su punti educativi salienti, rilanciando la riflessione alle famiglie, sia quelle coinvolte attivamente che non, e condividendo gli aspetti vissuti personalmente. Molto utile per ribadire le finalità del progetto è stato anche dedicare la parte finale di ogni incontro alla rielaborazione dell’esperienza e alle ricadute pedagogiche che introduciamo nella scuola.

Che cosa ha potuto osservare negli incontri in funzione degli obiettivi posti?

Negli incontri, attraverso semplici esercizi sui linguaggi della comunicazione teatrale e stimolando la creatività di ciascuno, si è riscoperto un modo primordiale di esprimersi e si sono realizzate esperienze ludiche e coinvolgenti. Per gli noi adulti, imparare ad osservare di nuovo il mondo con gli occhi dei piccoli è utile per riappropriarci di una modalità che ci è stata propria ma che con gli anni si è abbandonata. In questa direzione è facile intravedere un punto di incontro con i bambini poiché il gioco è la loro attività prediletta: attraverso questo canale preferenziale, li introduciamo alla realtà, trasmettendo principi veri e significativi, molto più che con le sole parole. Recuperare anche la dimensione del linguaggio “non-verbale” e l’importanza delle pause, sia in teatro che nella vita di tutti i giorni, è utile per “assaporare” le relazioni, contrastando la fretta nella quale siamo immersi. Tutti questi sentimenti hanno portato poi al traguardo finale e quindi alla realizzazione di uno spettacolo.

Cosa intende per spettacolo e a che cosa serve in un percorso di questo tipo?

Lo spettacolo finale, che noi chiamiamo “progetto creativo”, è stato una sorta di “laboratorio aperto” attraverso cui si è mostrato ai non partecipanti cosa è stato vissuto. Non ci sono stati né costumi né scenografia, ma persone che sono contemporaneamente attori e spettatori. Le varie scene, infatti, sono state rappresentate alternativamente dai bambini e dagli adulti (famiglie e insegnanti) e in alcuni momenti si è avuta la partecipazione di tutti. Il tema centrale si è concentrato sulle regole, veicolate dalla fiaba di “Pinocchio”, che ha permesso un approccio giocoso ma allo stesso tempo pedagogico e valoriale.

Crede che l’obiettivo sia stato raggiunto?

Ponendomi come osservatore esterno rispetto ai diversi gruppi nell’ultimo incontro, ho pia-

meeting point with children was the game, which is the most important learning mean for children. In fact the game can teach principles, values, and rules to children, and it can be more forceful than words and explications. During the laboratory we had also to recover our “not-verbal” dimension, and so we could remember how silence and pauses can be important to fight hurry that characterizes our daily life and to improve relationships. These feelings led us to the end of our laboratory and helped us to realize the final performance

What do you mean when you say “final performance”? Why did you decide to create a finale performance?

The final performance is a sort of “open laboratory”. We just showed to other people and to not-participants, what we had lived during the laboratory. We did not have costumes or scenes, and everybody was at the same time actors and spectators. Every different “act”, if we can call them so, had been represented alternatively by adults (families and teachers) and by children, and sometimes, they acted all together.

The fil rouge of our work was “rules”, and we used the tale of “Pinocchio” to transmit it. Pinocchio allowed us to have a playful approach and, at the same time, a pedagogical and valuable method.

Do you think you got the goal?

During the last meeting of the laboratory I decided to be an observer and not a participant, so I saw every little family group cooperates for the common good. Parents and grandparents put together their knowledge to create something new, which is produced by their personal life: they collaborate to generate fundamental values to help the child to grow up. The laboratory helped us to be brave enough “to play” and “to risk”, so we could understand how much it is important to work together: if we unify our hands we can create a sort of long chain to protect our children’s future. Day by day, we can develop a background made of precise principles, and we can learn to communicate them to our children.

Did the laboratory influence even school life?

Yes, it did. It influenced children, teacher and above all families. In fact, families felt happy to find a “place” at school where they could discuss, they could think over

cevolmente constatato che ciascuno collaborava al bene comune. Genitori e nonni hanno cooperato e messo insieme le risorse di cui dispongono per trovare qualcosa di nuovo, che parte, ma non si esaurisce, nel loro vissuto personale; valori fondamentali da mettere a disposizione e al servizio del bambino e della sua crescita. Ci siamo portati a casa molto in termini di esperienza, ma soprattutto “giocando con noi stessi e sperimentandoci”, abbiamo compreso la necessità di mettere assieme le nostre piccole mani e costruire una lunga catena per fronteggiare con grinta e determinazione il futuro dei bambini, sviluppando giorno dopo giorno, il nostro terreno valoriale.

Come e quali sono state le ricadute sulla vita della Scuola?

Molto buone, sia sui bambini che sulle insegnanti, ma soprattutto sulle famiglie che hanno apprezzato la possibilità offerta dalla scuola di spazi e momenti dedicati alla riflessione, attraverso il gioco e il lavoro personale. La risposta positiva raccolta da tutti gli attori coinvolti risiede nella centralità della persona che vive da protagonista il processo proposto di promozione personale; partire dall'IO costa fatica ma sicuramente ha una valenza diversa proprio perché tocca qualcosa di unitario e fondante che dà senso e ragione agli sviluppi futuri in termini di contenuti e valori.

Potrebbe indicare nello specifico che cosa ha riscontrato come insegnante e coordinatrice nei bambini?

Per i bambini si è trattata di un'esperienza meravigliosa. Essi hanno scoperto la possibilità di sperimentare e sperimentarsi attraverso il gioco in un contesto laboratoriale; hanno avuto la possibilità di conoscersi e di vedersi riconosciuti nella loro specificità e unicità. È stata attribuita grande importanza al singolo bambino, ai suoi tempi, ai suoi spazi. Ciascuno ha avuto la possibilità di relazionarsi con gli altri a partire dalle proprie emozioni, i propri sentimenti, il proprio corpo, riconoscendo e rispettando la peculiarità dell'altro.

Che cosa è emerso nel confronto con le insegnanti in merito all'esperienza?

Per gli adulti è più complicato mettersi in gioco, ma riuscire nell'intento aiuta a relazionarsi meglio con sé stessi e con gli altri. Il percorso è stato faticoso, perché le insegnanti hanno seguito gli incontri con i bambini e hanno partecipato insieme ai genitori al laboratorio tenuto da un esperto. Nel gioco ciascuna si è sentita

their behaviors through the “play” and the personal involvement.

Children, teachers and families, that is the actors who had been involved in the laboratory, felt really happy to attend the workshop, because they felt really considered, they were able to live in first person their growth process. Putting our Ego under discussion can be tiring, but if you have enough courage to do that, you will be able give a different sense to your life.

Can you explain us what did you see in children's behavior as coordinator and as teacher?

Children really had a great experience. They discovered the chance to risk without fear in a laboratorial context. They could “play”, and the play is really fundamental for them. They could know themselves, understand how they are unique and wonderful, characterized by their specificity.

Each child could feel really important, with his own personalities, with his difficulties and his skills. Every student felt free to have his own experience inside the group's experience. Everyone had been able to create relationships with others, having as a starting point his feelings and his own body, respecting and understanding the characteristics of the others.

What did the teachers think about the “Education to Theatricality” laboratory?

The teachers followed both the laboratory with children and with adults, so it had been really tiring for them. For adults is really difficult to risk, it is more difficult than for children. But if you forget your fears you will succeed in creating relationships and in knowing better yourself. During the laboratory, every teacher could feel a “person” and not just a “role”. This kind of training asks you in first person to do something, to change, to put yourself under discussion.

Teachers had understood how can be important to comprehend why the school made some precise educative choices. And so they can become more collaborative and more efficient in the communication of the aims of the school to families and more efficient in the pursuit of these aims. Thanks to the laboratory they could understand how playing with children is important, that they have to share their educative principles with parents and, above all, that is more important being than doing.

What did families learn by the laboratory?

“persona”, non un ruolo. Attraverso il percorso si è avuta una rimessa in discussione personale, ciascuna si è trovata di fronte ad una formazione che richiedeva un cambiamento. Inoltre, si è compresa la rilevanza del processo. Le docenti hanno poi capito l’importanza di dare la motivazione delle scelte educative della scuola, di riuscire a comunicare gli obiettivi da perseguire; infine il percorso ha fornito nuovi stimoli e ha permesso di tornare nella scuola ricordando ciò che hanno vissuto su loro stesse: l’importanza del giocare con i bambini, del condividere la passione educativa con i genitori e, soprattutto, la priorità dell’essere sul fare.

Questo percorso che cosa ha “insegnato” alle famiglie?

Ha permesso a ciascuno di fare un’esperienza di arricchimento ritagliandosi del tempo per uscire dalla routine, di crearsi dei momenti per sé, degli spazi per rivedere la relazione con i propri figli. Dal questionario valutativo somministrato a fine percorso sono emerse alcune difficoltà causate dall’assoluta novità della proposta: la timidezza, l’imbarazzo, la paura di essere giudicati; di contro per quasi tutti è stata un’occasione intrapresa con coraggio per il bene del proprio figlio, realmente formativa perché ha offerto la possibilità di mettersi in discussione, di esprimere con il corpo i propri sentimenti nel rispetto di tutti, di vincere la timidezza. Qualificante è stata la possibilità di condividere con il proprio figlio esperienze diverse da quelle consuete. L’aspetto per me più importante è quello di aver costruito un gruppo all’interno del quale scuola e famiglia si sono conosciute, diverte- te, hanno collaborato positivamente.

Quali elementi di novità ha introdotto nella “cultura” della scuola questa esperienza?

Innanzitutto l’idea stessa di “teatro” è cambiata nell’opinione dei genitori e anche degli insegnanti; dopo il percorso laboratoriale ci si rende conto che il teatro non è solo “recitare un copione”, ma un percorso dove trovano posto anche metodologie che impiegano ad esempio l’improvvisazione e le tecniche di rilassamento, dove non si parte dal talento ma da un profondo studio dell’espressività corporea. Questa esperienza ha portato un arricchimento sia per la novità della stessa, sia perché il percorso laboratoriale ha stimolato anche la curiosità di vedere uno spettacolo teatrale, di diventare cioè anche spettatori in un modo più consapevole.

Education to Theatricality gave them the chance to have a wonderful and unique experience, to know better themselves and to create a new kind of relationship with their children. At the end of the laboratory the parents had to fill in a questionnaire to judge the workshop. Shyness and embarrassment caused some problems to the participation, in fact almost all the adults who took part to the laboratory felt awkward and scared by the possible negative judgment of other persons.

Anyway, everybody understood that it was an important experience to improve the relationship with their children, to communicate and to express their feelings, to use their body to tell something about themselves, respecting themselves and the others, their emotions and other participants’ emotions, fighting the shyness. Above all they had the chance to share with their children these wonderful experiences, which are different from the usual ones. The most important result was the creation of a group where the school and the families can have fun and collaborate positively.

How did this experience change the school and its principles?

First of all parents and teachers changed their mind about “theatre”, we understood that theatre is not just “playing a script”. Thanks to the laboratory we understood that theatre is a process, that there are a lot of different methodologies of work, for example there are improvisation or relaxation techniques. Theatre is not based on “talent” but on a strict and precise study of the body.

The laboratory stimulated our curiosity to play but also to see a theatre performance, to become a kind of audience that is more aware and careful.

How do you think that a laboratory based on the concept of the art as a vehicle can be realized even in a nursery school?

To realize this kind of project, the Coordinator of the school must really believe in the mission and in its educative values, so she can persuade even the school to organize this kind of project. It is important to train teachers, so they can directly organize laboratories with children during the normal scholastic routine and even create projects dedicated to families.

In our school, the Education to Theatricality

Quali condizioni pensa che siano necessarie perché un percorso che si fonda sull'impiego dell'arte come veicolo possa essere proposto e realizzato nella Scuola dell'Infanzia?

Deve essere in prima persona la Coordinatrice a credere molto nell'Educazione alla Teatralità come mediatore nella Scuola dell'Infanzia; questa forte motivazione può spingere la scuola a progettare in questa direzione. Per fare in modo che un progetto però abbia una continuità c'è la necessità di formare gli insegnanti affinché possano condurre loro i laboratori nelle scuole. Per quanto concerne la nostra realtà, l'Educazione alla Teatralità trova spazio nel POF come punto fondamentale della Scuola, su cui la visione pedagogica si incentra. Il progetto "scuola-famiglia" da cui siamo partiti è continuato nel laboratorio realizzato per i festeggiamenti per il centenario della fondazione della scuola, nell'anno scolastico 2007/2008; è stata pensata una festa a misura di bambino, cosa che è fondamentale per il Gioco Drammatico. Sicuramente è rimasto nella scuola un atteggiamento positivo verso la ricerca reinventando ogni anno l'esperienza di teatralità.

Come è stato vissuto e come valuta il fatto che insegnanti e genitori abbiano "lavorato" insieme in laboratorio?

Credo che sia stato positivo, poiché il condividere il percorso laboratoriale ha permesso un incontro reale tra scuola e famiglia. È stata un'esperienza molto formativa perché durante il laboratorio teatrale si è toccato con mano la possibilità di una fattiva collaborazione: ci siamo messi in gioco come persone e, pur mantenendo la separazione dei ruoli (necessaria per non incorrere nel disconoscimento reciproco e in particolare dell'istituzione scolastica), ciò ha permesso di trovare delle metodologie di comunicazione più dirette.

Si è trattato di un progetto "in rete"; come valuta questa componente dell'esperienza?

La possibilità di lavorare insieme ad altre due scuole è stata un'esperienza positiva che ci ha permesso di vedere come, partendo da un progetto comune, si arriva ad avere tre esperienze che rispettano l'identità di ogni scuola. Nel percorso siamo stati affiancati dall'Università Cattolica di Milano. Sono convinta che nella vita della scuola non possa mancare il confronto con il mondo della ricerca. È altrettanto importante, a mio parere, che ci sia uno scambio, cioè che chi studia e collabora

is included in the POF (Piano dell'Offerta Formativa) as a fundamental offer of our institution. We think it is really a good pedagogical instrument.

The project "Family-School" has just been our starting point. We have continued the project for example with a particular event about the anniversary of the foundation of our school in the scholastic year 2007/2008. We organized a celebration dedicated to children and not to adults, as we have learnt by Education to Theatricality. Our school has understood how the research in this field is important, so we have decided to continue with Education to Theatricality, experiencing it and reinventing it year by year.

How do you judge the collaboration between parents and teachers during the laboratory?

I think that it has been useful to allow a real meeting between the school and the family, who are the reference models of children. It has been a positive experience that has taught a lot to both teachers and parents. Each one has maintained his own role (above all, to avoid the disavowal of the scholastic institution) but, playing together, they could find some more efficient communication methods; working together parents and teachers has understood that they have a common aim, that is the wellness of the children.

It was a "network" project. How do you judge the experience from this point of view?

Working with other two schools has been really important and positive. Every school has worked in a different way, so we could understand how the same experience can be developed in three different ways, based on the single school identity.

Another element of the network was the Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. As Coordinator, I am sure that the exchange with the university world and the research is indispensable. And I think that it is important a reciprocal exchange.

The University, that studies the school and tries to innovate it, has to keep a continuous link with the actual school and with whom daily works in the school (teachers, coordinators, and principals). In fact the teachers are the people who transform a theory in practice, who study how to apply an educa-

all'innovazione scolastica mantenga un costante rapporto con chi lavora per la scuola nel quotidiano, con chi è al centro della ricerca, e trasforma le teorie in pratiche educative; è fondamentale per entrambi, nel rispetto delle competenze, mettersi in un'ottica di Ricerca-Azione. Ci auguriamo, pertanto, di mantenere aperta la riflessione, quale premessa di una reale e proficua formazione e crescita permanente.

Oggi come prosegue il progetto di Educazione alla Teatralità nella sua scuola?

Il risvolto di questo lavoro su di sé si traduce nella ridefinizione delle attività laboratoriali e nell'intendere la stessa progettazione: si riscopre l'importanza di dare, in ogni attività, priorità all'osservazione e alla crescita personale, seppur nel gruppo. Gli aspetti vissuti durante il laboratorio teatrale, in un'ottica di formazione permanente per il personale della scuola, si ritrovano quotidianamente nelle scelte pedagogiche, didattiche e organizzative. Si sta arrivando a capire che investire sulla propria persona può significare ripensare anche al proprio ruolo educativo, smuovendo l'essenza stessa dell' "essere scuola", intendendola come comunità educante al servizio del bambino, del genitore e di tutte le persone che ne fanno parte.



Chi siamo e cosa offriamo

Anffas è una associazione *onlus* fondata a Roma il 28 marzo 1958 e presente su tutto il territorio nazionale con lo scopo primario di tutelare i diritti dei disabili intellettivi e relazionali e delle loro famiglie attraverso l'impegno a realizzare pienamente le condizioni di pari opportunità e non discriminazione previste dalla Costituzione Italiana.

L'ANFFAS Ticino *onlus* è associata ad Anffas Nazionale e gestisce in forma diretta due servizi: una Comunità Alloggio e un centro diurno per la Formazione all'Autonomia a cui si può accedere contattando la nostra sede.

Offriamo la possibilità di maturare esperienze di volontariato, obiezione di coscienza e di tirocinio professionale all'interno dei nostri servizi o in occasione delle iniziative da noi promosse.

È attivo uno sportello informativo SAI? che offre a famiglie, cittadini, associazioni, Istituzioni o Enti Pubblici, consulenza e orientamento attorno alle diverse tematiche o relative al mondo della disabilità.

È possibile rivolgersi allo sportello attraverso l'indirizzo e-mail anffasticino@anffasticino.it o accedendo allo sportello on-line sul nostro sito www.anffasticino.it



tive principle or an idea in his class.

The school and the university have carry on together their "Ricerca-Azione" (Research-Action), respecting the competences and putting themselves on the line. We hope we will be able to continue this cooperation, to realize a permanent training and a professional growth.

Are you still carrying on a project of Education to Theatricality in your school?

The experience of the laboratory of Education to Theatricality changed our mind and our behaviors. We focus our choices on the human being, on the relationships, on the individual growth inside a group.

We have "lived" and experienced different concepts that now we can apply in our work. Our choices are influenced from the pedagogical, didactic and organizational point of view by the Education to Theatricality and the idea that we have to focus our attention on the human being and on every single child. Education to Theatricality help us to understand what is important in our life, becoming protagonist of our lives and being at our children's service, helping them to face new challenges and the future.

ziazione Nazionale Famiglie di Disabili Intellettivi e Relazionali



- Diventando Socio ordinario o amico
- Svolgendo attività di Volontario
- Attraverso un'adozione a distanza
- Svolgendo attività di Servizio Civile Volontario
- Svolgendo attività di tirocinio professionale
- Sponsorizzando progetti attraverso un sostegno economico
- Donando beni mobili e immobili
- Destinando beni e lasciti
- Destinando il 5 x 1000 nella dichiarazione dei redditi indicando il nostro codice fiscale 91035180123

Per ogni forma d'aiuto che vuoi offrire

Come raggiungerci

Arrivati a Somma Lombardo seguite le indicazioni per la frazione Maddalena che si trova nel parco del Ticino a circa 4 Km dal centro città.

Arrivati a Maddalena seguite la freccia **ANFFAS Ticino** che vi farà attraversare la piazza alla vostra sinistra. Uscite dall'abitato e attraversate il ponte sui canali. Svolgate a destra e subito dopo prendete la strada a sinistra che porta alla cascina, sede dell'ANFFAS e della Comunità.

*Valorizzare
le diversità
per sostenere
l'uguaglianza*

ANFFAS Ticino Onlus

di Somma Lombardo

Loc. Molino di Mezzo 21019 Somma Lombardo
www.anffasticino.it

sede Comunità: Loc. Molino di Mezzo
anffasticino@anffasticino.it
tel e fax 0331/250184

sede SFA Progetto Atlantide : via Fuser 7
tel 0331/250186





Comune di Fagnano Olona (VA)
Assessorato Cultura

CRT “Teatro-Educazione”
Centro Ricerche Teatrali

presenta

**Scuola civica di Teatro,
Musica, Arti Visive
e Animazione**

Anno Scolastico 2011 – 2012

MODALITÀ DI ISCRIZIONE

È possibile scaricare il modulo di iscrizione dal sito e inviarlo alla sede della segreteria tramite e-mail, posta o fax.

Il completamento dell’iscrizione avviene previo colloquio con il Direttore Artistico.

Costi annuali 2011 – 2012

1° Studio, “Il Teatro popolare” € 400, 00

Quota di iscrizione di € 25,00
da aggiungere per i non residenti
a Fagnano Olona (VA).

INFORMAZIONI

Segreteria CRT “Teatro-Educazione”

Lunedì dalle ore 9.00 alle ore 13.00
Mercoledì dalle ore 9.30 alle ore 13.00

C/o Comune di Fagnano Olona (Va), 21054, P.zza Cavour 9.

In altri giorni su appuntamento.

Tel. 0331-616550

Fax. 0331-612148

info@crteducazione.it

www.crteeducazione.it

LA MUSICA CHE FA CRESCERE

Una delle potenzialità della musica è quella di unire aspetti cognitivi, culturali e sociali.

MUSIC FOR THE PERSONAL EMPOWERMENT

One of the potential of music is to combine cognitive, cultural and social aspects.

Barbara Colombo e Chiara Di Nuzzo

Traduzione: Barbara Colombo







La musica accomuna le persone di ogni cultura, avvicina gli individui in modo empatico.
Music unites human beings in every culture, approaches to individuals in an everyday way.

In questo contributo rifletteremo su come e perché la musica possa essere usata, in ambito educativo e formativo, come strumento di empowerment per la crescita personale.

Se pensiamo alla nostra vita di tutti i giorni, ci rendiamo conto che molte delle nostre esperienze sono accompagnate da un sottofondo musicale: un brano alla radio, quando siamo in macchina, in un bar, l'mp3 sui mezzi pubblici, le colonne sonore di film e le musiche nei supermarket... È quindi molto facile rendersi conto di come la musica ci accompagni in maniera costante e spesso pervasiva nel corso delle nostre giornate, spesso anche senza che noi ce ne rendiamo conto.

È però possibile trasformare la musica in uno strumento concreto e consapevole per il potenziamento e per "far crescere" una persona?

La risposta più immediata e spontanea potrebbe essere "sì". Sembra, infatti, che la musica sia un "qualcosa" (linguaggio, medium, forma artistica...) di estremamente

In this paper, we will reflect on how and why music can be used, in educational settings, as an empowerment tool. If we think of our everyday live, we can easily realise how many of our experiences are accompanied by background music: a song on the radio when we drive, an mp3 while we are using public transport, movies soundtracks, background music at the supermarket.... It will be very easy to realize how the music "walks with us" constantly and often pervasively in the course of our days, even if often without us realizing it. The relevant question, though, is how (and if) is it possible to transform the music into a practical tool for personal empowerment. The most immediate and spontaneous response would be "yes". It seems, in fact, that music is "something" (language, media, art form ...) extremely positive, something that unites human beings in every culture, which approaches to individuals in an everyday way, supporting them and helping them to express their emotions; something

positivo, qualcosa che accomuna gli esseri umani di ogni cultura, che avvicina gli individui in modo empatico, sostenendoli e aiutandoli ad esprimere le proprie emozioni, che sia in grado di descrivere i pensieri e di trasmetterli con una grande energia.

Queste potenzialità della musica, paiono essere state colte dai musicisti di tutti i tempi e appartenenti alle più diverse "scuole": Beethoven aveva pienamente intuito la capacità della musica di "cambiare il mondo", Bruce Springsteen ha affermato che «la buona musica...esiste di base per fornirti uno strumento con cui affrontare il mondo», e perfino Van Morrison ha riconosciuto l'essenza spirituale del linguaggio musicale.

Eppure, se guardiamo più in profondità, la musica non sempre ha ottenuto gli effetti positivi desiderati. John Lennon, che cantava la pace nel mondo, è stato assassinato; i Pink Floyd in una delle loro canzoni più note cantano contro la scuola ("Non abbiamo bisogno di un'educazione – insegnanti! Lasciate i bambini in pace!"); gli adolescenti moderni ascoltano, e citano tra i loro preferiti, gruppi che trasmettono

which is also able to describe thoughts and transmit them with great energy.

These potentialities of music, appear to have been noticed by the musicians of all time, belonging to different "schools": Beethoveen had fully understood the power of music to "change the world", Bruce Springsteen said that "good music ... exists to provide a basic tool to face the world, "and even Van Morrison has acknowledged the spiritual essence of the musical language.

Yet, if we look deeper, the music has not always achieved the desired positive effects. John Lennon, who promoted peace in the world with his songs, was assassinated, the Pink Floyd in one of their best known songs sung against the school ("We do not need no education - teachers! Let the kids alone!"); nowadays teenagers listen to, and cite as their favourite, groups that transmit messages based on nonconformism and indifference to the outside world.

These data apparently contrast with the information derived from scientific research, which is often more positive. We can mention what we read in Science Daily 11 February 2009, referring to a survey published

*La musica aiuta le persone ad esprimere le loro emozioni e a trasmetterle con grande energia.
Music helps people to express their emotions and to transmit them with great energy.*





Nel corso dei secoli le scelte stilistiche musicali sono evolute per soddisfare nuovi bisogni di espressione e raggiungere obiettivi comunicativi; tali scelte sono avvenute all'interno di una cultura e una tradizione.

messaggi contrari alla “crescita”, basati sull’anticonformismo e il disinteresse verso il mondo esterno.

Questi dati contrastano con le informazioni provenienti dal mondo della ricerca scientifica, spesso più positive. Basti citare quanto si legge sul Science Daily dell’11 febbraio 2009 che, riprendendo un’indagine pubblicata sul Social Science Quarterly, afferma che l’ascolto o lo studio della musica portano a risultati migliori in matematica e in letteratura.

Come conciliare, quindi, queste visioni?

on the Social Science Quarterly, that says that listening to or studying music leads to better results in mathematics and literature. How to reconcile, then, these visions? To avoid a vacuum dialectical conflict between these aspects, we need to focus on the potentialities of music.

Social and cultural roots of music

One of the potential of music is to combine cognitive, cultural and social aspects. Music is “anchored” in the culture of those who benefits from and who creates it, as



Over the centuries the musical stylistic choices have evolved to meet ever changing needs of expression: those choices have always come within the formal setting of a stable culture and tradition.

Per evitare di far scaturire un vuoto conflitto dialettico tra questi diversi aspetti, è necessario concentrarsi sulle potenzialità della musica.

Radice sociale e culturale della musica

Una delle potenzialità della musica è di unire aspetti cognitivi, culturali e sociali. Nella musica è presente un ancoraggio nella cultura di chi la fruisce e di chi la crea, poiché la cultura offre le occasioni che promuovono e organizzano la fruizione musicale, rinforzandola attraverso

culture provides opportunities that promote and organize the use of music. Culture also reinforce the use of music through the creation of specific artifacts, such as musical instruments. Moreover, the culture, through the establishment of practices, rites and customs, create an association between musical elements and extra-musical meanings, which are effective in modulating the way in which we perceive and understand the music. Some associations are related to specific places and circumstances, such as the military drums; others define musical

la creazione di appositi artefatti, quali gli strumenti. La cultura, grazie lo stabilirsi di pratiche, riti e usanze, ha reso possibile l'associazione tra elementi musicali e significati extra-musicali, che intervengono a modulare il modo in cui noi intendiamo e percepiamo e comprendiamo la musica. Alcune associazioni riguardano i luoghi e le circostanze, come il tamburo negli ambienti militari; altre interessano i generi musicali, come le tipiche percussioni africane; certi motivi musicali, infine, si trovano a essere strettamente collegati ad appartenenze etnico-sociali, come periodi storici.

La musica è, quindi, un linguaggio universale che gli uomini condividono e apprendono per vie emotive, intuitive e pratiche e che aiuta a promuovere la coesione di gruppo (Peretz, 2001¹). Antonio Abreu, infatti, affermava che «Suonare in un'orchestra significa entrare in una comunità, in un gruppo che si riconosce come interdipendente».

Da sempre, la musica è un messaggio di testimonianza delle culture più primitive, perché attraverso essa si esplicitavano norme, valori e modelli di comportamento (Dorfles, 1962²).

E' chiara la necessità di saper fruire in modo attivo e consapevole i prodotti sonoro-musicali, in modo da permettere un'integrazione sociale del sé nel proprio ambiente (McLuhan e Powers, 1986³).

Numerosi teorici si sono chiesti se la musica debba essere considerata un prodotto culturale o se sia "nei nostri geni". La musica è abitualmente considerata un prodotto raffinato della cultura umana, e tale prospettiva ha portato molti scienziati cognitivi a descriverla come l'esito o di una generale architettura cognitiva (Handel, 1989⁴; Bregman, 1990⁵; Krumhansl, 1990⁶), o di un assemblamento di altre facoltà aventi diversi scopi dalla musica (Pinker, 1997⁷).

I compositori moderni, in un certo senso, hanno rafforzato questa prospettiva culturale, rifiutando una visione universalistica e sostenendo che la musica sia specifica per ogni cultura e che ci sia alla base un meccanismo di costruzionismo sociale: le preferenze musicali possono essere modificate solo con un'esposizione individuale (Schönberg, 1984⁸).

Tuttavia, recentemente altri autori hanno sostenuto l'esistenza di una base biologi-

genres as happens for traditional African percussion; some tunes, finally, are closely related to specific social and ethnic aspects, such as historical periods.

Music can be seen, therefore, as an universal language that people share and learn by emotional, intuitive and practical ways, and that can help to promote group cohesion ¹. Antonio Abreu, in fact, stated that: "Playing in an orchestra means joining a community, a group that identifies itself as interdependent".

Moreover, music has always been seen as a witness of primitive cultures, because through it norms, values and behavior patterns become explicit ².

Obviously, the need of being able to enjoy in an active and conscious way the musical products is fundamental, in order to allow integration of the self in its social environment ³.

Numerous theorists have wondered if music should be considered a cultural product or whether it is "written in our genes". The music is usually considered a refined product of human culture, and this prospect has led many cognitive scientists to describe the outcome or as a general cognitive architecture (Handel, 1989⁴, Bregman, 1990⁵; Krumhansl, 1990⁶) or as something deriving from activation of abilities non directly linked to music itself ⁷.

The modern composers, in a sense, have reinforced this cultural perspective, rejecting universalist vision and supporting the idea music is specific to each culture and that there is an underlying mechanism of social construction: the musical preferences can be changed only by individual exposure ⁸.

However, other authors have argued the existence of a biological basis ⁹ *or universal mechanisms, which can explain cultural diversity* ¹⁰. Humans are, by definition, biological organisms. Consequently, everything that the human brain creates could also be considered organic and evolve through years together with the human being.

Surely the music is not a recent creation, but it's old capacity, which seems to be able to transcend time, place, and humanity itself. Over the centuries, in fact, the musical stylistic choices have changed and evolved to meet ever changing needs of expression and to achieve communication goals, and those choices have always come within the formal setting of a stable culture and tradition.

To assign a meaning to music, so many vari-

ca (Wallin, Merker, & Brown, 2000⁹) o di meccanismi universali, che permetterebbero di spiegare la diversità culturale (Blacking, 1990¹⁰). Gli esseri umani sono, per definizione, degli organismi biologici. Di conseguenza, tutto ciò che il cervello umano crea potrebbe essere considerato anch'esso biologico.

Sicuramente la musica non è una creazione recente, ma è una capacità antica, che sembra trascendere il tempo, il luogo e l'umanità stessa. Nel corso dei secoli, infatti, le scelte stilistiche musicali sono cambiate ed evolute per soddisfare sempre nuovi bisogni di espressione e per raggiungere obiettivi comunicativi; e tali scelte sono sempre avvenute all'interno di una cornice formale stabile: cultura e tradizione.

Per attribuire un significato alla musica, entrano in gioco numerose variabili: è sempre presente una struttura formale, la cultura e la combinazione di suoni, che rappresenta l'ossatura, il primo passo per giungere a una comprensione del brano; su tale base s'inseriscono altri meccanismi dinamici e realtà extra-musicali che evocano emozioni e immagini.

Restringendo il campo, in un'ottica educativa, la musica è in relazione all'ambiente sociale di riferimento. Nel campo dell'infanzia, in particolare, la musica contribuisce allo stabilirsi di un'adeguata comunicazione madre-bambino, cruciale per la sopravvivenza del piccolo (Pernetz, 2001¹¹). I caregivers tendono a cantare rivolti al bambino: ciò dipenderebbe dall'intuizione che la musica può regolare lo stato interno del neonato o la qualità dell'interazione con l'adulto. Indagini sperimentali mostrano che, mentre l'adulto è spontaneamente indotto a rivolgersi al bambino con una comunicazione musicale, dall'altra, il neonato è "sintonizzato" a preferire questo genere di comunicazione.

Musica come strumento emotivo

Com'è stato accennato nell'introduzione, la musica è capace di esprimere e veicolare emozioni.

La musica stimola risposte affettive, che aiutano a comprendere e inferire, all'interno dell'ambiente sociale, il comportamento altrui, e, più semplicemente, serve per migliorare l'umore nella vita quotidiana (Sloboda e Jaslin, 2001¹²).

Una serie di studi ha esplorato la relazione

ables have to be taken into account: there is always a basic formal structure which, together culture and the combination of sounds, represents the “backbone” of music, i.e. the first step to arrive to an understanding of the song; of this base, other dynamic mechanisms and extra-musical reality that evoke emotions and images can be inserted. Even narrowing the field, considering the music from an educational perspective, music maintains its social references. As part of childhood, in particular, the music contributes to the establishment of adequate mother-infant communication, crucial for the survival of small child¹¹. Caregivers tend to sing to the child: this would depend on the intuition that music can set and regulate the internal state of the infant or the quality of interaction with adults. Experimental investigations show that while the adult is spontaneously induced to turn to the child with a musical communication, on the other side, the child is “tuned” to prefer this kind of communication.

Music an “emotional tool”

As has been mentioned in the introduction, music is able to express and convey emotions.

Music language stimulates emotional responses, which help to understand and infer, in the social environment, the behaviour of others, and, more simply, also help to improve mood in everyday life¹².

A number of studies have explored the relationship between musical features (such as tempo and rhythm) and emotional powers. Bella et al.¹³ found significant associations between happiness and fast music, while slow music appears to be associated with sadness, anger and fear. Similar associations were found with the regular rhythms and simple melodies for positive emotions, and complex and irregular rhythms for the negative ones¹⁴.

Other authos showed how the music is able to influence moods, supporting positive emotions, such as excitement, or decreasing undesirable emotional states, such as fatigue.

Ali and Peynircioğlu¹⁵ explored the role of lyrics and music to convey emotions. Participants were asked to judge the intensity of four types of emotions (happiness, sadness, anger and calm), presented in the form of images, in different conditions of music

tra alcune caratteristiche musicali (quali tempo e ritmo) e le attribuzioni emotive. Bella e colleghi (2001¹³) hanno rilevato significative associazioni tra musica veloce e felicità, e tra musica lenta e tristezza, rabbia e paura. Associazioni simili sono state riscontrate tra melodie semplici e con ritmi regolari con le emozioni positive, e tra melodie complesse e con ritmi irregolari con quelle negative (Gerardi, & Gerken, 1995¹⁴).

Altri autori hanno dimostrato come la musica è capace di influenzare gli stati d'animo, sostenendo le emozioni positive, come l'eccitazione, o diminuendo gli stati emotivi poco desiderabili, come la fatica. Ali e Peynircioğlu (2006¹⁵) hanno esplorato il ruolo di testi e musiche nel trasmettere emozioni. I partecipanti dovevano valutare l'intensità di quattro tipi di emozioni (felicità, tristezza, calma e rabbia), presentate, sotto forma d'immagini, in condizioni differenti di musica e testo. I risultati hanno mostrato che i brani lirici riducono le emozioni positive, ma che rafforzano e amplificano quelle negative. La melodia senza testo è stata dominante nel suscitare emozioni. Gli autori hanno anche rilevato delle differenze di genere: le donne sembrano essere più sensibili agli aspetti emotivi della musica strumentale rispetto agli uomini, e quindi vivono reazioni più intense, soprattutto per le emozioni negative (Brebner, 2003¹⁶).

Nonostante questa straordinaria capacità della musica di esprimere emozioni, gli studi psicologici si sono molto concentrati sui processi cognitivi coinvolti, quali l'ascolto, la produzione e la composizione. Uno dei motivi principali sta nel fatto che si vuole andare alla ricerca di quei modelli che sono in grado di spiegare la dimensione cognitiva e percettiva ritenute potenzialmente universali, rispetto la valenza emotiva strettamente legata alla soggettività e determinata dalla dimensione socio-culturale.

Esploriamo le teorie di maggiore rilievo che hanno cercato di indagare il rapporto tra la musica e la dimensione affettiva.

Meyer (1956¹⁷) ha distinto due tipi di significato della musica: designato ed embodied. Il primo si ha quando lo stimolo e il referente sono di diverso tipo, come accade per le parole che si riferiscono a oggetti inanimati; il secondo si ha quando simbolo e referente sono dello stesso tipo,

and text. The results showed that the songs with lyrics reduce positive emotions, but reinforce and amplify the negative ones. The melody without text was successful in arousing emotions. The authors also noted gender differences: women seem to be more sensitive to the emotional aspects of instrumental music than men, and then live the most intense reactions, especially for negative emotions¹⁶.

Despite this extraordinary power of music to express emotions, psychological studies have been mainly focused on the cognitive processes involved in the music process, such as listening, production and composition. One of the main reasons is that the declared aim is of finding models that are able to explain cognitive and perceptual dimensions considered to be potentially universal, more than the emotional valence, which is closely related to subjectivity and determined by socio-cultural dimension.

Nevertheless, several important theories have sought to investigate the relationship between music and the emotional dimension.

Meyer¹⁷ distinguished two types of musical meaning: designated and embodied. The first happens when the stimulus and the referent are of different types, e.g. when words refer to inanimate objects, while the second happens when the symbol and referent are of the same type, as when a music event creates the expectation for introducing another one. The aesthetic power of "embodied music" in the expectations created in the listener. If a music is experienced several times, a listener will learn to expect that very sequence, referring to harmonic, melodic and rhythmic structures of the musical piece. On this basis, the music creates an emotional experience which is really powerful and complex.

Langer¹⁸ rejected the idea of music as an expression of specific emotions, and argued that it is capable of representing a general emotional state, which reflects a "morphology of feeling". There is a natural association between musical patterns and the types of affective changes we experience. The music describes emotional dynamic patterns, such as movement, tension, relaxation, excitement. He has always, therefore, an intrinsic meaning that is given not by specific objects or emotions, but by the correspondence with a dynamic state of emotional experience.

come quando un evento musicale crea l'attesa per introdurne un altro. Il potere estetico di una musica embodied sta nelle aspettative create in chi ascolta. Se una sequenza musicale è esperita più volte, un ascoltatore imparerà ad aspettarsi quella sequenza, grazie alle qualità armoniche, melodiche e ritmiche. La musica creerebbe, quindi, un'esperienza emotiva potente e complessa.

Langer (1957¹⁸) ha rifiutato l'idea della musica come espressione di specifiche emozioni, e ha sostenuto che essa fosse capace di rappresentare uno stato emotivo generico, che riflette una "morfologia di sentimenti". Esisterebbe una naturale associazione tra pattern musicali e tipi di cambiamenti affettivi che esperiamo. La musica descrive dei pattern emotivi dinamici, come il movimento, la tensione, il rilassamento, l'eccitazione. Ha sempre, quindi, un significato intrinseco che le è attribuito non da specifici oggetti o emozioni, ma dalla corrispondenza con uno stato dinamico dell'esperienza emotiva.

Eppure la sola somiglianza non è sufficiente per rendere la musica espressiva, in quanto le persone la considerano tale unicamente quando può essere associata a un'emozione.

Cooke (1959¹⁹) ha sostenuto che differenti intervalli musicali e pattern, con distinctive qualità emotive, possano venire impiegati con cura dai compositori secondo diverse modalità nelle loro composizioni, in modo da rendere con precisione le sfumature emotive che desiderano esprimere.

Ciò implica che la musica sia una forma di linguaggio delle emozioni, in cui ogni pattern identifica un differente stato d'animo. Mandler (1984²⁰) ha introdotto una variabile importante per comprendere la risposta emotiva a una musica. Ha sostenuto che tale risposta sia un'istanza di una più generale risposta biologica adattiva di fronte ad eventi nuovi e inaspettati. L'abilità di anticipare gli eventi è un requisito fondamentale per la sopravvivenza e guida il comportamento umano. Quando non c'è congruenza tra l'evento e l'aspettativa, avviene un'attivazione fisiologica (arousal) derivata dal sistema nervoso autonomo.

L'arousal è una risposta altamente adattiva perché prepara l'organismo a far fronte a un cambiamento potenzialmente pericoloso nell'ambiente. Le aspettative legate

Yet, the similarity itself is not enough to make a music expressive, since people evaluate it as expressive only when it can be associated with an emotion.

*Cooke*¹⁹ argued that different musical intervals and patterns, with unique emotional qualities, can be used in different ways by composers in their compositions, in order to express precisely specific emotional nuances.

This means that music is a form of language of emotions, in which each pattern identifies a different mood.

*Mandler*²⁰ introduced an important variable for understanding the emotional response to music. He argued that this response is an instance of a more general adaptive biological response aimed to face new and unexpected events. The ability to anticipate events is a fundamental requirement for survival and for guiding human behaviour. When there is no congruence between the event and the expectation, we experience a physiological activation (arousal) derived from the autonomic nervous system. The arousal is a highly adaptive response, since it prepares the body to cope with a potentially dangerous change in the environment. The expectations associated with the listening of music generate physiological activation as well. A listener, for example, may prefer a moderate degree of incongruity between expected and actual events and, if there are no inconsistencies, as the composer decided not to violate the expectations, the music will be considered simplistic and banal. But if there are too many inconsistencies, then it will be difficult and unpleasant. In this regard, Berlyne²¹ spoke of hedonic theory as an "inverted U": the pleasure of music would be given by a moderate arousal, which depends on the novelty and complexity of sound. Being that the perception of complexity and novelty of the listener depends on the training and familiarity with the music, it follows that they are able to influence the aesthetic value of a piece of music.

*Recently, Huron*²² has identified in the expectation a key role for creating an affective response, identifying five categories: imagination, tension, prediction, reaction, and appraisal (ITPRA theory). This theory, in line with the one proposed by Mandler, is not only about the musical experience, but concerns every experience in life where there is an expectation. The expectation has a vital biological purpose: to prepare an

Alcuni studiosi sostengono che la musica sia una forma di linguaggio delle emozioni.
A number of studies state that music is a form of language of emotions.





alla musica generano un'attivazione fisiologica. Un ascoltatore, per esempio, preferisce un moderato grado d'incongruenza tra eventi attesi e reali; se non ci sono incongruità, in quanto il compositore ha deciso di non violare le aspettative, la musica sarà considerata semplicistica e banale. Ma se ci sono troppe incongruenze, allora sarà complessa e non piacevole. A tal proposito, Berlyne (1970²¹) aveva parlato della teoria edonica a "U rovesciata": il piacere di una musica sarebbe dato da un moderato arousal, il quale dipende dalla novità e complessità di un suono. Essendo che la percezione di complessità e di novità dipende dalla formazione dell'ascoltatore e dalla familiarità con la musica, ne consegue che queste siano in grado di influenzare il valore estetico di un brano musicale.

Recentemente, Huron (2006²²) ha identificato nell'aspettativa un ruolo fondamentale nel creare una risposta affettiva, individuando cinque categorie: immaginazione, tensione, predizione, reazione e appraisal (ITPRA theory). Questa teoria, in linea a quella di Mandler, non riguarda tanto l'esperienza musicale, ma ogni tipo di esperienza nella vita in cui vi è un'aspettativa. Quest'ultima ha uno scopo biologico fondamentale: preparare l'organismo per il futuro. E' quindi considerata da Huron come una risposta affettiva saliente. Egli classifica i cinque sistemi di risposta affettiva in preoutcome e postoutcome. Le risposte preoutcome, che si hanno prima di un evento aspettato, sono l'immaginazione e la tensione. Le risposte postoutcome includono predizione, reazione e appraisal:

L'immaginazione comporta uno stato potenziale di contemplazione futura, in base allo stato positivo o negativo; è la risposta che più motiva il comportamento. Un musicista che immagina un'esperienza d'insuccesso, sarà probabilmente motivato a fare più pratica.

La tensione è una preparazione fisiologica più immediata per un evento imminente e involve un cambiamento di arousal. Classici comportamenti legati a questo tipo di risposta sono la preparazione al combattimento o il congelamento.

La predizione è uno stato transitorio di premio o di punizione che sorge in risposta al risultato rispetto la propria aspettativa. Delle attese accurate corrispondono a

organism for the future. Hence is regarded by the author as salient affective response. He ranks five systems of affective response in terms of pre-outcome and post-outcome. Pre-outcome responses, which happens before an event, are imagination and tension. Post-outcome responses include prediction, reaction and appraisal:

- *imagination involves a potential state of contemplation, based on the positive or negative mood; it's a strong motivation for different behaviours. A musician who imagines an experience of failure, will be motivated to do more practice.*
- *tension is a more immediate physiological preparation for an upcoming event, and devolves a change of arousal. Classic behaviours related to this type of response are preparing to fight or freezing when facing a danger.*
- *prediction is a transient state of reward or punishment that arises in response to the outcome matched with prior expectations. Accurate expectations correspond to with values, and vice versa.*
- *reaction is a pre-attentive rapid process that occurs automatically, and activate actions and visceral responses.*
- *finally, appraisal is seen as a conscious evaluation of the results.*

The most recent theory on the relationship between music and emotion, is the one proposed by Juslin and Västfäl²³, who believe that there are six essential mechanisms useful for the understanding of the relationship between music and emotion: the brain stem reflexes, the conditioning of the evaluation, the emotional contagion, the visual imagery, episodic memory and expectation. Each mechanism is thought to account of an important source of emotional response to music. Some have already been discussed, or will be discussed later, but the peculiarity of this model concerns the reflections the brain stem reflexes, which are the first mechanism, the most primitive, which occurs in response to the fundamental characteristics of the acoustic sound. Music can be strong, sudden, dissonant and fast, and this induces an increase in arousal. The conditioning of the evaluation occurs when a piece of music, that was heard often before, is associated with a context or an emotional situation, as an anniversary or a first kiss, and this induces an emotion through the automated process of classical conditioning.

The link between music and emotions is also

risposte con valenze positive, e viceversa. La reazione è un processo pre-attentivo e rapido che si verifica automaticamente, e che attiva delle azioni corporee e delle risposte viscerali.

L'appraisal, infine, è considerato come una valutazione consapevole dei risultati. La teoria più attuale sul rapporto tra musica ed emozione, è quella proposta da Juslin e Västfäll (in corso di stampa²³), i quali ritengono che sei essenziali meccanismi insieme rappresentano la comprensione attuale della relazione tra musica ed emozione: i riflessi del tronco cerebrale, il condizionamento della valutazione, il contagio emotivo, l'immaginazione visiva, la memoria episodica e l'aspettativa. Ogni meccanismo si riferisce a una fonte di risposta emotiva rispetto la musica. Di alcuni si è già parlato, ma la particolarità di questo modello riguarda i riflessi del tronco cerebrale, che sono il primo meccanismo, il più primitivo, che si verifica in risposta alle caratteristiche fondamentali acustiche del suono. Una musica può essere forte, improvvisa, dissonante e veloce, e ciò induce un aumento di arousal. Il condizionamento della valutazione, invece, avviene quando una musica, il cui ascolto è stato spesso ripetuto, è associata a un contesto o a una situazione emozionale, come a un anniversario; ciò induce un'emozione attraverso il processo automatico di condizionamento classico.

Il legame tra musica ed emozioni è importante anche in una prospettiva educativa e sociale, dove la musica si pone come un importante strumento di mediazione del conflitto nel gruppo. Questo avviene in quanto:

Attraverso la musica, è possibile canalizzare la rabbia e l'aggressività verso forme espressive (ritmo, intensità, scelta dello strumento) socialmente accettate e apprezzabili.

Attraverso il suono e la danza è possibile ritualizzare e simbolizzare il conflitto, circoscrivendolo entro una cornice di rispetto dei tempi e dei modi espressivi dell'altro. L'ascolto musicale permette di decentrarsi e di assumere punti di vista sonori che sono diversi da quelli per noi abituali.

Musica come strumento cognitivo

Un'altra potenzialità della musica è rintracciabile nel suo legame con i processi cognitivi.

important in an educational and social perspective, where the music stands as an important instrument of mediation for conflict within groups. This happens because:

- through music, it is possible to channel anger and aggression to expressive forms (rhythm, intensity, choice of instrument) socially accepted and appreciated.*
- through the sound and the dance conflict is ritualized and symbolized, constrained by a framework of respect for time and other modes of expression.*
- Listening to music makes helps to change points of view, assuming new unusual perspectives.*

Music as a cognitive tool

Another potentiality of music can be found in its link found in its ties with cognitive processes.

Why could it be useful to tie the empowerment of cognitive skills to the music language?

A first, immediate, reason is that, as we saw in the introduction, the music is all around us every day, whether we decide to voluntarily listen to it or not (as background music in the car or at the supermarket, in advertising jingles, as a background during relax, to create atmosphere, as a company during some tedious task, to distract us or give us the right pace). Using it in a training means to have a “cognitive facilitator” familiar to anyone who can make simple cognitive and motivational exercises that might otherwise seem repetitive or unattractive.

A second, and certainly not less valid, reason is because of characteristics of music, that can be seen as a language or even as a thinking process. In this case, however, the intended use of music is not passive, as could be when we focus on its emotional and social value, but active.

Building a cognitive empowerment training, based on music, participants will be required to make active use of musical stimuli. The operational reasons for this choice will be clearer by examining the cognitive mechanisms that music can activate.

To give a first definition of these mechanisms, starting from a cognitive and not from a purely musical base, we can link them to the categorization proposed by Bruner²⁴, intending them as stages of mental representation and, more precisely, as the executive, iconic and symbolic phases. The first, as you might guess from the name,

Come mai legare lo sviluppo del pensiero proprio alla musica?

Una prima, immediata, ragione è che, come abbiamo visto nell'introduzione, la musica è quotidianamente attorno a noi, sia che si decida volontariamente di ascoltarla oppure no (come sottofondo in macchina o al supermercato, nei jingle pubblicitari, in un momento di relax, per creare atmosfera, come compagnia durante qualche compito noioso, per distrarci o per darci il ritmo giusto). Usarla vuol dire avere a disposizione un «facilitatore cognitivo» familiare a tutti, che potrà rendere più semplici e motivanti gli esercizi cognitivi che altrimenti sarebbero noiosi o poco allettanti.

Un secondo, e non certo meno valido, motivo è dato dalle caratteristiche proprie della musica, intesa come linguaggio o addirittura come pensiero. In questo caso però l'impiego che s'intende fare del codice musicale non è passivo, come potrebbe essere quando ci si concentra sulla valenza emotiva e sociale della musica, ma attivo. Costruendo training cognitivi di empowerment, basati sulla musica, si richiederà ai lettori di utilizzare attivamente gli stimoli musicali, e mai ci si fermerà a un semplice ascolto. Il perché di questa scelta operativa sarà più chiaro esaminando i meccanismi cognitivi che si ritiene il codice musicale possa attivare.

Per dare una prima definizione di questi meccanismi, partendo da una base cognitiva e non puramente musicale, è possibile avvicinarli alla categorizzazione di Bruner (1990²⁴), intendendoli come fasi della rappresentazione mentale e, più precisamente, come fasi esecutiva, iconica e simbolica. La prima, come si può intuire dal nome, rimanda ad azioni abituali, che mettono in luce precise strategie di azione legate alla coordinazione sequenziale dei movimenti; la seconda si basa sulla rappresentazione attraverso immagini, attraverso le quali si possono compiere anticipazioni e trasformazioni di oggetti e di schemi di azione; la terza prevede una traduzione dei risultati delle altre due fasi (azioni e immagini) in linguaggio, per elaborare lo stimolo a livello di concetti, categorie e gerarchie. In altre parole: dal concreto all'astratto, dall'azione al pensiero. A prima vista ciò appare molto lontano dall'azione della musica, ma in realtà è possibile avvicinare queste tre fasi al codice musicale. La mu-



La musica è per natura collegata al movimento corporeo.
The music is naturally connected to the body move

refers to habitual actions, which highlight specific strategies of action relating to the coordination of sequential movements. The second is based on representation through images, through which you can changes objects and patterns of action; the third provides a translation of the results of the other two phases (actions and images) into language, to develop the stimulus at the level of concepts, categories and hierarchies. In other words, from the concrete to the abstract, from action to thought. At first glance this may seem very far away from the music, but it is possible to bring these three steps close to the musical code. Actually, music can be seen as linked to specific cognitive mechanisms that allow to analyze and proc-

sica, infatti, può essere inteso come collegata a precisi meccanismi cognitivi che permettono di analizzare ed elaborare uno stimolo secondo modalità diverse, che si integrano vicendevolmente. Per mantenere il parallelismo con la categorizzazione di Bruner, la suddivisione degli effetti cognitivi della musica può essere accostata a quella proposta da Antonietti (2006²⁵), che divide tali effetti in tre macroregistri: motorio, iconico e verbale.

Tali registri, proprio perché universali e naturalmente collegati al codice musicale, possono essere facilmente presi come spunto per la creazione e organizzazione di percorsi volti a sostenere un «pensiero musicale», a sua volta funzionale allo sviluppo di più trasversali abilità cognitive ed emotive.

Il registro motorio

Se ripensiamo alle nostre esperienze di fruizione o produzione musicale, apparirà evidente come la musica sia naturalmente collegata al movimento corporeo, che la si voglia eseguire o anche solo ascoltare. Molti sono i cambiamenti corporei innestati dalla musica: a un primo livello si possono riscontrare variazioni psicofisiologiche (Scherer, & Zentner, 2001²⁶), ad esempio nei ritmi cardiovascolari e respiratori (Sloboda, & Juslin, 2001²⁷), che sono strettamente connessi al versante affettivo poiché correlati a specifiche esperienze emotive.

Tornando al livello motorio vero e proprio, la musica causa anche movimenti più complessi, o di ridotta estensione e breve durata, assimilabili ad esempio alle reazioni muscolari che determinano l'espressione del volto (Sloboda e Juslin, 2001²⁸). Tali movimenti riportano fortemente in luce il collegamento con il versante emotivo. Secondo Clynes (1980²⁹), vi è un'innata coerenza tra un'emozione e la sua espressione, e grazie alla musica si ha la possibilità di percepire ed esprimere le emozioni direttamente, senza riferimenti a elementi esterni.

La musica non si limita, però, a suggerire semplici spunti motori, ma promuove, attraverso l'impiego mirato del codice musicale, movimenti più completi e complessi simili a specifici movimenti di animali, persone o anche specifici stati d'animo (Antonietti, 2006³⁰).

Da un punto di vista operativo, si posso-

ess a stimulus in different ways, which complement each other. To maintain parallelism with the categorization of Bruner, the division of cognitive effects of music can be the one proposed by Antonietti²⁵, which divides these effects in three levels: motor, verbal and iconic.

Those levels are universal and linked to the musical code, and hence can easily be taken as a starting point for the creation and organization of courses designed to promote a “musical thinking”, which is in turn functional for the development of cognitive and emotional skills.

The motor level

If we think back to our experiences of musical fruition or production, it will clear how the music is naturally connected to the body movement, both when we play it or listen to it.

Many bodily changes are elicited by music: on one level we may experience psychophysiological changes²⁶, for example in cardiovascular and respiratory rhythms²⁷ which are closely related to the emotional side as related to specific emotional experiences.

Returning to the “real” motor level, the music also causes more complex movements, from the individual movements of short duration and limited area such as, for example, muscular reactions that determine face expression²⁸.

These movements highlights a strong connection with the emotional side. According to Clynes²⁹, there is an inherent consistency between emotion and its expression, through music and we have the ability to perceive and express emotions directly, without reference to external elements.

Music however, don not only suggest simple movements, but also, through a targeted use of the musical code, the most complete and complex movements, similar to movements of specific animals, people or specific moods³⁰.

From an practical point of view, we may propose training activities related to this aspect with a dual purpose: to work on “external movement” (intended as a rhythm, physical movement) or on the “internal movement” (emotions), using the characteristics of musical language to facilitate a more effective application in different contexts, depending on the age and skills of the participants.

no proporre attività di training legate al registro motorio con una duplice finalità: lavorare sul movimento esterno (inteso come ritmo, movimento fisico) e su quello interno (inteso come emozioni), sfruttando le caratteristiche proprie del linguaggio musicale per facilitare una più efficace applicazione in contesti diversi, a seconda delle età e delle competenze dei partecipanti.

Il registro iconico

Un'altra componente che contribuisce a dare significato alla musica è quella iconica.

Spesso, infatti, sembra che la musica riesca a tradursi spontaneamente in immagini mentali, a volte legate anche alla nostra esperienza personale, poiché consente di rivivere momenti delle nostre vite o di fantasticare.

In realtà, come nel caso del registro motorio, esplorando nel dettaglio i rapporti tra codice musicale e pensiero visivo è possibile definire diversi livelli, tra di loro sequenzialmente e strutturalmente collegati. Il riconoscimento infantile delle strutture ritmiche è molto precoce, i bambini già nei primi mesi di vita riescono a individuare somiglianze di struttura tra suoni e figure (Sluming et al., 2005³¹), associando in maniera precisa determinati pattern sonori a specifiche figure.

Più nel dettaglio, a un primo livello di base, la musica può favorire la sperimentazione di sinestesie (intese come attivazione simultanea di più canali sensoriali), perché i suoni evocano esperienze riguardanti modalità sensoriali non acustiche, come un colore o una sensazione tattile. Ad esempio, i suoni acuti sono generalmente associati a impressioni di freddo.

Gli stimoli musicali possono anche favorire la visualizzazione di contenuti mentali più strutturati, come le onomatopee, volti a definire precisi rapporti topologici di tipo qualitativo, ad esempio, le scale ascendenti/descendenti che si prestano a suggerire il rapporto alto/basso, mentre il crescendo/diminuendo di una frase musicale può a sua volta ricordare aspetti spaziali legati alla vicinanza/lontananza. La musica, infine, può stimolare le isodinamiche, poiché ha la capacità di raffigurare spostamenti nello spazio.

È importante però sottolineare come la componente visiva della musica non abbia

The iconic level

Another component that helps to give meaning to the music is iconic.

Often, music seems to be easily translated into mental images, sometimes even linked to our personal experience, as it allows both to relive moments of our lives or to fantasize.

In fact, as in the case of the motor level, exploring in detail the relationship between music and visual thinking, it is possible to define different levels, each sequentially and structurally related.

Children, in the early months of life, can find similarities between the structure of sounds and shapes³¹, associating with precision certain sound patterns with specific shapes. Moreover, at a first basic level, music can foster synesthesia (understood as simultaneous activation of multiple sensory channels), as the sounds evoke sensory experiences related to non-acoustic mode, as a colour or a tactile sensation. For example, high-pitched sounds are generally associated with the impressions of cold.

The musical stimuli may also promote more structured view of mental contents, such as onomatopoeia, aimed at defining precise qualitative topological relationships such as ascending / descending scale which suggest the high / low relationship, while the increasing / decreasing of a musical phrase can in turn remind spatial aspects related to the proximity / distance. The music, finally, can stimulate isodynamic, intended as the ability to depict movement in space.

It's important to emphasize that the visual component of music does not have the goal to represent and communicate accurately colours and spaces, to make something real like a photograph. Musical thinking itself is organized according to stylistic trends which are easily transcribed in visual terms, thus promoting mental imagery.

Training related to the visual aspects of music are particularly relevant, given the fact that mental images and their use have often been mentioned by various theorists of creativity as being particularly useful in order to promote creative thinking and creative problem-solving.

The verbal level

Now let's see the last aspect of musical language: the verbal level.

This mechanism can be related to music in a double sense: on the one hand, the ver-

come fine quello di rappresentare e comunicare in modo preciso colori e spazi o di rendere qualcosa in maniera fotografica e reale: è il pensiero musicale stesso che si organizza secondo andamenti stilistici caratterizzabili in termini visivi, promuovendo in questo modo l'immaginazione mentale.

I training legati al registro visivo, nascono dalla considerazione del fatto che le immagini mentali e il loro uso sono spesso stati indicati dai diversi teorici della creatività come particolarmente utili al fine di promuovere il pensiero creativo e la soluzione creativa di problemi.

Il registro verbale

Vediamo adesso l'ultima componente del linguaggio musicale: il registro verbale.

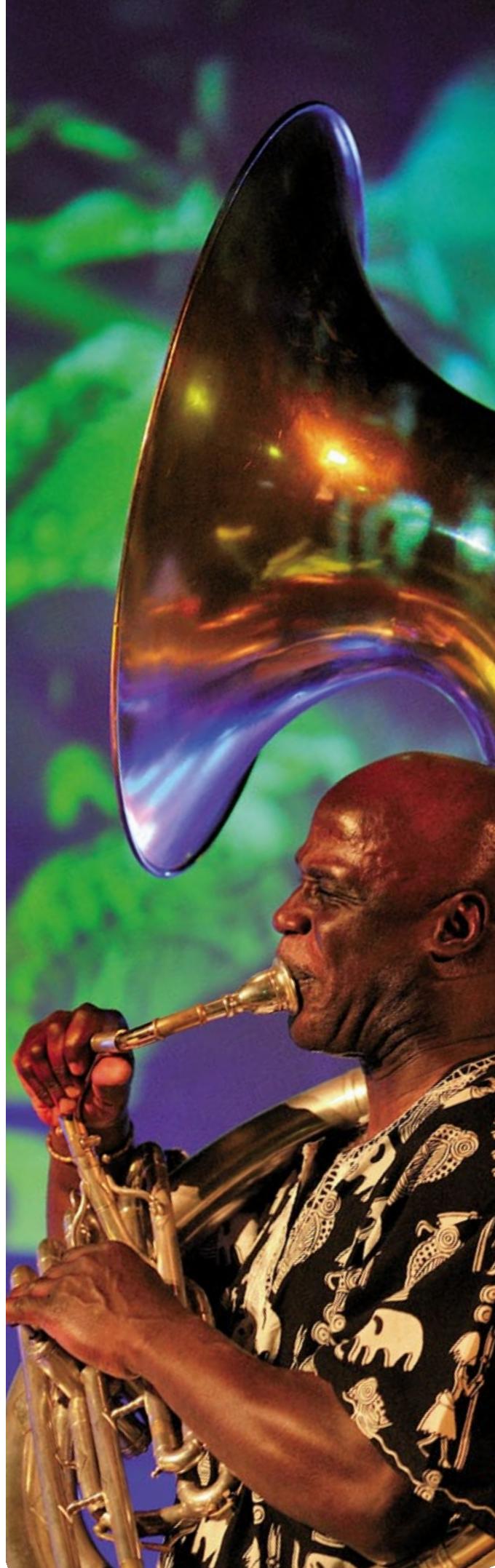
Tale meccanismo è ravvisabile nella musica in un duplice senso: da una parte, il registro verbale è l'aspetto rappresentativo della musica, perché permette di creare delle immagini sonore; dall'altra, offre un volto linguistico, poiché il suono può essere tradotto analogamente in unità semplici come lettere, e sillabe.

Il collegamento tra musica e parole può essere spontaneamente assimilato alla relazione tra testo e musica nei brani vocali. In realtà tale relazione è solo una minima parte del complesso rapporto tra musica e linguaggio (De Natale, 2004³²).

Un primo meccanismo non verbale utilizzato frequentemente in ambito musicale è l'onomatopea.

Le onomatopee sono combinazioni di fonemi che riproducono suoni che il referente crea nella realtà. Nell'ambito musicale, si possono ottenere onomatopee di diverse tipologie: imitazione di un altro strumento, di suoni naturali o meccanici, e di animali. L'intento dell'onomatopea nella musica non è quello di riprodurre la realtà, bensì di selezionare, accentuare, e trasfigurare dei suoni reali, che riscoprono un valore musicale proprio.

Spesso la voce o uno strumento sono chiamati a imitare il suono di un altro strumento o il rumore di un oggetto o di un fenomeno atmosferico. Queste riproduzioni non hanno finalità di «ingannare» l'ascoltatore, facendogli credere di udire qualcosa che in realtà non è presente, ma di suggerire, evocare un qualcosa, presentandone le caratteristiche sonore distintive (Antonietti, 2006³³).



Un secondo meccanismo che lega il linguaggio verbale e la musica, sono le prosodie che riguardano il modo in cui le parole sono dette.

Variabili sono quindi l'intensità, la velocità, il ritmo, le pause, l'intonazione, la cadenza, con cui le parole sono espresse, in modo da trasmettere emozioni, sentimenti e intenzioni.

A livello musicale, il ritmo è ricco di valenze prosodiche: aperture, chiusure, slanci e ritorni, che sono i modi attraverso cui la melodia intende comunicare.

Tali aspetti possono essere ben riflessi, ad esempio, da sincopi e contrattempi, per quanto riguarda gli aspetti ritmici, ma anche da elementi melodici e armonici con riferimento a più generali intenzioni comunicative.

Utilizzando altre strutture proprie del codice musicale (ad esempio la ripetizione di note o di parti della melodia) si possono ottenere anche suggestioni tipiche dei più complessi orditi discorsivi, legati all'organizzazione del messaggio.

Gli orditi discorsivi riguardano l'organizzazione del discorso, la scelta di dove disporre le parole.

Quelli più usati nella musica sono: la ripetizione di una nota o di pattern, la concatenazione e le inversioni.

Una composizione musicale può perfino arrivare a porsi come obiettivo quello di raccontare una storia, descrivendo un evento implicito e arricchendolo di connotazioni emotive (Schaffer, 1992³⁴) o appoggiandosi alla struttura narrativa per meglio trasmettere il significato di quella musicale (Noy, 1993³⁵).

La struttura narrativa della musica può essere costruita dalle dinamiche di tensione e distensione proprie della struttura armonica delle frasi musicali.

Inoltre, l'unione delle dinamiche cognitive ed emotive innescate dai livelli precedentemente descritti (motorio e visivo) può arricchire notevolmente la capacità «narrativa» del codice musicale.

Come possiamo integrare i tre registri? Sempre da un punto di vista educativo, questi tre aspetti del pensiero musicale consentono, attraverso l'attivazione di una molteplicità di codici espressivi, di promuovere la consapevolezza, l'immaginazione e la condivisione di significati culturali e affettivi diversificati.

bal level is the representational aspect of music, because it allows to create graphical representations of sounds; on the other hand, it offers a linguistic part, because the sound can be translated in simple units such as letters and syllables.

The connection between music and words can be naturally assimilated to the relationship between text and music in vocal pieces. Actually, this is only a first and part of the complex relationship that can be detected between music and language³². Let's see why.

A first mechanism frequently used in the field of non-verbal musical onomatopoeia. Onomatopoeia are combinations of phonemes that reproduce sounds that creates a referent in reality. Within music, you can get different types of onomatopoeia: imitation of another instrument, natural or mechanical sounds, and animals. The intent of onomatopoeia in music is not to reproduce reality, but to select, enhance, and transform real sound, that, within a musical frame, rediscover their musical value. Often the voice or an instrument are called to imitate the sound of another instrument or the sound of an object or an atmospheric phenomenon. These reproductions will not be used to "fool" the listener into believing to be listening to something that is not actually present, but are intended to suggest, to evoke something, giving its distinctive sonic characteristics³³.

A second mechanism that links verbal language and music, are the prosodies, which concern the way in which words are spoken. Variables are therefore the intensity, speed, rhythm, pauses, intonation, the rate with which words are expressed, in order to convey emotions, feelings and intentions. In terms of music, the rhythm is full prosodic aspects: openings, closings, bursts and returns, which are the different ways in which the melody is meant to communicate.

These aspects can be well reflected, for example, by syncopae and contractpuntus, with regard to the rhythmic aspects, but also by melodic and harmonic elements in relation to more general communicative intentions.

Using other characteristics of musical code (for example the repetition of notes or parts of the melody) we can also get suggestions typical of the more complex discursive situations, linked to the organi-

Musica e narrazione per un potenziamento socio-cognitivo

La narrazione o, meglio, il pensiero narrativo, è una modalità particolarmente utile per migliorare l'efficacia di programmi di empowerment socio-cognitivo.

I training narrativi sono costruiti intorno a una storia, dove i personaggi principali (creati per favorire l'immedesimazione e la simpatia dei lettori) affrontano diverse difficoltà, che corrispondono alle schede operative.

Una cornice narrativa presenta altri vantaggi.

Così come la musica è parte integrante della nostra vita quotidiana, lo stesso vale per le storie. La nostra vita è immersa nelle storie, sebbene possano variare i modi, i contenuti e i generi. La narrazione è un'attività umana universale, presente in tutte le società, in ogni tempo e in ogni luogo (Poggio, 2004³⁶); l'istinto narrativo è «antico in noi quanto la più remota delle forme letterarie» (Brooks, 1984, p. 3³⁷).

Allargando lo sguardo dalla nostra quotidianità a un più ampio panorama storico-culturale, scopriamo come in ogni cultura esistano storie, miti e favole. Lo scopo di queste produzioni narrative è permettere agli individui di riconoscere la propria vita, di spiegare e comprendere ciò che pare incomprensibile, di trasmettere le esperienze e le memorie individuali e collettive, di connettere passato, presente e futuro.

È importante sottolineare anche come la narrazione di storie sia una delle prime forme di discorso che viene acquisita nell'infanzia (Nelson, 1989³⁸; Bruner, 1990³⁹), e che successivamente viene usata nel corso dell'esperienza di vita da tutte le persone, in diverse situazioni (Riessman, 1993⁴⁰): per dare senso a esperienze dolorose o sorprendenti, per ricordare, per immaginare, per prepararsi a eventi inattesi, per risolvere problemi di cui mancano elementi. Tutti gli individui sembrano avvertire un'«urgenza narrativa» che li porta a rappresentare l'esperienza in forma di narrazione (Bruner, 1986⁴¹; 1990⁴²).

Dunque, usare la narrazione per dare forma al training significa andare incontro a una modalità di pensiero familiare e spontanea.

Da un punto di vista operativo, la narra-

zation's message.

Warps discourse concerning the organization of the speech, the choice of where to place the words.

Those most used in music are, among others, the repetition of a note or pattern, concatenation, inversions.

A musical composition may even have the goal of telling a story, describing an implicit event and enriching it with emotional connotations³⁴ or relying on the narrative structure in order to better convey the meaning of the music³⁵. The narrative structure of music can be built from the dynamics of tension and relaxation of the harmonic structure of musical phrases. In addition, the union of the dynamics triggered by the cognitive and emotional levels previously described (motor and visual) can greatly enhance the "narrative" ability of the musical code.

But, how can we integrate the three levels? From an educational point of view, these three aspects of musical thinking allow, through the activation of a variety of codes of expression, to promote awareness, imagination and sharing of diverse cultural and emotional meanings.

Music and Narration as a way to enhance socio-cognitive processes

Narration, or rather, narrative thinking, is a particularly useful way to improve the effectiveness of cognitive and social empowerment programs.

Narrative training are built around a history, where the main characters (designed to encourage empathy and the sympathy of readers) face various difficulties, which correspond to the practical activities.

A narrative framework has additional benefits.

Just as music is an integral part of our daily lives, the same may be true of stories. Our life is immersed in the stories, although they can vary for content and genres. Narration is universal, present in all societies, at all times and in all places³⁶; narrative instinct is «old as the most remote of literary forms»³⁷.

From a broader historical point of view, we find that in every culture there are stories, myths and fables. The purpose of these narrative productions is to enable individuals to recognize their own lives, to explain and understand what seems incomprehensible, to convey experiences, individual and collective memories, connecting past, present and future.



zione consente di creare numerose attività formative che variano di difficoltà, in base all’età dei fruitori. Facendo leva sul pensiero creativo, è possibile stimolare la propria meta cognizione, quindi il controllo, la consapevolezza, la riflessione e l’applicazione delle nostre competenze cognitive.

Esempi applicativi si possono trovare nel volume *Storie per pensare*⁴³ – una raccolta di training basati sull’approccio presentato nel presente contributo. Nei percorsi qui raccolti si è cercato di combinare le diverse potenzialità della musica, legando tra di loro i registri, gli aspetti emotivo-sociali e una crescente complessità con gli aspetti narrativi. Questi training sono diversificati per età (ne esiste uno per la scuola primaria, una per la secondaria di primo grado e uno per la secondaria di secondo grado) e non richiedono specifiche competenze musicali. Possono essere impiegati da insegnanti, educatori, formatori e psicologi sia con fini di potenziamento cognitivo che emotivo, in setting di apprendimento strutturato o informale. In modo che la musica, come linguaggio universale e cognitivamente pregnante, possa davvero diventare una chiave per un empowerment personale motivante ed efficace.

Il pensiero musicale si organizza promuovendo l’immaginazione mentale. Una composizione musicale può raccontare una storia.
Musical thinking is organized promoting mental imagery. A musical composition may even have the goal of telling a story.

It is important to highlight how the telling of stories is one of the earliest forms of speech that is acquired in childhood (Nelson, 1989³⁸; Bruner, 1990³⁹) and which is then used in the course of the life of all people, in different situations⁴⁰: to give meaning to painful or surprising experiences, to remember, to imagine, to prepare for unexpected events, to solve problems with missing elements. All people seem to feel a “narrative urgency” that leads them to represent the experience in narrative form (Bruner, 1986⁴¹; 1990⁴²). Therefore, using a narrative to “shape” the training means to meet a familiar and spontaneous thinking mode.

From an operational point of view, a narration allows to create numerous educational activities that vary in difficulty, depending on the age of the users. Using this modality, which also relates to creative thinking, we can stimulate and train meta cognition, intended as control, awareness, reflection and application of cognitive skills.

Application examples can be found in the volume “Stories for thinking”⁴³- a collection of training based on the approach presented in this paper. In these trainings, we have tried to combine the different potentials of the music, tying together the records, social-emotional aspects and increasing complexity with the narrative thinking. These trainings are diversified by age (there is one for primary schools, one for secondary and one for high schools) and do not require specific musical skills. They can be used by teachers, educators, trainers and psychologists, with the purpose of enhancing both cognitive and emotional learning skills both in a structured or informal setting. So that the music, as universal and cognitively meaningful language, can really become a key, motivating and effective, to promote personal empowerment.



*La musica è un linguaggio universale che aiuta a promuovere la coesione di gruppo.
Music can be seen as an universal language that can help to promote group cohesion.*

note

- ¹ Peretz, I. "Listen to the brain: a biological perspective on musical emotions. Music and emotion", Oxford University Press, New York, 2001.
- ²Dorfles, G. "Le oscillazioni del gusto", Einaudi, Torino, 1962.
- ³ McLuhan, M. & Powers, B. R. "Il villaggio globale. XXI secolo: trasformazioni nella vita e nei media. Sugarco", Milano, 1986.
- ⁴Handel, S. "Listening: An introduction to the perception of auditory events", MA: MIT press, Cambridge, 1989.
- ⁵Bregman, A. "Auditory scene analysis. The perceptual organization of sound", MIT: press, London, 1990.
- ⁶Krumhansl, C. L. "Cognitive foundations of musical pitch", Oxford University Press, New York, 1990.
- ⁷Pinker, S. "How the mind work", Norton, New York, 1997.
- ⁸Schönberg, A. "Style and idea", University of California press, Berkeley, 1984.
- ⁹Wallin, N., Merker, B., & Brown, S. "The origin of music", MA : MIT press, Cambridge, 2000.
- ¹⁰Blacking, J. "Transcultural communication and the biological foundation of music", In Pozzi, R. (Ed) "La musica come linguaggio universale. Genesi e storia di un' "idea""", Universals, 1990, pp. 179-188.
- ¹¹Peretz, I. "Listen to the brain: a biological perspective on musical emotions. Music and emotion", Oxford University Press, New York, 2001.
- ¹²Sloboda, J.A., Juslin, P.N. (2001) "Music and emotion", Oxford University Press, New York, 2001.
- ¹³Bella, S. D., Peretz, I., Rousseau, L. & Gosselin, N. "A Developmental Study of the Affective Value of Tempo and Mode" in *Music, Cognition*, 80, 2001, pp. 1-10.
- ¹⁴Gerardi, G. M., & Gerken, L. "The Development of Affective Responses to Modality and Melodic Contour", *Music Perception*, 12, 1995, pp. 279-90.
- ¹⁵Ali, S. O., & Peynircioğlu, Z. F. (2006) "Songs and emotions: are lyrics and melodies equal partners?", *Psychology of music*, 34, 2006, pp. 511ss.
- ¹⁶Brebner, J. "Gender and Emotions, Personality and Individual Differences", 34, 2003, pp. 387-94.
- ¹⁷Meyer, L. B. "Emotion and meaning in music", University of Chicago Press, Chicago, 1956.
- ¹⁸Langer, S., K. "Philosophy in a new key", New American Library, New York, 1957.
- ¹⁹Cooke, D. "The language of music", Oxford University Press, London, 1959.
- ²⁰Mandler, G. "Mind and body: psychology of emotion and stress", Norton, New York, 1984.
- ²¹Berlyne, D. E. "Novelty, complexity and hedonic value", *Perception and psychophysics*, 8, 1970, pp. 279-286.



- ²²Huron, D. "Sweet anticipation: music and the psychology of expectation", MIT Press, Cambridge, 2006.
- ²³Juslin, P. N., & Västfäll, D. "Emotional responses to music: the need to consider underlying mechanism", Behavioral and brain sciences (in corso di stampa).
- ²⁴Bruner J.S. "La ricerca del Significato", Bollati Boringhieri, Torino, 1990.
- ²⁵Antonietti, A. "Significati musicali: come la mente pensa i suoni", ISU Università Cattolica, Milano, 2006.
- ²⁶Scherer, K.R. "Zentner, M.R. Emotional effects of music: production rules", in Sloboda, J.A.; Juslin, P.N. (a cura di), "Music and emotion", Oxford University Press, New York, 2001.
- ²⁷Sloboda, J.A., Juslin, P.N. "Music and emotion", Oxford University Press, New York, 2001.
- ²⁸Ivi.
- ²⁹Clynes, M. "The communication of emotion: theory of sentics", in Plutchik, R. & Kellerman, H. (a cura di) "Emotion: Theory, research and experience", Vol.1: Theory of emotion, Academic Press, London, 1980.
- ³⁰Antonietti, A. "Significati musicali: come la mente pensa i suoni", ISU Università Cattolica, Milano, 2006.
- ³¹Sluming, V.; Page, D.; Downes, J.; Denby, C.; Mayes, A.; Roberts, N. "Structural brain correlates of visuospatial memory in musicians", Convegno Neuroscience and music, Leipzig, 5-8 maggio 2005.
- ³²De Natale, M. "La musica come gioco. Il dentro e il fuori della teoria", Peter Lang, Bern, 2004.
- ³³Antonietti, A. "Significati musicali: come la mente pensa i suoni", ISU Università Cattolica, Milano, 2006.
- ³⁴Schaffer, L.H. "Cognitive bases of musical communication", American Psychological Association, Washington, 1992, pp. 263-278.
- ³⁵Noy, P. "How music conveys emotion", in Feder, S.; Karmel, R.L. & Pollock, G.H. (a cura di) "Psychoanalytic explorations in music", International Universities Press. Nadison (CT), 1993.
- ³⁶Poggio, B. "Mi racconti una storia? Il metodo narrativo nelle scienze sociali", Carocci, Roma, 2004.
- ³⁷Brooks P. "Reading for the Plot. Design and Intention in Narrative", Routledge, New York, 1984.
- ³⁸Nelson K. "Narrative from the Crib", Harvard University Press, Cambridge, 1989.
- ³⁹Bruner J.S. "La ricerca del Significato", Bollati Boringhieri, Torino, 1990.
- ⁴⁰Riessman C.K. "Narrative Analysis", Sage, London, 1993.
- ⁴¹Bruner, J. S. "La mente a più dimensioni", Laterza, Bari, 1986.
- ⁴²Bruner J.S. "La ricerca del Significato", Bollati Boringhieri, Torino, 1990.
- ⁴³Colombo, B. Mazzi, M.C. "Storie per pensare", Volume 1: il pensiero musicale. Erickson, Trento, 2011.



PSICOLOGIA E ARTE: UN “MATRIMONIO TRA MENTI”

di Simona Ruggi

Una delle teorie che negli ultimi anni ha impegnato gli studi dell’Unità di Ricerca di Psicologia&Arte è quella, proposta da Norman Freeman.

ART AND PSYCHOLOGY: “A MARRIAGE OF MINDS”

The Unity of research Psicologia&Arte, in the last years, is focusing her attention on the Norman Freeman’s theory.



Il presente contributo nasce dalle riflessioni e dagli studi dell'Unità di Ricerca di Psicologia&Arte dell'Università Cattolica. L'Unità di Ricerca si occupa di studiare i processi cognitivi ed emotivi che guidano la produzione e la fruizione di prodotti artistici; analizza le dinamiche sottese alla comprensione di artefatti artistici e descrive l'opera d'arte come mezzo comunicativo tra artista e pubblico. Il nostro gruppo di lavoro si occupa anche di progettare e realizzare percorsi di avvicinamento all'arte per bambini (di diverse fasce d'età) e adulti.

Una delle teorie che negli ultimi anni ha impegnato gli studi dell'Unità di Ricerca è quella, proposta da Norman Freeman¹, che cerca di spiegare, su base scientifica, come avviene la comprensione e la conseguente attribuzione di significati, di un'opera d'arte da parte di un fruitore.

In particolare l'interesse è stato rivolto alle arti pittoriche, e nello specifico a quali processi di pensiero guidano i bambini nell'interpretare un dipinto. È stata operazionalizzata la teoria in un questionario il cui obiettivo è quello di misurare il processo di comprensione da parte di un giovane fruitore di un dipinto e sono state progettate una serie di pratiche operative attraverso l'ideazione e realizzazione di laboratori di avvicinamento all'arte per bambini della scuola dell'infanzia e primaria.

La teoria di riferimento

Iniziamo con il descrivere la teoria di riferimento e partiamo dalla definizione di arte. Gli artisti ne hanno dato descrizioni suggestive: Marinetti diceva: «L'arte è per noi inseparabile dalla vita, diventa arte e azione e come tale è sola ed è capace di una forza profetica e divinatrice» (da Crollo di filosofi e storici, sibile a rovescio, in Democrazia futurista, Facchi). L'arte è vita, l'arte è una forma suprema di vita ed è quella che permette muoverci all'azione. Paul Klee scriveva: «L'arte non riproduce ciò che è visibile ma rende visibile ciò che non sempre lo è», quindi l'arte non cerca di imitare la natura ma vuole "superarla", tenta una perfezione. L'artista aggiunge qualcosa di suo: anche quando dipinge un paesaggio, e quindi cerca di riprodurre la natura, in realtà tenta di trovare quel quid in più. Cerca, attraverso l'arte, intesa come mezzo co-

This article is based on the researches made by the Unità di Ricerca Psicologia&Arte of the Università Cattolica del Sacro Cuore. This staff is studying the cognitive and emotive process that lead the production and the fruition of artistic products; it analyze the dynamics behind the comprehension of artistic artifacts and it describe the artwork as a communication medium between the artist and the public. Our staff also plans and organizes workshops to help children and adults to approach art.

The Unity of research, in the last years, is focusing her attention on the Norman Freeman's theory¹ who tries to explain, on a scientific base, how a viewer comprehends an artwork and so, how he assigns to it a meaning.

Particularly, we are focusing on the pictorial arts and, specifically, how children interpret a pain and which process they activate in their mind.

We have realized a questionnaire to measure the process of comprehension of a young viewer and we have planned a series of test through the creation and the realization of introduction to Art Workshops dedicated to children of nursery and elementary school.

The theory

First of all we can try do define what art is. Artists have written beautiful description of art: Marinetti, for example, said that art is something that cannot be separated from life, it becomes art and action and so it has a prophetic force (Cfr. Crollo di filosofi e storici, sibile a rovescio, in Democrazia futurista, Facchi).

Art is life, and art is a supreme form of life because it pushes us to act. Paul Klee wrote that Art does not reproduce the visible; rather, it makes visible, so art does not try to imitate nature, it wants to get over the nature, trying to reach the perfection.

Every artist, even if he is painting a landscape (that is even if he is trying to reproduce nature), puts in the paint something of himself. He is trying to use art as a communication mean, to communicate his inner emotional states. Brecht thought that "All artforms are in the service of the greatest of all arts: the art of living". This statement is very interesting in our work with children: if we encoura-

municativo, di far emergere gli aspetti più profondi e più intimi di sé. Ancora, Brecht ritiene che «tutte le arti contribuiscono all'arte più grande di tutte, quella di vivere». Questa affermazione sono ancora più significativa nel lavoro con i bambini: incoraggiarli a riflettere sui prodotti artistici può essere un modo per renderli più colti, per stimolarli al gusto per il bello, a cercare nell'esistenza un senso estetico. I prodotti artistici hanno il potere, in un qualche modo, di riqualificare la vita, di renderla più forte e più potente: possono suscitare il desiderio di conoscere, di ampliare il proprio patrimonio culturale e, nello stesso tempo, di fermare l'azione a favore della riflessione, per dare tempo all'osservazione e al coinvolgimento emotivo.

La teoria proposta da Freeman² descrive la comprensione di un'opera d'arte, in particolare quella pittorica, da un punto di vista cognitivo e muove le sue origini dal concetto di intenzionalità. L'arte viene descritta come un prodotto intenzionale della mente umana. Per intenzionale, nell'accezione proposta da Searl³ e assunta da Freeman, si intende che l'opera d'arte sia il frutto di una mente pensante: si tratta di una serie di contenuti, appartenenti sia al mondo esterno che al mondo interno dell'artista, che assumono significati, forme, qualità mentalizzate e poi tradotte in un prodotto artistico. In buona sostanza, l'opera d'arte porta in sé ragionamenti, pensieri, emozioni, significati dell'artista. In questo senso è un prodotto intenzionale, ed è anche comunicativo: l'arte necessita di un pubblico che utilizzi la propria intenzionalità, la propria mente per attribuire significati. Non ha qui importanza che avvenga la "giusta" interpretazione, che il pubblico capisca ciò che l'artista voleva dire: l'opera è aperta⁴, una volta realizzata è lasciata alle possibili "lettture" che ogni fruitore ne realizza, ai significati, emotivi e cognitivi, che in ognuno suscita e muove. Quindi come c'è la mente dell'artista che mette in scena, in qualunque scena (in scultura, in pittura, in teatro, in musica), un suo pensiero, una sua emozione, un suo vissuto e propone uno specifico mezzo comunicativo, dall'altra parte c'è un pubblico che è altrettanto pensante, che interpreta quel prodotto artistico e quel linguaggio artistico specifico. Si può parlare di "un ma-

ge them to think over the artistic products we can help them to become more educated, to stimulate them to the pleasure of the beauty, to search in their life an aesthetic sense.

Artistic products can "retrain" life, can render it more powerful and beauty: can stimulate the desire to discover, to widen the personal cultural heritage, and, at the same time, to substitute action with reflection, to give time to the observation and to the emotive involvement.

Freeman's theory² describes the comprehension of an artwork, particularly the pictorial one, from a cognitive point of view and it starts from the concept of intentionality.

Art is described like an intentional product of the human's mind. Searl³ (and in consequence Freeman) says that an artwork is intentional because it is created by a thinking mind: an artwork is a whole of contents, that are linked to the exterior and the interior world of the artist, that assume meanings, shapes, qualities and that are transformed in an artistic product.

Intentionality is that property of many mental states and events by which they are directed at or about or of objects and states of affairs in the world.

So, every artwork has inside itself artist's opinions, thoughts, emotions and meanings. It does not matter that the viewer can really understand what the artist wanted to communicate, making the "right" interpretation: every artwork is open⁴, and after being realized it can be read in many different ways. Every viewer looks at it through his cognitive and emotional meanings. So, there is the artist's mind which stages (in every kind of stage – sculpture, painting, theatre, and music) a thought, an emotion, and an event and suggests a specific communication mean. On the other side there is the viewer, who is a thinking being and who interpret that artistic product and that specific artistic language. So, we can talk about a "marriage of minds", artist's mind and viewers' mind.

When children approach art, particularly the pictorial art (that they experience first of all thanks to the draw) they are already used to draw because of the supremacy of the sight⁵ over the other senses, which is typical of the western society)

trimonio tra menti”, la mente dell’artista e la mente del pubblico.

I bambini quando si avvicinano all’arte, in particolare ai dipinti (che approcciano attraverso il disegno e a cui sono abituati grazie al primato del visivo⁵ tipico della società occidentale), cominciano a costruire sin da piccoli (5/6 anni) una teoria interpretativa, cioè cominciano a sviluppare attribuzioni di significati all’artefatto artistico. Inizialmente si interessano soprattutto ai contenuti: i soggetti rappresentati nei dipinti diventano determinanti per valutare il piacere estetico di un’opera. Per esempio se in un quadro è dipinta una bella bambina con in braccio un orsacchiotto, i bambini di 5/6 anni osservandolo proporranno affermazioni come: “mi piace perché c’è l’orsacchiotto... ce l’ho anch’io!” o “la bambina ha un bel vestito...”. Si concentrano sul soggetto rappresentato, al di là di come è stato rappresentato, dello stile, dalla tecnica. I bambini di questa età non hanno ancora in mente che un quadro sia il prodotto di un artista ma ritengono provenga da una fabbrica, esattamente come i giocattoli o i mobili o i vestiti.

Solo a partire dai 7/8 anni cominciano a interpretare un’opera considerando, oltre al soggetto rappresentato, anche l’artista, cioè cominciano a pensare che dietro a quell’opera d’arte ci sia una mente, ci sia un individuo che forse voleva comunicare un messaggio attraverso il suo dipinto. Dovremo aspettare gli 11/12 anni perché i ragazzi arrivino a pensare che nell’interpretazione di un quadro sia necessaria anche la presenza di un fruitore. Per comprendere un’opera d’arte, quindi, non è più sufficiente considerare solo il soggetto rappresentato, l’artista che ha prodotto e che ha voluto comunicare qualcosa, ma anche un pubblico, un fruitore che legga e attribuisca un significato a quel messaggio.

Per osservare questo processo di cambiamento nel ragionamento intorno all’arte, Norman Freeman⁶ ritiene che si possa far riferimento a tematiche familiari ai bambini come, per esempio, il concetto di bello e brutto e quello di emozioni. Il giudizio di bello e brutto è associato a quello di buono e cattivo, ciò che è bello è anche buono, ciò che è brutto è anche cattivo (basti pensare ai bambini piccoli che, quando sono arrabbiati con

create an own interpretative theory even if they are really young (5/6 years). They start do develop attribution of meaning to the artistic artifact. At the beginning, they are interested above all in the contents: subjects represented in paints are the most important characteristic to value an artwork from an aesthetic point of view.

For example, if a 5/6 aged child is looking at the paint of a pretty girl with a teddy in her arms, he can say “I like it because there is the teddy. I have it too”, or “the girl has a beautiful dress”.

They focus on the represented subject and they are not interested in the style or in the technique. 5/6 aged children do not understand that a paint is created by an artist, they think it is produced by a factory, like toys, furniture or clothes.

When they are 7 or 8 they learn to interpret an artwork considering even the artist and not only what the pain represents. They learn that an artwork is created by an artist who wants to communicate a message through his paint.

When they are 11 or 12 they begin to understand that every picture needs a viewer. To comprehend an artwork we cannot just consider the subject that is represented, the artist who has realized it and who has wanted to communicate something, but even a viewer who read the artwork and attribute a meaning to that message.

Norman Freeman⁶ has suggest to consider some topics that are familiar to children to study this change of reasoning about art and its comprehension, for example we can use the concept of beauty and ugly and of emotions.

The judgment of beauty or ugly is associated to the concept of good or bad: what is beauty is good too, what is ugly is bad too (for example, little children when are angry tell to their mum that she is “ugly and bad”). So, if we show to children of 5/6 years old a technically precise and accurate reproduction of a rusty car, they will probably describe it as ugly, because the subject is ugly even id it is well drawn. At the same time, they think that the reproduction of a hairy spider is ugly.

Just when they will be older (8/9 years old) they will learn to read artist’s skill and so they will be able to think that, even if the subject is ugly, the artist has done actually a good work.

Another theme which is important to un-



la mamma, le dicono “brutta e cattiva!”). Nel ragionamento intorno all’arte se mostriamo una riproduzione molto raffinata, tecnicamente precisa, di una macchinina arrugginita, a bambini di 5/6 anni probabilmente diranno che è brutta perché il soggetto è brutto anche se disegnato molto bene. Allo stesso modo, la rappresentazione di un ragno peloso per loro è brutta.

Sarà solo dopo gli 8/9 anni che i bambini cominciano a leggere anche le doti dell’artista, a pensare che pur avendo rappresentato un soggetto sgradevole, sia stato molto competente.

L’altro tema utile per osservare il ragionamento infantile circa l’interpretazione delle opere d’arte è quello relativo alle emozioni. Le emozioni di base, felicità, tristezza, rabbia e paura, sono stati non epistemici della mente, sono cioè una sorta di memoria implicita, un’acquisizione precoce intorno a cui non avviene un ragionamento razionale. Infatti già a 3 mesi i neonati sanno riconoscere sul volto materno l’espressione emotiva, quella che serve loro per adattarsi all’ambiente di riferimento. Per esempio saper riconoscere se la mamma è arrabbiata, è utile

derstand how children interpret artworks is linked to emotions. The fundamental emotions (joy, sadness, anger and fear) are part of a sort of implicit memory, a precocious acquisition which is not caused by a rational reasoning.

In fact, even a 3-months baby can recognize an emotive expression by his mother’s face, and this recognition is useful to adapt to the environment. For example, if he recognizes that his mum is angry he can understand how to change his behaviour according to the environmental requests.

So, the Unità di Psicologia&Arte has chosen to study the infantile pictorial reasoning starting from the concept of emotion. We have studied Norman Freeman’s theory interviewing some children and asking them to think over the emotions that an artist or a viewer can feel looking at a picture.

Freeman thinks that both persons who are experts or art and persons who are not experts of art, when are looking at an artwork, elaborate judgements of verisimilitude and pleasure. Men create a series of concepts, beliefs and desires about artworks, developing a conceptual schema.

al bambino come riferimento sociale, per comportarsi in modo adeguato alle richieste ambientali. Per queste ragioni gli studi dell'Unità di Psicologia&Arte si sono orientati all'esplorazione del ragionamento pittorico infantile proprio a partire dal concetto di emozione. È stata indagata la teoria proposta da Norman Freeman intervistando alcuni bambini e chiedendo loro di ragionare sulle emozioni che potrebbero vivere fruitori e artisti relativamente a un dipinto.

Freeman ritiene che sia gli esperti d'arte sia i non esperti, posti di fronte a un'opera, elaborino ragionamenti e giudizi di vero-somiglianza e di gradevolezza. Le persone formulano una serie di concetti, convinzioni e desideri riguardo agli artefatti artistici, sviluppano uno schema concettuale che utilizzano per spiegare a se stessi che cosa l'arte possa essere e "fare" per loro. Questo processo interpretativo è "un impegno che dura tutta la vita" ("a lifelong endeavour")⁷.

Secondo l'autore per arrivare a una comprensione generale e complessa di un'opera d'arte è necessario tener conto di quattro poli fondamentali, tutti interconnessi tra loro in una rete relazionale: l'Artista, il Fruitore, l'Opera e il Mondo referente. Questi quattro termini sono il minimo necessario per definire una rappresentazione pittorica⁸. Si tratta di un "incontro tra menti", quella dell'Osservatore e quella dell'Artista, di cui l'Opera rappresenta l'atto comunicativo e il Mondo il referente di comprensione per entrambi. I quattro poli sono indispensabili, infatti, senza l'artista possiamo immaginare meravigliosi e coinvolgenti paesaggi naturali ma non rintracciamo quel pensiero intenzionale descritto in precedenza. È necessaria poi la presenza di un fruitore, un pubblico, che apprezzi o rifiuti l'opera, che ne fruisca sancendone l'artisticità. Infine è essenziale il Mondo: quel referente, interno o esterno all'individuo, condiviso tra artista e fruitore, che permette di riconoscere in un'opera un qualche significato, un oggetto reale o immaginario che offre l'opportunità di attribuire un significato. Se si escludesse il Mondo non sarebbe possibile riconoscere nella rappresentazione pittorica alcuna corrispondenza con oggetti o immagini; rimarrebbe solo una superficie decorata e astratta.

We use this schema to explain to ourselves what art is and what it can "do" for us. This interpreting process is "a lifelong endeavour"⁷. According to the author's opinion, your representational theory of pictorial display is a four-term theory encompassing four fundamental poles, which are interconnected by a relational network: Artist, Viewer, Picture and the World. So, "the discussion has run from a two-term relation, Picture-World, to a four-term network of relations. The four terms actually contract six relations: Artist-World, Artist-Picture, Picture-World, Viewer-World, Viewer-Picture and Viewer-Artist"⁸.

These four terms, (...) are the bare minimum to define a pictorial display. The meeting between the Viewer and the Artist is a marriage of minds, the Picture represents the communicative act and the World is the referent to comprehend them both. Every term is essential, in fact, without the Artist we can imagine wonderful and beautiful natural landscape but we cannot find the intentional thought that we have described above. Then, we need a viewer who can appreciate or refuse the Picture and who ratify that that Picture is an artwork. Finally, the World is another very important term, because it is the referent (that can be inside or outside the human being) that is shared by the Artist and the Viewer and that allows the Viewer to recognize inside the Picture a meaning: an object that can be real or fictitious and that offer the chance to give a meaning to the artwork.

If we excluded the World we would not to be able to recognize in the Picture any correspondence with objects or imagines; it would be just a decorated and abstract surface.

But "the six-relation net immediately defines a crucial aspect of the learnability problem in acquiring a mentalist theory of pictures: it is not easy to coordinate six relations".

Latest researches

Now we describe three different researches⁹, that are consequential and propagandistical one to the other and that have been realized to comprehend children's aesthetic reasoning.

The first research had the aim to identify a series of pictures where children between

Studi e ricerche recenti

Trattiamo ora tre studi⁹, consequenziali e propedeutici l'uno all'altro, realizzati per comprendere il ragionamento estetico dei bambini.

Nel primo studio il principale obiettivo era quello d'identificare un insieme di opere pittoriche in cui le emozioni di base (felicità, tristezza, rabbia e paura) fossero facilmente e chiaramente riconoscibili da bambini tra i cinque e gli undici anni (70 soggetti). Come già sottolineato, la scelta della tematica emotiva trova spiegazione principalmente nel fatto che le emozioni rappresentino una via privilegiata d'accesso alla comprensione del ragionamento infantile a proposito di un'opera d'arte. I quadri selezionati in questo primo studio, oltre che diventare strumenti d'analisi negli studi successivi, hanno costituito un utile materiale di lavoro in quei percorsi, proposti nella scuola primaria, sul riconoscimento, gestione ed espressione verbale e non verbale delle emozioni.

Nel secondo studio si è cercato di analizzare la comprensione infantile delle opere pittoriche, attraverso un'intervista semistrutturata a bambini di 5 e di 8 anni (150 soggetti). I risultati hanno confermato l'ipotesi secondo cui i bambini elaborano primariamente interpretazioni circa il nesso tra Opera e Mondo, cioè tra il soggetto rappresentato e il quadro. Poi riflettono sul ruolo dell'Artista e la sua intenzione di comunicare un messaggio. Infine, seppure soltanto da parte dei bambini più grandi, introducono la figura del Fruitore come determinante per valutare il piacere estetico del dipinto. Tutto ciò conferma la proposta teorica di Freeman, che ipotizza una prima importante svolta nella comprensione dell'arte proprio intorno agli 8 anni, quando il bambino inizia a riconoscere l'intenzionalità dell'artista. A 7/8 anni, cioè, i bambini iniziano a essere molto più "possibilisti": non forniscono risposte certe e nette come invece i più piccoli. Per esempio, chiedendo a un bambino di 8 anni se l'artista era felice mentre dipingeva uno specifico quadro, tende a rispondere: "non lo so, come faccio a saperlo?": realizza ipotesi interpretative delle intenzionalità altrui ma senza pretese di certezza. I bambini più piccoli, invece, rispondono in modo sicuro e

five and eleven years could easily recognize the basic emotions (joy, sadness, anger and fear). The research was based on emotive topics because emotions, as we have already explained, are particularly useful to understand children's reasoning in the observation of artworks.

The paintings that have been selected during this first research have become good instruments of analysis for the following studies. Moreover they have been really useful for all those workshops about the recognizing, the management and the verbal and not-verbal expression of emotions.

The second research was focused on children's comprehension of pictures, and it has been realized interviewing children of five and eight years old. The results have confirmed that children, first of all, elaborate interpretation about the link between the Picture and the World that is between the subject that is represented and the painting. Then they consider Artist's role and his intention to communicate a message. At the end (but only the older children) they think over the Viewer as a person who is fundamental to value the aesthetic pleasure of the painting.

So, this research has confirmed Freeman's theory, who supposes a first big change in the comprehension of art when children are about eight, that is when they begin to recognize the intentionality of the artist. When children are seven/eight they become more "possibilist": they give not clear or precise answers as instead younger children do.

If we ask to an eight years child if the artist was happy when he was painting a specific picture, he will usually answer: "I don't know! How do I know?". He makes some interpreting hypothesis about the intentionality of the other person but he has no pretensions to be sure about it. Younger children, instead, give sure and clear answers: if the picture represents a happy subject, they will answer that the Viewer, the Artist while was painting and the represented subject were all happy. The emotion of joy involves everybody and everything.

The starting point of the third research has been the answers of the children and the realization of a questionnaire¹⁰.

This questionnaire wants to investigate children's reasoning about artworks



perentorio: se il quadro rappresenta un soggetto felice, tendono ad appiattire tutto: il fruttore del quadro, l'artista mentre dipingeva e il soggetto raffigurato sono tutti felici, come se l'emozione invadesse e permeasse tutto.

A partire dalle risposte dei bambini il terzo studio si è concentrato sull'ideazione e messa alla prova di un questionario¹⁰. Si tratta di uno strumento che cerca di investigare il ragionamento infantile intorno alle opere d'arte attraverso l'analisi delle tematiche dell'emozione, della bellezza e della bravura tecnica, relativamente a tutti i poli della rete di relazioni intenzionali. Il questionario, somministrato individualmente, pur presentando il limite principale degli strumenti self-report per cui «i dati del questionario appaiono meno ricchi e vitali di quelli offerti dal colloquio»¹¹, consente di quantificare e misurare il ragionamento intorno all'arte, di confrontare le risposte dei soggetti, di generalizzare i risultati e di verificare il modello proposto da Freeman. I risultati (su 273 bambini tra i 5 e gli 11 anni) hanno confermato le conclusioni dello studio precedente e hanno evidenziato la bontà dello strumento nella misurazione del costrutto in esame.

Dalla teoria alla pratica

through the analysis of the following themes: emotions, beauty and technic skill, linked to every term of the network of the intentional relations. The questionnaire, individually administered, has the limit of the self-report instruments and so it gives data that are less interesting than data that can be collected thanks to an interview¹¹. Anyway it has allowed researchers to quantify and to measure the reasoning about art, confronting subjects' answers, generalizing the results and verifying Freeman's model.

The results (273 children between five and eleven years old have filled up the questionnaire) have confirmed the conclusions of the previous research.

From theory to practice

We have seen that the artistic products induce viewers to elaborate a complicated interpreting psychic process. This comprehension process is really articulated and persons sharpen this skill during their growth, as they can experience art and think over it¹².

From an educative point of view, these researches underline that the development of reasoning about art gets better and becomes more articulated as a person gets older. Moreover they demonstrate that cultural and educative variables can play a facilitating or inhibiting role.

If we offer to children chances to experience art and to discuss about it, we will encourage them to consider consciously the steps of the construction of the theory of the graphic-pictorial display.

From this starting point the l'Unità di Ricerca di Psicologia&Arte has realized approach to art workshop dedicated to children between five and ten years old.

Our methodology is characterized by three principles modality: discussion, fruition and production. The discussion derived from Matthew Lippmann's¹³ Philosophy for children who suggest philosophizing about a particular argument to stimulate children's intuitive and critic skills and their ability to negotiate meanings. We ask to children to defend their ideas, to discuss and to accept ideas of other children. So the class, the group becomes a community of research where, sharing thoughts, children can build knowledge.

Moreover, the discussion brings to the

Abbiamo visto, quindi, come i prodotti artistici inducano nei fruitori un complesso processo psichico interpretativo. Tale lavoro di comprensione è molto articolato e nelle persone si affina con la crescita, facilitato anche dalla possibilità di fare esperienza di avvicinamento all'arte, di avere occasioni per riflettervi e discuterne¹².

Da un punto di vista educativo, le indicazioni offerte dalle ricerche citate e dalla letteratura di riferimento sono preziose: da un lato ci ricordano che lo sviluppo di un ragionamento sull'arte sempre più articolato cresce con il crescere dell'età e dei processi di mentalizzazione, dall'altro lato sostengono il ruolo di facilitatore o inibitore svolto da variabili culturali ed educative. Offrire ai bambini occasioni per sperimentare, discutere e riflettere su prodotti artistici, significa incoraggiarli a pensare consapevolmente ai passaggi della lenta e implicita costruzione della teoria delle rappresentazioni grafico-pittoriche. A partire da questi studi l'Unità di Ricerca di Psicologia&Arte ha ideato e realizzato percorsi di avvicinamento all'arte per bambini tra i cinque e i dieci anni.

La metodologia utilizzata prevede tre modalità principali: la discussione, la fruizione e la produzione. La discussione, approccio metodologico che nasce dalla *Philosophy for children* di Matthew Lipman¹³, propone il filosofare intorno a un determinato argomento per stimolare le capacità intuitive, critiche e di negoziazione di significati dei bambini: si chiede ai bambini di difendere le proprie idee, di confrontarsi e di accogliere anche i punti di vista altrui. In questo modo la classe, il gruppo diventano una comunità di ricerca in cui, attraverso la condivisione, si costruisce la conoscenza. La discussione permette, inoltre, di far emergere e rendere consapevoli le credenze e le concezioni ingenue sull'arte che ogni bambino possiede e, partendo da stimoli specifici (una certa opera), è possibile incoraggiare e potenziare le capacità di ragionamento argomentativo, utili non solo in ambito artistico.

La seconda metodologia è quella relativa alla fruizione. La fruizione di un artefatto artistico non è riducibile alla sola osservazione o descrizione, ma esige un'interpretazione e un'attribuzione di significa-

surface all those beliefs and ingenuous conceptions about art that every child has and, starting from precise stimuli (a particular picture) we can encourage and empower the skills of reasoning that are useful not only in the artistic field.

Second methodology is fruition. The fruition of an artwork does not mean only to observe or to describe it, but it demand an interpretation and an attribution of meaning.

We should encourage children to approach artistic product with the desire to understand and to interpret them, paying a particular attention to the roles of the different viewers and to their possible different interpretation. So, we can say that the critic activities of describing, analyzing and interpreting artworks are linked and interrelated and they determine considerations that are not univocal and really conclusive. Fruition means to stop the action and to give space to thought.

Production is another methodology that pursues the natural trend of children to express themselves through the graphic-pictorial art. Every artifact (artistic or not) makes use of specific and implicit techniques of symbolization; it is a shape that is equivalence of the inner or the exterior reality of the producer¹⁴. We can ask to children to think over and then to communicate the intentional communicative message that has led their product and their method of realization. Moreover, the production is realized in a specific setting: the workshop that is not just a physic place, but even mental and characterized by its own time¹⁵.

The workshop that have been organized by the Unità di Ricerca di Psicologia&Arte are composed by eight/ten meeting, dedicated to children who are from five to eleven years old. They treat different arguments, for example, the meanings that children can attribute to an artwork; the color and how much it is important to transmit particular meanings; the shape of the artwork and how, for example if we talk about paintings, even the frame of the picture can vehicle specific meanings; the emotion that the artwork transmit; the concept of beauty and ugly; the definition of the artist's role (what does it mean to be an artist? How we can distinguish a painter from a house painter?); the

to. È importante incoraggiare i bambini ad avvicinarsi ai prodotti artistici con il desiderio di comprenderli e interpretarli, con particolare attenzione al ruolo di diversi fruitori e alle loro possibili differenze interpretative. Allora, le attività critiche del descrivere, analizzare e interpretare le opere d'arte sono collegate e interdipendenti e determinano riflessioni mai conclusive e mai univoche. Fruire significa, quindi, fermare l'azione e lasciare spazio al pensiero.

La produzione è un'ulteriore metodologia che persegue la naturale tendenza espresiva di tipo grafico-pittorica dei bambini. Ogni artefatto (artistico o no) si avvale di specifiche e implicite attività di simbolizzazione, è una forma di equivalenza della realtà interna o esterna al produttore¹⁴. Si può chiedere, allora, ai bambini di riflettere ed esplicitare il messaggio comunicativo intenzionale che ha guidato il loro prodotto e le modalità realizzative. Infine la produzione avviene in un setting specifico: il «laboratorio, inteso non solo come luogo fisico, ma anche come tempo e spazio di pensiero»¹⁵.

I percorsi ideati e realizzati dall'Unità di Ricerca di Psicologia&Arte prevedono generalmente otto/dieci incontri, sono rivolti a bambini dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, e trattano temi differenti: dai significati attribuibili alle opere d'arte al colore, quanto il colore sia determinante nel trasmettere significati; dalla forma dell'opera d'arte, a come, ad esempio in pittura, la cornice del quadro vada a veicolare specifici significati; dall'emozione trasmessa, al concetto di bellezza o brutalità; dalla definizione del ruolo dell'artista (cosa significa essere un artista, come si differenzia, ad esempio, il pittore dall'imbianchino), all'origine dell'idea, da dove nasce l'ispirazione artistica.

Questi progetti vengono realizzati generalmente all'interno della scuola, ma perché i bambini non pensino che l'arte sia solo una materia scolastica è necessario affiancare le attività alle proposte del territorio, mostre, iniziative extrascolastiche e magari coinvolgere anche la famiglia. In questo modo la familiarizzazione agli artefatti artistici si inserisce nel contesto culturale e sociale dei bambini.

Per concludere si possono citare le parole di un artista, Mark Rothko: «nessun in-

origin of the idea, what does the artistic inspiration generate?

These projects are usually realized in the school, but it is important to involve the family and the territory to help children to understand that art is not just a scholastic subject. So, we can insert the approach to artistic artifacts in the social and cultural children's context.

In conclusion we would like to cite an artist, Mark Rothko who says that “to the artist, the working of the critical mind is one of life's mysteries. That is why, we suppose, the artist's complaint that he is misunderstood, especially by the critic, has become a noisy commonplace. It is therefore, an event when the worm turns and the critic of the TIMES quietly yet publicly confesses his “befuddlement”, that he is “non-plussed” before our pictures at the Federation Show. We salute this honest, we might say cordial reaction towards our “obscure” paintings, for in other critical quarters we seem to have created a bedlam of hysteria. And we appreciate the gracious opportunity that is being offered us to present our views.

*We do not intend to defend our pictures. They make their own defense. We consider them clear statements. Your failure to dismiss or disparage them is *prima facie* evidence that they carry some communicative power. We refuse to defend them not because we cannot. It is an easy matter to explain to the befuddled that “The Rape of Persephone” is a poetic expression of the essence of the myth; the presentation of the concept of seed and its earth with all its brutal implications; the impact of elemental truth. Would you have us present this abstract concept with all its complicated feelings by means of a boy and girl lightly tripping?*

It is just as easy to explain “The Syrian Bull”, as a new interpretation of an archaic image, involving unprecedented distortions. Since art is timeless, the significant rendition of a symbol, no matter how archaic, has as full validity today as the archaic symbol had them. Or is the one 3000 years old truer?

But these easy program notes can help only the simple-minded. No possible set of notes can explain our paintings. Their explanation must come out of a consummated experience between picture and onlooker. The appreciation of art is a true

sieme di commenti è in grado di spiegare i nostri dipinti. La loro spiegazione deve scaturire da un'esperienza vissuta tra l'opera e chi la osserva. L'apprezzamento dell'arte è un vero matrimonio di menti».¹⁶

marriage of minds. And in art, as in marriage, lack of consummation is ground for annulment".¹⁶

note

¹Norman Freeman, "Teoria della mente, teoria delle rappresentazioni pittoriche: un progresso concettuale nell'infanzia", *Età Evolutiva*, 50, 1995, pp. 111-117. Norman Freeman, "Aesthetic judgment and reasoning", in Eisner E., Day M. (Eds), *Handbook of Research and Policy in Art Education*, NAEA-Lawrence Erlbaum Associates Inc., Mahwah, NJ, 2004.

²Ibidem.

³Cfr., ivi, pp. 111-117.

⁴Cfr., Umberto Eco (1962), "Opera aperta", Torino, Bompiani (ed. 2000).

⁵Cfr., Rudolf Arnheim, "Arte e percezione visiva", Milano, Feltrinelli, 1974.

⁶Ibidem.

⁷Cfr., Norman Freeman, "Communication and representation: why mentalistic reasoning is a lifelong endeavour", in Mitchell P., Riggs K.J., "Children's reasoning and the mind", Psychology Press, UK, 2000, pp. 349-366. Cfr., Gabriella Gilli, Simona Ruggi, Monica Gatti, "Giudizio estetico e ragionamento", Poster in Giornata di studio Intersoggettività, metacognizione e teoria della mente, Università Cattolica, Milano, 30 maggio 2006.

⁸Cfr., Norman Freeman, "Teoria della mente, teoria delle rappresentazioni pittoriche: un progresso concettuale nell'infanzia", cit., pp. 111-117.

⁹Cfr., Simona Ruggi, Gabriella Gilli, "Un percorso di avvicinamento all'arte per bambini: la comprensione dell'opera pittorica in età evolutiva", in Fusco A., Tomassoni R. (a cura di), "I processi creativi, artistici e letterari", Milano, Franco Angeli, 2007, pp. 328-341.

¹⁰Cfr., Gabriella Gilli, Simona Ruggi, "La comprensione dell'opera d'arte", in Marchetti A., Valle A. (a cura di), "Il bambino e le relazioni sociali", Milano, Franco Angeli, 2010.

¹¹Giancarlo Trentini (a cura di), "Manuale del colloquio e dell'intervista", Torino, UTET, 1980, p. 501.

¹²Cfr., Marina Santi, "Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe", Firenze, La Nuova Italia, 1995.

¹³Cfr., Matthew Lipman, "Philosophy goes to School", Philadelphia, Temple University Press, 1988.

¹⁴Cfr., Rudolf Arnheim, "Arte e percezione visiva", Milano, Feltrinelli, 1974.

¹⁵Cfr., Francesco De Bartolomeis, "L'esperienza dell'arte", Firenze, La Nuova Italia, 1989. Francesco De Bartolomeis, "Girare intorno all'arte. Valutare e produrre", Firenze, La Nuova Italia, 1990.

¹⁶Mark Rothko e Adolph Gottlieb, lettera del 7 giugno 1943 a Edward Alden Jewell, in "Mark Rothko: 1903-1970", The Tate Gallery, Londra, 1987, p. 77.



JACQUES COPEAU REGISTA - PEDAGOGO

di Gaetano Oliva
Disegni di Ines Capellari

Il regista francese affronta la questione del movimento nello spazio dal punto di vista della pedagogia dell'attore, accostandosi anche alle teorie sul movimento ritmico di Jacques Dalcroze.

JACQUES COPEAU PEDAGOGUE-DIRECTOR

The French director handles the problem of the movement in the space by the point of view of the actor's pedagogy, studying also Jacques Dalcroze's theories about creative movement.

Jacques Copeau (1879-1949) fu attore, drammaturgo e regista. Sin da giovanissimo cominciò a collaborare come critico a diverse riviste letterarie e teatrali come la "Nouvelle Revue Française". Questa fu un'attività che esercitò costantemente per tutta la vita.

Quando iniziò a dedicarsi al teatro, partì da un rifiuto netto del teatro esistente, perché affetto da quella malattia che egli chiamava "cabotinage" ovvero il guittismo, il ciarlatanesimo, l'asservimento a imperativi com-

Jacques Copeau (1879 - 1949) was an actor, a dramatist and a theatre director. He worked also as critic for different literary and theatrical reviews, as "Nouvelle Revue Française", throughout his life.

When he started to play theatre he decided to clearly refuse the existing theatre. In fact Copeau thought that contemporary theatre was ill, it suffered from ham acting or "cabotinage" and it was subjugated by commercial laws which obliged actors to

merciali che spingeva l'attore a vendersi costantemente alle logiche del mercato.

Copeau sentì il bisogno di rinnovare il teatro francese dalle radici; questa esigenza lo condusse nel 1913 a fondare una scuola-teatro, il Vieux Colombier, da cui ripartire e formare nuove generazioni di attori.¹

Gli elementi del rinnovamento

Nella sua opera di rinnovamento, Copeau sostiene che la strada del cambiamento deve passare attraverso le origini del teatro. Per rigenerare la scena bisogna andare a recuperare le forme teatrali più pure, non ancora condizionate dai vizi del commercio. Perciò riscopre il teatro medievale con il suo doppio carattere di ascetismo religioso e di farsa popolare, e riscopre la Commedia dell'Arte come modello di preparazione degli attori.

Con Copeau cambia radicalmente la concezione della rappresentazione: l'attore non deve “entrare nel personaggio”, forzandosi di assumere una presunta forma appropriata; al contrario è il personaggio che, come un fantasma, deve entrare nell'attore e prendere a prestito la sua forma. L'attore, da parte sua, deve lavorare su di sé per mettersi in una condizione di estrema sensibilità e purezza, deve annullare il proprio pensiero volitivo ed entrare in uno stato di ricettività. In questo modo il personaggio trova un terreno a lui favorevole, e, senza forzature, può manifestarsi sulla scena. Si tratta, in buona sostanza, di evitare di sovrapporre la concreta personalità esuberante dell'attore a quella sottile ed eterea del personaggio; la sua voce è un sussurro che viene coperto dalle tirate magniloquenti e dalla voce tonante dell'attore che esibisce se stesso.

Altre innovazioni di Copeau riguardano l'ambiente del teatro e l'organizzazione del suo spazio. Anche su questo piano all'origine c'è un rifiuto della scena sfarzosa contemporanea; Copeau si stacca dal teatro di Max Reinhardt improntato sull'effetto visivo, e vuole un “palcoscenico nudo”, privo di macchinerie e tecnicismi che sono inutili e nocivi al teatro vero. Il teatro si fonda sulla povertà scenica e sull'onestà di interpretazione: per creare lo spazio scenico è sufficiente il testo reso vivente dall'attore. La messinscena deve solo suggerire e concentrare l'attenzione. Da questo principio nasce l'organizzazione austera e rigorosa della sala, concepita come un ambiente unitario e classico che si apre a spettacoli che sono un insieme ritmico, una sinfonia visiva, una scena dell'attore

sell themselves to the market. In Copeau's opinion this was a charlatan theatre, characterized by bad players.

Jaques Copeau decided to refresh French theatre, so he founded a theatre-school in the 1913, the Vieux Colombier. This school was the starting point to update theatrical activities and to train a new generation of actors.¹

The characteristics of the renewal

Copeau thinks that he needs to start from the origin point of the theatre to get a renewal of the theatre itself. In fact, he thinks that he can change theatre just recreating the more pure theatrical forms, which are not conditioned by commercial laws, yet. So he studies the medieval theatre and its double character of religious asceticism and popular farce, and the Comedy of Art as a method to train actors.

Copeau completely changes the traditional idea of performance. Actors must not identify themselves with the characters, forcing themselves to “get the form” of the character; on the contrary, the character must “get in” the actor, like a ghost, and borrows his form. The actor should train himself to develop a very sensitive and pure condition, he has to cancel his will and be ready to receive every kind of stimulus. So, the character can find a good “place” where to “settle” and can shows himself on the stage, without being limited by the personal characteristic of the actor. The actor must not “superimposes” his concrete and exuberant personality to the ethereal one of the character; his voice is only a whisper, which can be easily hidden by the strong voice of the actor who glorifies himself.

Copeau renews also the theatrical space and its organization. He refuses the contemporary luxurious scene, which is too much decorated. Copeau wants a “naked stage” and he is very far from Max Reinhardt's theatre that is built on the visual effect. He proposed a simple stage freed from the overworked scenic machinery that had become commonplace.

Theatre must have a poor stage and it must be based on the honesty of the interpretation: the actor allows the text to live, and the text is enough to create the stage.

The mise-en-scène should just suggest and help to focus the attention. So, Copeau imagines a stark room, which is thought

in movimento.

Lo spazio ritmico è essenziale nel pensiero di Copeau. Molte delle riforme teatrali sono state fatte da scenografi e costumisti, ma il problema è l'attore vivo sulla scena. Il regista francese affronta la questione del movimento nello spazio dal punto di vista della pedagogia dell'attore, accostandosi anche alle teorie sul movimento ritmico di Jacques Dalcroze.

Secondo Copeau, per rifondare e creare una nuova drammaturgia, bisogna creare un nuovo attore e avere uno spazio architettonico semplice e stabile: egli guarda al passato e al dispositivo scenico fisso, ricco di possibilità artistiche, come la scena greca o la scena elisabettiana.

La ricerca di Copeau non si è mai impantanata però in formule definitive; essa si fonda sostanzialmente sul rifiuto di adeguarsi alle richieste della società, sul desiderio di tornare alle origini del teatro, alla sua purezza in una rigeneratrice *tradition de la naissance*.

Copeau regista-pedagogo

Nel prendere in esame l'attività dei registi-pedagoghi, non si può tralasciare la figura di Jaques Copeau che, da critico di spettacoli teatrali quale era, decide di dedicarsi in prima persona al teatro dall'interno, per capirlo e cercarne il senso più profondo. Con questa finalità, nel 1913, egli apre – come si è detto poc'anzi – il Théâtre du Vieux Colombier in un quartiere nuovo di Parigi in cui non c'erano attività culturali e sociali. Questa piccola sala, resa volutamente austera, in cui domina il colore grigio scuro, è il frutto dell'opera di ristrutturazione di un vecchio cinematografo; in fondo viene sistemato il palcoscenico, privato di ogni scenografia e separato dalla platea solo da una grande arcata: Copeau, infatti, abolisce il sipario, in linea con le tendenze dei riformatori del Novecento. Egli si dedica alla messa in opera di spettacoli, ma prende le distanze dalla metodologia di lavoro tradizionale e si indirizza verso l'appassionata ricerca sia del senso che assume il fare teatro, sia della sua essenza originale, secondo cui esso può esistere ovunque ci sia qualcuno che ha individuato qualcosa da dire e qualcuno che ha bisogno di starlo a sentire. Il punto di partenza per la sua riflessione pedagogica erano stati il disgusto e la sorpresa per la routine dell'attore e per la mancanza in lui di un'educazione seria. Quasi per reazione, Copeau matura l'idea di dare all'attore un'educazione totale, non limitata allo svi-

as a homogeneous and classical environment where performances are a rhythmical whole, a visual symphony, a scene where actors can move.

Rhythmical space is very important in Copeau's opinion. In fact, a lot of scene designers and costume designers have realized theatrical reform in the past, but the most important element of the theatre is the living actor moving on the stage.

The French director handles the problem of the movement in the space by the point of view of the actor's pedagogy, studying also Jacques Dalcroze's theories about creative movement.

To create a new dramaturgy, Copeau thinks that the theatre needs a new kind of actor and a simple architectonic space. He loves the Greek or the Elizabethan scene, which was a fixed scene and offered a lot of artistic chances. Copeau's research never ends and never creates a definitive formula; it is founded on the refusal to accept society's requests, on the desire to go back to the origins of the theatre, to its purity, creating a tradition de la naissance.

Copeau pedagogue-director

Jacques Copeau is one of the most important pedagogue-director. After having written theater reviews for years, he decides to become a man of theatre, to understand it and to find its real spirit.

So, in 1913, he founds the Théâtre du Vieux Colombier. Copeau chooses a new quarter of Paris, where there are not any cultural or social activities. It is an old cinema that has been renovated and that is become a very little stark theatre with dark grey walls. Down the room there is the stage, freed from scenography and separated from the stall only by a big arcade. In fact, Copeau removes the curtain. He does not want wall as the other reformers of eighteenth century. He is a theatre director and stages a lot of different plays, but he feels far from the traditional working method and he directs his efforts to the pursuit of the sense of "playing theatre". Moreover Copeau is looking for the original spirit of theatre, which can exist just if there is somebody who has something to tell and somebody who needs to listen to him.

His pedagogical reflection starts when he discover, with disgusting and surprise, the routine of the actor and the lack of a serious education. So, Copeau decides

luppo della sua parte spirituale, coltivando l'immaginazione, ma completata da un'ampia abilità fisica, aumentando la sua agilità corporea attraverso la ginnastica, la mimica, il ritmo e la danza. Egli rifiuta i luoghi e le forme tradizionali del teatro; per questo crea attorno a sé un gruppo ristretto di attori che hanno completa fiducia in lui e li fa lavorare intensamente in totale isolamento nella sua villa in campagna, in una dimensione di comunità-teatrale educativa. In base a questi principi, Copeau fonda una scuola-laboratorio che doveva essere un superamento e non un completamento del suo teatro e che era il frutto di una lunga ricerca iniziata fino dal 1913.²

Il primo progetto organico della scuola, che apre ufficialmente nel 1921, nasce dalle riflessioni scaturite dalle due sperimentazioni costituite dal laboratorio realizzato nella residenza estiva del maestro proprio nel 1913, in cui lavorava la compagnia di attori del Vieux Colombier, e dal piccolo laboratorio effettuato nel 1915 presso il Club de Gymnastique Rythmique a Parigi, a cui partecipavano un gruppo di fanciulli sotto la guida di Suzanne Bing, attrice e sua collaboratrice. Tali riflessioni sul rapporto intercorrente tra il ludismo infantile, gioco e teatro, unite all'interesse suscitato dalla conoscenza della ritmica di Dalcroze, la nuova ginnastica e la danza, portano Copeau a pensare a una scuola che, grazie a un metodo generale unico composto però da diverse discipline, contribuisca a realizzare una formazione globale dell'attore, sia in una dimensione etica della consapevolezza della sua professione sia in una dimensione artistica.

Dal momento che, secondo Copeau, il punto di partenza dell'espressione dell'attore è costituito dalla sincerità che caratterizza le sue azioni e la sua presenza sulla scena, il primo obiettivo da realizzare è il raggiungimento di tale condizione che appartiene ad ogni uomo in modo naturale nello stato di pre-espressività. Per fare ciò il regista-pedagogo pensa di inserire nel suo progetto pedagogico artistico degli esercizi, delle improvvisazioni, dei veri e propri giochi che possano riportare l'attore lontano da qualsiasi cliché, ad una condizione di estrema disponibilità all'azione. Dal suo metodo, scaturito dall'incontro della ginnastica con il gioco naturale, ne consegue una concezione progressivo-evolutiva che, partendo dall'identità profonda di teatro e gioco, si propone di far ripercorrere all'allievo, in termini ontogenetici, le tappe prin-

that it is important to offer to the actor a whole education, which cannot be limited to the development of the spiritual part of his life (nurturing imagination). Actors should train also their body, to improve their physical skills, such as their agility. They have to play gym, mimic, rhythm and dance.

Copeau refuses the traditional theatrical form, so he starts to work just with few actors who absolutely trust him. They work together, completely isolated from the rest of the world in the Copeau's country villa, creating a theatrical and educative community.

According to these principles Copeau founds a laboratory-school, which should not complete his theatre but becomes something more, thanks to his long research begun in 1913.²

The school is inaugurated in 1921, and it is based on two different experiences: the theatre laboratory realized by the actors of the Vieux Colombier in Copeau's country villa during 1913, and the laboratory held by Suzanne Bing and one of her collaborator, which is realized in the Club de Gymnastique Rythmique of Paris in 1915 and that was attended by a group of children.

Copeau thinks over the link between the infantile play and the theatre, and the connections between the new gymnastic and the Dalcroze's method. So, Copeau imagines a school where every actor can have a whole education, by an artistic as well as an ethic point of view. He imagines to create an unique educative method, composed by different disciplines.

Copeau thinks that the most important characteristic of every actor should be the sincerity of his actions and of the stage presence. So, every actor must, first of all, reach this condition, which belongs to every human being in his natural pre-expressive state.

To get this condition, Jaques Copeau thinks to introduce in his pedagogical project a series of exercises, improvisations and games to help actors to forget every cliché and to become ready to act. His method is formed by the joining of gymnastic and natural play, and it starts from the deep identity of theatre and play, which leads actors to chronicle the phylogenetic evolution from the ritual play to the poetic drama.

cipali dell’evoluzione filogenetica dal gioco-
rito al dramma poetico.

La scuola del Vieux Colombier

Presso la scuola del Vieux Colombier si seguono, per esempio, corsi di “Educazione all’istinto drammatico” in cui il lavoro è concentrato sullo stato neutro e preparatorio dell’allievo; quest’ultimo deve affrontare un lungo training con le maschere inespressive, principale mezzo tecnico utilizzato negli esercizi di improvvisazione con o, più spesso, senza parole.

Nel periodo dedicato alla formazione, che si articola in tre anni di scuola, infatti, viene sottolineata l’importanza dell’atteggiamento interiore dell’attore, soggetto creatore del fatto teatrale, ma soprattutto, secondo Copeau, va sviluppata e perfezionata l’educazione corporea dell’allievo, cosa che costituisce il primo grado di educazione, poiché proprio attraverso il corpo l’individuo manifesta con maggiore sincerità gli stati d’animo che prova. Pertanto il maestro introduce molti esercizi tratti da numerose discipline quali la ginnastica, la ritmica, la danza, avendo come obiettivo il raggiungimento di una grande consapevolezza e capacità di essere il più possibile espressivi sulla scena, servendosi del corpo in maniera cosciente e significativa. Tra tali esercizi, il più importante è sicuramente il mimo corporeo, il quale, grazie all’uso della maschera neutra, spinge l’attore ad esprimersi con tutto il corpo, a studiare le qualità dinamiche, i ritmi le intensità del movimento, scomponendo il corpo per analizzarne separatamente le varie parti, ad utilizzare il linguaggio non verbale in modo autonomo rispetto alle parole. Il mimo corporeo, definito in questi termini da Copeau, sarà poi ampliato da alcuni allievi della scuola come Decroux, e sarà trasformato da semplice esercizio, posto accanto a discipline quali la musica, il canto, corsi di cultura generale, teoria del teatro, dizione, improvvisazione ed altri, in una forma artistica a sé stante.

La scuola del Vieux Colombier, dati i principi e sulle regole su cui si fonda, così lontani dall’atteggiamento del tempo verso il teatro e gli attori, non ha un’esistenza facile nella Parigi di inizio secolo e anche gli attori stessi inizialmente fanno fatica a seguire le indicazioni innovative date dal maestro su come affrontare il lavoro, anche se gli spettacoli messi in scena dal regista attirano molto pubblico e riscuotono successo.³

Vieux Colombier school

One of the course of the Vieux Colombier school is named after “Training of dramatic instinct”, which wants to help pupils to find their neutral state. Pupils has to train themselves using the neutral masks, which are the most important technical mean for improvisation exercises with, or more often without, words.

The school lasts three years, and during the training period the inner attitude of the pupil is considered very important. The actor is the creator of the theatrical act. But Copeau thinks that physical education of the pupil is the most important thing. In fact he believes that every human being can express at his best his feelings and his mood through his body.

The master introduces a lot of exercises which come from different disciplines such as gymnastic, rhythmic and dance. He aims to get a deep awareness and to become as much as possible expressive on the stage, using the body in a conscious and meaningful way. The most important exercise is the corporeal mime, that is characterized by the neutral mask which stimulates the actor to use the whole body to express himself. The neutral mask helps actors to study the rhythms and the dynamics of the movements. Moreover, actors can break down their body into different part and can analyze each one separately. Finally, the neutral mask helps actors to use the not-verbal language autonomously respect the verbal one. Copeau’s corporeal mime will be developed by some students of the school, such as Decroux. It is born as simple exercise to study like music, sing, general culture, theatre theory, diction and improvisation but it has been turned into a real artistic form.

Vieux Colombier school is too much different from the theatre of the day, in fact it is not so easy to survive in Paris in nineteenth-century.

The school is based on particular principles and rules, and even actors have some difficulties to follow master’s innovative training method. Anyway the plays which are staged by Copeau have a lot of success and attract a big audience.³

Copiaus

Copeau is not satisfied, because the success of the play pushes his pupil away from the pure research. This feeling is born also

I Copiaus

Copeau però non è soddisfatto, dal momento che il clamore suscitato dagli spettacoli allontana il gruppo dei suoi allievi dalla purezza della ricerca, avvelenata anche da un'esperienza devastante avvenuta in America che ha fatto perdere il senso iniziale dell'opera del maestro, perché il processo formativo era stato posto in secondo piano, a causa dell'estrema necessità di realizzare continuamente spettacoli.

Per tutti questi motivi, nel 1924, proprio nel momento di massimo successo, Copeau chiude il Vieux Colombier e ricrea le condizioni adatte al lavoro dei suoi attori lontano da Parigi, in Borgogna. Anche questa esperienza, secondo il regista, fallisce, in quanto i Copiaus, così erano chiamati coloro che lavoravano con lui in questo periodo, diventano famosi in seguito al diffondersi delle notizie sugli spettacoli da loro realizzati in luoghi e con destinatari lontani dalla tradizione, come le feste dei lavoratori delle vigne nelle piazze dei villaggi, e perdono nuovamente il senso della ricerca; i loro spettacoli, fatti di scene mimate, cantate, danzate, erano, secondo il maestro, espressione troppo diretta delle tecniche scolastiche e restavano a metà tra l'esercizio e l'opera compiuta.⁴

Il laboratorio teatrale

Proprio in queste esperienze di "fallimento" però è racchiusa la forza e l'importanza di Copeau. Egli, infatti, è convinto che il rischio peggiore per gli uomini di teatro sia puntare al risultato e farlo diventare il fine del loro lavoro. La fama ed il successo portati dagli spettacoli sono stati per lui la rovina del suo teatro, un teatro nuovo che ha la finalità di costruire possibilità diverse per il rinnovamento e la riscoperta dell'uomo come essere sociale; è consapevole quindi che un teatro che non sia in grado di divenire una scuola, che non sia in grado di educare, non adempia in parte il suo compito.

Per questo motivo accanto alla scuola-laboratorio dei suoi allievi-attori, cui si dedica in modo comunque prevalente e che mantiene per lui un'importanza prioritaria, costruisce nel 1920, presso il Vieux Colombier, con l'aiuto di una delle sue collaboratrici didattiche più fedeli, Suzanne Bing, un laboratorio molto particolare: non si tratta infatti di un luogo per formare quegli attori che vanno a recitare negli spettacoli, ma di un ambito in cui sono ammessi i giovani del quartiere, quei ragazzi sopra i dodici anni e quei giovani

after the terrible American experience, where the original sense of Copeau's research was substituted by the need to produce shows one after another, forgetting the formative sense of his work.

So, in 1924, at the peak of his success, Copeau closes the Vieux Colombier and goes to Burgundy with his actors, leaving Paris. But this experience, in Copeau's opinion, failed too, because the Copiaus – as are called actors who are working with him in this period – become very famous. They lose again the sense of the research. They realize performances in not-traditional contexts, such as the feasts of the vineyard workers in the squares of the towns. These performances are characterized by mimed, sang and danced scene which are just the expression of the techniques learned at school, and Copeau think that they are not an exercise neither a complete work.⁴

The theatre laboratory

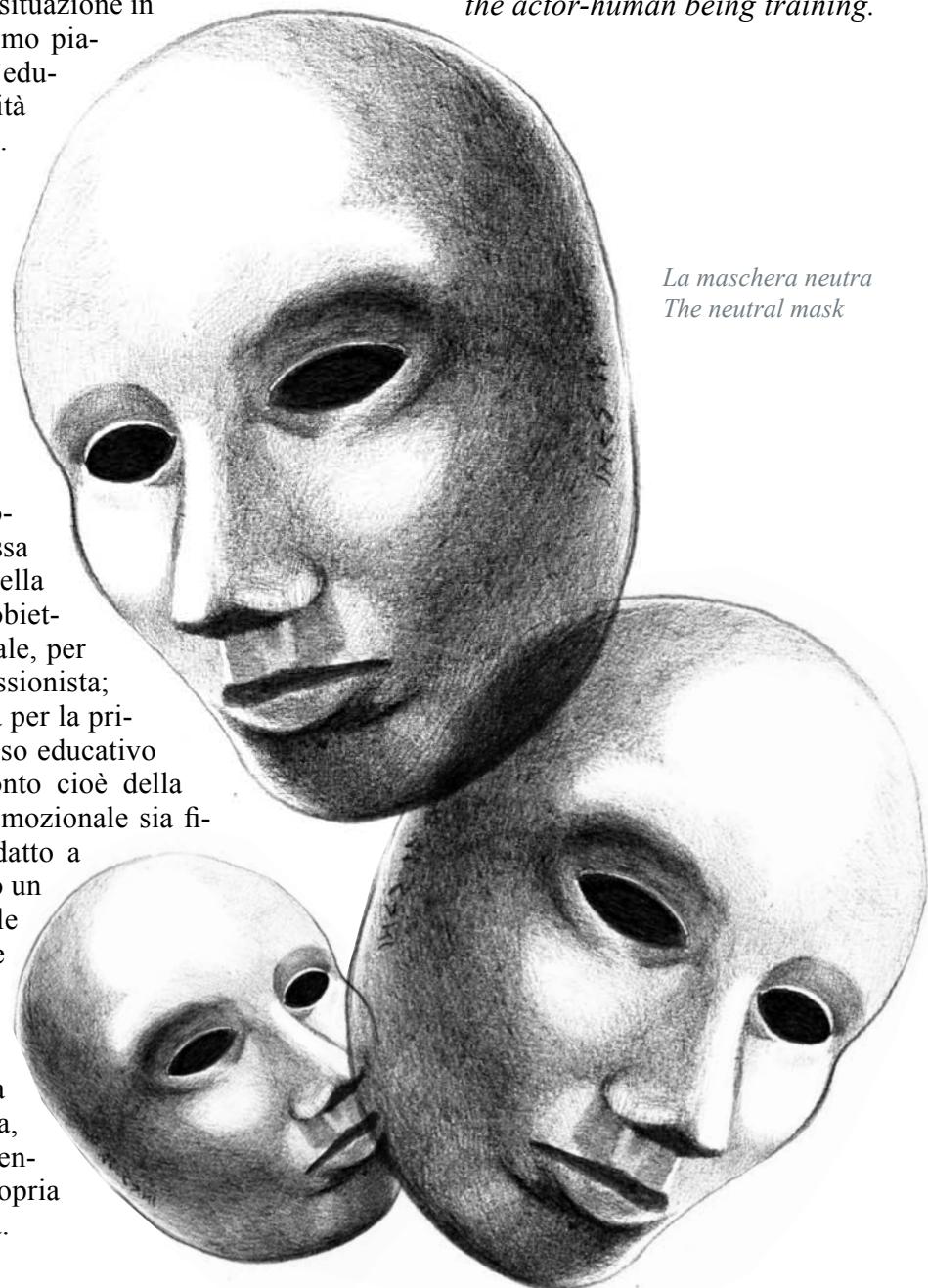
These "failures" underline the importance and the strength of Copeau. In fact he thinks that the most dangerous risk for a theatre man is to focus his attention only on the performance, on the result transforming it in the final aim of his work. The success provoked by the performances have led his theatre to the ruin. He wants to create new theatre that wants to give different chances of renewal and to discover man as a social being; So he thinks that a theatre which is not a school, which is not able to educate, cannot carry out his mission.

The laboratory-school of his actors-pupils is the most important element of his work, but in the 1920, by the Vieux Colombier and with Suzanne Bing's help, one of his most loyal didactic collaborator, Copeau creates a very particular laboratory, which is not thought to train actors. It is dedicated to young people, over twelve or from fourteen to twenty years, who have free time but that do not know how to fill up it. Copeau offers a place where having creative experiences, also without having a real artistic aim. He wants to educate them to express themselves. Copeau separates the theatrical laboratory from the school which wants to train actors destined to realize performances or to the professional theatrical world. For the first time, it is considered as a total educative process, which involves as the emotional and intellectual part as the physical part of each

dai quattordici ai vent'anni che, pur avendo tempo a disposizione, non sanno come impegnarlo. Copeau offre loro uno spazio per sperimentarsi in modo costruttivo e creativo, anche senza avere un fine strettamente artistico; egli dà loro una situazione in cui viene posta in primo piano l'esigenza di un'educazione alla capacità di esprimere se stessi.

Questa finalità del laboratorio teatrale è esplicitata per la prima volta da Copeau, anche se è considerata da lui solo come un'esperienza marginale rispetto al suo intento principale esposto sopra. L'esperienza del laboratorio teatrale viene scissa da una formazione nella scuola che ha come obiettivo un prodotto teatrale, per di più del teatro professionista; essa viene considerata per la prima volta come processo educativo globale, che tiene conto cioè della parte sia intellettiva-emozionale sia fisica della persona, adatto a ragazzi che, attraverso un percorso che si avvale degli esercizi e delle riflessioni della nuova metodologia di lavoro dell'attore-persona, sviluppando la creatività e la fantasia, formano la propria identità e rafforzano la propria capacità comunicativa.

human being. This process is suitable to young people, who can train their identity and their communicative skill, who can develop their creativity and their imagination, thanks to the working method of the actor-human being training.



*La maschera neutra
The neutral mask*

note

¹ Cfr. Gaetano Oliva, "Il laboratorio teatrale", Milano, Led, 1999, pp. 43-52.

²Cfr. Fabrizio Cruciani, "Registi pedagoghi e comunità teatrali nel Novecento", Roma, E&A, 1995, pp. 245-271.

³Cfr. Jacques Copeau, "Il luogo del teatro", Firenze, La casa Usher, 1988, pp. 56-65.

⁴Cfr. Marco Miglionico, "Il progetto educativo del teatro di Jacques Copeau e l'Educazione alla Teatralità", Arona, XY.IT, 2009, pp. 149-200.



DANZANDO INSIEME: UN COMITATO PER PROMUOVERE QUEST'ARTE

a cura di Lorella Dorina
foto di Franco Aresi

Il progetto-danza intende costituire una “casa comune”, un luogo d’appartenenza condivisa basato sul reciproco scambio, sulla partecipazione e sul fervore propositivo degli aderenti.

DANCING TOGETHER: A COMMITTEE TO PROMOTE ART

This project wants to create a “common house” where every dance school can find a place where to stage their performances free. This is a place that is based on a reciprocal exchange, on the participation and of the enthusiasm of the dancers and of the teachers.



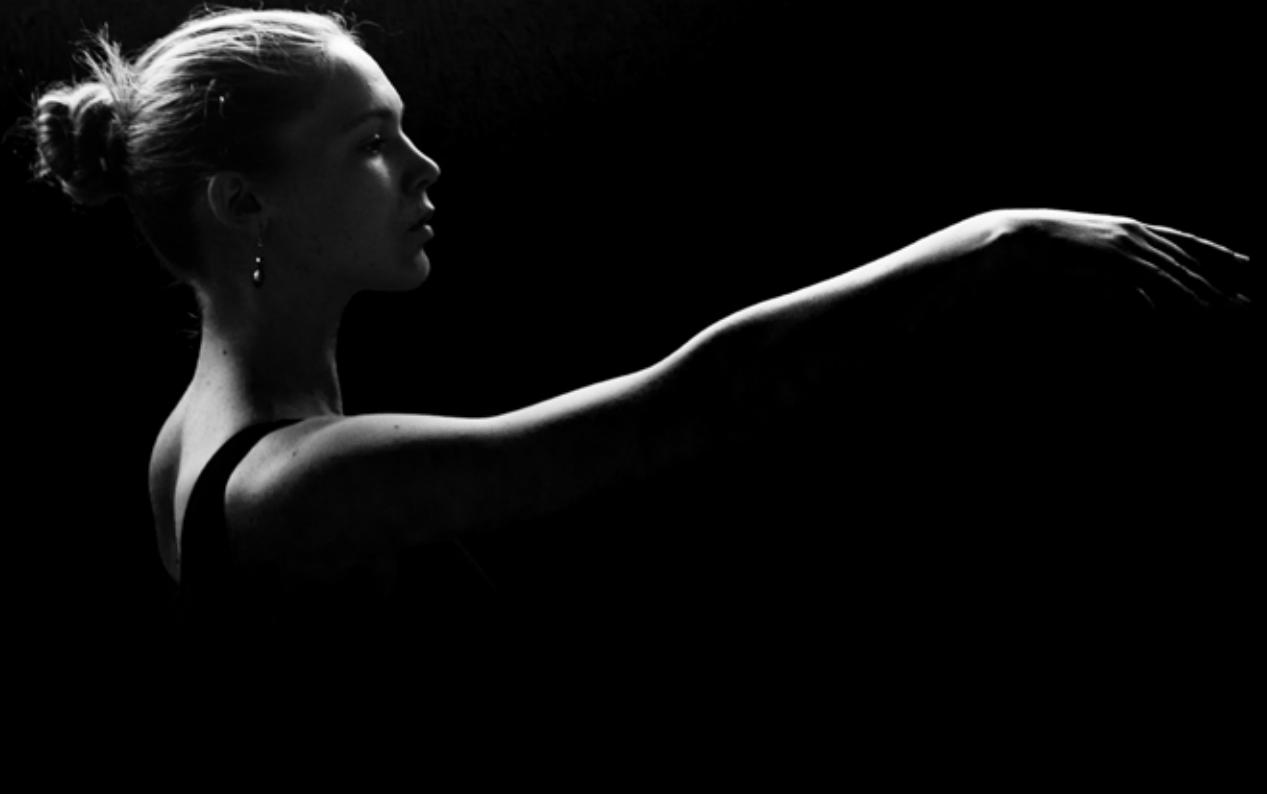
La disciplina della danza è oggi fortemente presente in forme diverse (corsi, spettacoli, eventi) non solo nelle grandi città, ma anche spesso nelle province, in territori che all'apparenza non sembrano interessati ad attività di questo tipo. Tuttavia, tra impianti sportivi più appariscenti come campi da calcio, piscine o palestre di ultima generazione, si riscontra l'esistenza di molte strutture che promuovono l'insegnamento e la pratica della danza: le tante scuole svolgono, con un lavoro quotidiano e costante, un'importante opera pedagogica e formativa, oltre che culturale e artistica, sul tessuto sociale del territorio.

L'attività di tali strutture, però, si trova spesso ad essere ostacolata da una situazione di isolamento incrementata da carenze culturali e istituzionali: perfino agli alti livelli profes-

*T*oday dance is a form of art particularly diffused (for example there are courses, performances, events) not only in the big cities but also in province, a territory that cannot be interested in this kind of activities. However, among big sport facilities as soccer fields, swimming pools or fitness center we can find many structures that promote the teaching and the practice of dance.

These schools work every day to encourage children to study dance and they make a very important pedagogical and training work, that roots in the social fabric of the territory.

But, the activity of these structures is often hampered by a situation of isolation, which is increased by the lack of a cultural and institutional interesting.



Nelle molte scuole di danza si svolge un'importante opera formativa, artistica e culturale.
Dance schools play an important pedagogical, artistic and cultural role.

sionali, nonostante il successo che, soprattutto negli ultimi anni, la danza riscuote anche tra le nuove generazioni, essa continua ad essere considerata una disciplina di seconda categoria, non degna di essere indagata e incentivata ad esempio in campo universitario. È quindi assente una vera ricerca sulla storia e sul senso di questa disciplina, sui presupposti culturali che ne muovono lo sviluppo e mentre ne vengono messi in rilievo gli elementi tecnici, non viene considerato l'aspetto pedagogico e formativo che l'insegnamento della danza comporta.

In provincia forse più che in città, in particolare, oltre a queste difficoltà, le scuole di danza si trovano a dover sopportare alla mancanza di strutture adeguate per dare spazio ai loro prodotti artistici e agli ingenti costi che l'affitto di una sala teatrale comporta.

La danza, come tutte le arti espressive, è, infatti, frutto di culture specifiche che ne regolano i linguaggi e ne variano i significati: essa è sempre il risultato di una riflessione profonda sul senso della vita e sull'essenza umana. Inoltre, essendo un'arte performativa, prevede sempre che la comunicazione avvenga nel qui e ora di un incontro che non può essere veritiero se fondato su un atteg-

Still today dance is considered a sort of second-class discipline that does not deserve to be studied at an academic level, even if it has a lot of success and it is really loved by new generations.

So, nobody really studies the history and the sense of this discipline, and nobody is doing a real research about its cultural basis and its development. The society is interested in the technical aspects and not in the pedagogical and training aspect that is linked to the teaching of dance.

In province, maybe more than in the city, we have to add to these difficulties even the problem to find good structures that can host the artistic products of the dance schools. These schools have to rent a theatre to show their work, but it is really very expensive and they do not have any benefit in return.

Dance, as every expressive art, is the fruit of specific cultures, which regulate languages and change the meanings; it is always the result of a deep consideration about life and human existence.

Moreover, it is a performative art, so it can communicate just here and now, during a meeting. This meeting cannot be true if it

giamento di chiusura alla diversità dell’altro. Per chi pratica questa disciplina, il momento performativo permane come importante banco di prova del processo di crescita avvenuto. Per dare una risposta all’esigenza latente ma imperante di un territorio ricco di tradizione nell’ambito della danza quale è quello della provincia di Varese, è nato nel 2010 un progetto ambizioso che mira a costituire una “casa comune” nella quale tutte le scuole di danza, a partire da quelle del territorio, possano presentare gratuitamente le proprie produzioni: un luogo d’appartenenza condivisa basato sul reciproco scambio, sulla partecipazione e sul fervore propositivo degli aderenti.

Il Progetto Danza, che ha come luogo d’attuazione il Piccolo Teatro Cinema Nuovo di Abbiate Guazzone-Tradate (Va), si pone nell’ottica dell’Educazione alla Teatralità, vale a dire considerando le arti espressive come veicoli di importanti messaggi socio-culturali e come mezzi di formazione, di crescita e sviluppo della persona.

Su queste premesse si è costituito un Comitato di cui fanno parte, ad oggi, numerose scuole di danza (All Danze Academy – Vengono Inferiore; AnteaDanza – Varese; Asd Aretè – Busto Arsizio; Centro Arte Danza – Olgiate Olona; Camilla Lombardo – Besozzo; Danzaevento – Casciago; Il Foyer della Danza – Varese; Mad Non solo Danza – Gorla Minore; Novakovic – Busto Garolfo e Parabiago; Promodance – Gallarate; Saranno Spassosi – Castiglione Olona; Spazio ’900 – Gallarate A.S.D. Tballer – Cislago e Como). A queste si auspica possano aggiungersene ancora molte altre che condividono le medesime finalità come, ad esempio, diffondere la cultura della danza, promuovere l’aspetto educativo e formativo della disciplina, sviluppare la ricerca artistica nel campo della danza, e, perché no, arrivare a creare un Centro Studi sulla danza.

Le attività ideate e organizzate dal Comitato nell’ambito dello spettacolo dal vivo, dell’educazione e della formazione alla danza, comprese quelle che promuovono la storia e la cultura di questa disciplina, sono aperte a tutti coloro che frequentano, dirigono o insegnano in una scuola di danza e più in generale a tutti gli amatori della danza o a coloro che desiderano avvicinarsi al mondo della danza.

Il Comitato si poggia sul lavoro individuale di ogni singolo aderente, che, sebbene aperto alla condivisione e alla collaborazione del

is founded on a negative attitude towards other’s diversity. For dancers, the performance permits to check the process of growth they have lived during their training.

Dance is an art form that generally refers to movement of the body, usually rhythmic and to music, used as a form of expression, social interaction or presented in spiritual or performance setting.

Dance may also be regarded as a form of nonverbal communication between humans, and is also performed by other animals (bee dance, patterns of behavior such as a mating dance). Dance movements may be without significance in themselves. Dance can embody or express ideas, emotions or tell a story. The territory of the Province of Varese is really rich of dance schools that have a long tradition. So, a great project is born in 2010, to try to offer an answer to the needs of these structures. This project wants to create a “common house” where every dance school can find a place where to stage their performances free. This is a place that is based on a reciprocal exchange, on the participation and of the enthusiasm of the dancers and of the teachers.

The Progetto Danza is realized into the Piccolo Teatro Cinema Nuovo di Abbiate Guazzone-Tradate (Va), and it is created according to the Education to Theatricality philosophy. In fact dance, as every expressive art, is considered a very important vehicle of social-cultural messages, an instrument to train the human being, a mean to educate and to help everybody to improve their skills.

A committee is born in the 2010, composed by a lot of dance schools coming from the Province of Varese (All Danze Academy – Vengono Inferiore; AnteaDanza – Varese; Asd Aretè – Busto Arsizio; Centro Arte Danza – Olgiate Olona; Camilla Lombardo – Besozzo; Danzaevento – Casciago; Il Foyer della Danza – Varese; Mad Non solo Danza – Gorla Minore; Novakovic – Busto Garolfo e Parabiago; Promodance – Gallarate; Saranno Spassosi – Castiglione Olona; Spazio ’900 – Gallarate; A.S.D. Tballer – Cislago e Como)

The leaders of the project hope that in the future many others schools will take part to the project, sharing the same aims such us spread the culture of dance, promote the educative aspect of the discipline, develop





Danzatori professionisti e allievi delle scuole di danza si alternano sul palco con coreografie coinvolgenti
Dancers take turns with students of dance schools dancing emotional choreographies.



Diversi sono gli approcci per lo studio della danza.
There are a lot of different methods to study dance.

gruppo, agisce nel pieno rispetto dell'autonomia di ogni scuola e di ogni differente pensiero.

Le iniziative e gli eventi, formulati secondo le esigenze e le proposte degli aderenti, consistono innanzitutto in una vera e propria "Stagione di danza", realizzata con spettacoli proposti dalle Scuole di danza e in un Concorso. Viene organizzata inoltre una "Rassegna di danza" sulle tematiche definite dalla direzione artistica del Piccolo Teatro Cinema Nuovo. Dal momento che la stagione 2010-2011 è improntata sul tema Arte e Filosofia tra Scienza e Spiritualità, le Scuole hanno potuto proporre, a partire da questo stimolo, specifici spettacoli che sono stati di volta in volta realizzati in questi mesi, ad esempio ricordiamo Spiritualità a cura di "Spazio '900" di Gallarate. Tra le attività culturali si segnalano due serate in cui si è dato spazio alla storia della danza: a febbraio il professor Alessandro Pontremoli, docente di Storia della danza e del mimo e di Teoria e tecniche del teatro educativo e sociale presso l'Università degli Studi di Torino, ha tenuto un incontro sulla storia della Danza Contemporanea e a marzo il prof. Stefano Tomassini, docente di Storia della Danza e del Mimo presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, ha animato un incontro sulla Storia della Danza Moderna. Un'altra importante iniziativa del Comitato è stata quella di dare il via a una serie di giornate studio pratiche e teoriche incentrate su temi specifici legati alla danza o su generi di danza diversi: in programma seminari sul ruolo del coreografo e la nascita di una coreografia, sulle danze popolari, sulla musicalità applicata alla danza, sul lavoro di coppia, sul teatro danza, sul metodo Laban e sul rapporto tra danza e pedagogia.

the artistic research in the dance field and, why not, create a Dance Study Center. The Committee organizes a lot of activities like live performances, dance education, dance training, conferences to promote the knowledge of the history of dance and to spread the culture of this discipline. These events are dedicated to dance teachers and to dance lovers or to who wants to discover the dance world. The Committee is linked to the work that every participant do in his context and it respect the autonomy and the guide lines of every school that is part of it. The events are thought in according to the requests and the suggestions of the participants to the project. The Committee has organized a "Dance season", realized with performances suggested by the Dance Schools, and a Contest. In the theatre are presented some particular performances too, that are chosen in according to the topics defined by the Artistic Director of the Piccolo Teatro Cinema Nuovo. The season 2010-2011 is about Art and Philosophy between Science and Spirituality, so the Schools have staged performances born after a reflection over this stimulus and that they have created purposely for the Theatre, as, for example, Spiritualità by "Spazio '900" from Gallarate.

The Committee has even organized two conferences about the history of dance, to have the chance to talk about this discipline even from a cultural point of view. In February professor Alessandro Pontremoli, professor of Storia della danza e del mimo and of Teoria e tecniche del teatro educativo e sociale at the Università degli Studi of Turin, hold a conference abuot Contemporary Dance History; In March, professor Stefano Tomassini, professor of Storia della danza e del Mino at the Università Ca' Foscari of Venice, talked about Modern Dance History.

The Committee has also organized some particular meetings that give practical and theoretical professional qualities about specific topic linked to dance or to particular kind of dance, such as workshops about the role of the choreographer and the birth of a choreography, popular dances, musicality applied to dance, learning to work in pairs, dance theatre, Laban's method and the relation between dance ad pedagogy. Finally, the Progetto Danza want to organize, in the next months, a Convention about the importance of the pedagogical, cultural

Infine, il Progetto Danza si propone di organizzare nei prossimi mesi un Convegno che ospiterà personalità legate al mondo della danza di rilevanza nazionale e sarà incentrato sull'importanza dell'opera pedagogica, culturale e artistica che le scuole di danza attuano sul territorio. La struttura di ogni giornata del convegno includerà una mattinata di interventi teorici a cura di esperti del settore e professori universitari e un pomeriggio in cui chiunque vorrà potrà sperimentarsi gratuitamente in workshop tenuti dagli insegnanti delle scuole di danza e dai docenti da loro suggeriti.

Seppur nato da poco, il Progetto Danza sta riscuotendo consenso e successo, e ciò dimostra la vivacità del territorio varesino riguardo la danza.

and artistic role that the dance schools play in a particular territory. During this Convention will talk experts and professors who know very well these artistic disciplines.

The Convention will organized into two parts: during the morning there will be the theoretical reports of experts and professors; during the afternoon there will be some workshops that, starting from the reflection born during in the first part of the day, will offer the chance to experience personally and free dance.

The Progetto Danza is recently born, but it has already a big success. It proves that dance is really an important discipline, particularly loved in the Province of Varese.

All'interno di workshop appositamente progettati si sperimentano esercizi e coreografie.
During a specific workshop the participants can experience exercises and choreographies.



FRANCESCA DA RIMINI

TRAGEDIA DI SILVIO PELLICO

Alle origini del Teatro nazionale italiano. Un progetto di Educazione alla Teatralità
The origins of the national Italian theatre. A project of Education to Theatricality

Drammaturgia a cura di Marco Miglionico
Direzione Artistica di Gaetano Oliva



La scelta di presentare un testo come quello della “Francesca da Rimini” su una rivista di Educazione alla Teatralità è motivata dal fatto di voler portare all’attenzione di chi ama il teatro il rapporto esistente tra il periodo storico del Risorgimento e il teatro italiano. Nell’anno della celebrazione dei 150 anni dell’Unità d’Italia si è voluto indagare lo stretto legame che ci fu tra gli uomini e le donne di teatro e la lotta per l’Unità della Patria. Già nell’aprile del 1814, quando le sconfitte napoleoniche precipitarono le sorti del Regno Italico e, mentre la Restaurazione riportava formalmente nell’ambito austriaco la vita politica e culturale italiana, i giovani intellettuali lombardi si scoprivano romantici per bisogni di libertà, ribelli alle impostazioni formali della vecchia cultura come alle leggi retrive della vecchia politica conservatrice. In teatro il frutto che sboccò più schietto e fortunato nel primo Romanticismo italiano fu la “Francesca da Rimini” di Silvio Pellico, quest’opera entusiasmò il pubblico milanese presente alla prima, la sera del 18 agosto 1815 al Teatro Re, lanciando una nuova moda: il dramma romantico italiano allusivamente patriottico per la rappresentazione, che divenne abituale di figure o eventi della storia nazionale e di personaggi celebri della letteratura e poesia italiana. Tradizione, patria e romanticismo decretarono pertanto il successo straordinario dell’opera; infatti, essa fu sicuramente una delle più acclamate del tempo e fu rappresentata con richiami Risorgimentali dai migliori attori del secondo Ottocento: la Ristori, il Salvini e il Rossi che parteciparono attivamente ai moti risorgimentali. Proprio grazie agli allestimenti di questi Grandi Attori la “figura di Francesca”, già simbolo in Italia del più popolare archetipo della poesia romantica, quello tipizzato sul binomio virtù-sfortuna, assunse allora un nuovo significato di ideale patriottico, marcando le illusioni alla situazione italiana che lo scrittore saluzzese aveva inserito nella tragedia (dal problema della divisione in stati, alla dominazione straniera, alla guerra, ai contrasti fraticidi di opposte fazioni italiane).

Il progetto di riscoprire e mettere in scena la “Francesca da Rimini” si presenta con una forte caratterizzazione culturale volta a promuovere la riscoperta del Teatro italiano dell’epoca ed è realizzato nell’ottica dell’Educazione alla Teatralità, vale a dire

We have chosen to publish on this magazine, which is dedicated to the Education to Theatricality, the “Francesca da Rimini” because we think that it is important to focus attention on the link between the Risorgimento, a particular historical period, and the Italian theatre.

The 150th anniversary of Italy Unification offers us the chance to analyze the tight relationship between Italian actors/actress and the fight for the Unification of their mother land. Since April 1814, the future of the Regno Italico was at risk because of the Napoleonic defeats and the Restaurazione brought back to Italy the Austrian atmosphere, in particular into the cultural and political fields. In this period, the young Lombard intellectual elite loved very much the idea to become exponent of the Romanticism. They sustained some particular values that were even their needs, such us freedom; they wanted to rebel against the formal rules of the old culture and against the reactionary laws of the old conservative politics.

“Francesca da Rimini”, by Silvio Pellico, is the most lucky and honest drama of this period, named after the first Italian Romanticism.

It was performed for the first time August 18, 1815 at the Teatro Re, and this première had a great success. It was the beginning of a new trend: the romantic Italian drama that alluded to the homeland and that was characterized by events of the national history and by important personages of the Italian literature and poetry. Tradition, homeland and romanticism were the factors that confirmed the great success of this oeuvre. The audience like it very much, acclaiming it and its value. A lot of important actors of the second half of the nineteenth century played it, choosing to communicate through this text some important values of Risorgimento. Adelaide Ristori, Tommaso Salvini and Ernesto Rossi, for example, who took part to the insurrections of the Risorgimento, played this drama. “Francesca”, thanks to the choices of these Great Actors, became the symbol of a patriotic ideal. She was already an archetype of the Romantic poetry, she symbolized the binomial between the virtue and the bad luck, but during this period she became even the icon of a lot of nationalistic problems of Italy (the problem of the division of the States, the foreign domination, the war, the

considerando il Teatro come opportunità di crescita globale e sviluppo della creatività della persona, dell'uomo al centro della scena e della propria vita; come incontro tra persone nella relazione attore/spettatore.

Note di drammaturgia

Molto alfieriana appare la Francesca, nell'essenzialità della trama che inizia a svolgersi già a un passo della catastrofe.

Silvio Pellico (Saluzzo, 24 giugno 1789-Torino, 31 gennaio 1854), inizialmente alfieriano come tutti i giovani della sua generazione, giunto a Milano nel 1810, era stato iniziato alla conoscenza dei nuovi autori tedeschi. Nel 1815 Pellico entrò in amicizia con monsignor Lodovico di Breme: l'abate trovò bella la "Francesca da Rimini" che Pellico scrisse proprio tra il 1814 e il 1815, consigliò alcune correzioni all'autore e lo incoraggiò in ogni modo, assicurandolo che «dopo le tragedie d'Alfieri, questa era la prima che gli paresse degna di fama». Inoltre spronò il Pellico a far rappresentare la sua tragedia in prima prova ai Filodrammatici per affidarla più tardi alla compagnia Marchionni.

La Francesca (che attenua il carattere intensamente drammatico del modello dantesco) entusiasmò il pubblico milanese presente alla prima, la sera del 18 agosto 1815, al Teatro Re (l'opera fu pubblicata a Milano nel 1818).

Carlotta Marchionni diede al personaggio un'interpretazione patetica tipicamente romantica e questo giovò alla fortuna dell'opera che, al tempo stesso, apparve animata d'intenti patriottici. Pellico inserì nella tragedia diverse allusioni alla situazione dell'Italia, divisa in numerosi stati e sottoposta alla dominazione austriaca. Di particolare rilievo appare l'appassionata apostrofe all'Italia pronunciata da Paolo (Atto I, scena II; tale battuta all'Italia veniva censurata negli spettacoli ottocenteschi), valoroso combattente e temerario amante (come tanti ufficiali italiani di quegli anni avventurosi). Paolo dichiara, infatti, che vuole imbracciare la propria spada e versare il proprio sangue non per lo straniero, ma per la propria patria; questo ed altri velati riferimenti erano particolarmente graditi al pubblico e contribuirono al successo della tragedia nel periodo risorgimentale.

fratricidal fights of Italians).

The choice to perform again the "Francesca da Rimini" wants to promote the rediscover of the Italian Theatre of the Nineteenth century and this project is based on the Education to Theatricality philosophy. The theatre is a chance of a total growth of the human being; it offers the opportunity to improve ours skills, developing the creativity of everybody, focusing on the idea that the human being is the most important factor of every theatrical performance. Theatre is a meeting, it creates a relationship between the actor and the spectator.



Di seguito si riporta la famosa “patriottica” battuta di Paolo:

PAOLO

[...] Stanco

Son d'ogni vana ombra di gloria.
Ho sparso, pel trono, il sangue mio,
Debellando città ch'io non odiava,
E fama ebbi di grande, e d'onor colmo
Fui dal clemente imperador: dispetto
In me facean gli universali applausi.
Per chi, di stragi, si macchiò il mio brando?
Per lo straniero. E non ho patria forse,
Cui sacro sia de' cittadini il sangue?
Per te, per te, che cittadini hai prodi,
Italia mia, combatterò, se oltraggio
Ti muoverà la invidia. Il più gentile
Terren non sei di quanti scalda il sole?
D'ogni bell'arte non sei madre, o Italia?
Polve d'eroi non è la polve tua?
Agli avi miei tu valor desti e seggio,
E tutto quanto ho di più caro alberghi!

Così la “Francesca da Rimini” lanciò una nuova moda del dramma romantico italiano allusivamente patriottico per la rappresentazione, che divenne abituale, di figure o eventi della storia nazionale ed anche di personaggi celebri della letteratura e poesia italiana (fonte principale fu la *Divina Commedia*).

A questo proposito, particolarmente significativo è il fatto che negli anni '65-'70, così intensi di avvenimenti guerreschi, di speranze patrie deluse e rinfocate, la Francesca ebbe un notevole rilievo sulle italiane scene drammatiche. Non è un caso che a Firenze, nuova capitale, essa fu portata in scena al Teatro Nicolini dalla Ristori, dal Salvini e dal Rossi in occasione del VI Centenario della nascita di Dante, messinscena che assunse un preciso significato di celebrazione patriottica.

Tradizione patria, romanticismo e accenni non sempre velati di patriottismo decretarono pertanto un successo straordinario dell’opera, sicuramente una delle più acclamate del tempo; con essa, inoltre, la figura di Francesca divenne simbolo, in Italia, di uno dei più popolari archetipi di poesia romantica, quello tipizzato sul binomio virtù-sfortuna. L’originalità dello scrittore saluzzese consistette nel mediare i due termini sottolineando morbidamente il motivo della tentazione, della lotta contro le insidie del peccato. Scrive: Vittorio Spinazzola: «Molto alfieriana appare la Francesca, nell’essenzia-

lità della trama che inizia a svolgersi già a un passo della catastrofe. Quattro sole figure occupano la scena: Francesca, suo marito Lanciotto, suo cognato Paolo, suo padre Guido. La concentrazione degli affetti drammatici è rafforzata dalla ristrettezza dell’ambito familiare. Il vero nucleo è la gelosia di Lanciotto, tanto più rabbiosa in quanto impotente, perché entrambi i rei proclamano bensì di amarsi, ma assicurano di sacrificare l’amore ai rispettivi doveri di moglie e di fratello»². Pellico, rispetto al testo dantesco, inserì un elemento nuovo ed originale: Francesca è convinta di odiare Paolo che in guerra ha ucciso suo fratello, ma quando lo rivede, dopo diversi anni di lontananza, scopre di amarlo. Nella realtà storica, Francesca aveva conosciuto Paolo prima di incontrare Lanciotto, perché Paolo era stato inviato dal fratello per sposare Francesca “per procura”. Paolo era un bel giovane, a differenza del fratello Lanciotto che era zoppo. L’elemento della bruttezza di Lanciotto non viene mai ricordato però nella tragedia di Pellico.

La prima tragedia di Pellico fu uno dei maggiori successi teatrali dell’Ottocento, non solo per il numero di rappresentazioni, ma anche per le frequenti ristampe del testo. Oltre che nelle scene nazionali, essa fu rappresentata in tutta Europa grazie a due attrici famose dell’epoca: Carlotta Marchionni ed Adelaide Ristori.

Per quanto riguarda la relazione tra i perso-

naggi del testo e i ruoli assunti dagli attori all'interno di una compagnia teatrale le corrispondenze sono le seguenti:

Personaggi e ruoli

Francesca - Prima attrice

Paolo - Primo attore

Lanciotto³ - Caratterista/promiscuo

Guido - Padre nobile/tiranno.

La struttura

La struttura della tragedia è classica nella sua forma esteriore (unità di tempo, di luogo e d'azione) e interiore: classica perché rispecchia la fatalistica concezione dell'amore e della vita; tutto lo scontro dell'opera, infatti, si impenna sul contrasto delle passioni e l'elevatezza del sentimento, sul contrasto tra amore e dovere e sulla crudele cecità del destino.

I primi due atti non hanno un grande vigore d'azione, ma sono funzionali a mettere in luce i vari sentimenti di Francesca; in essi i diversi caratteri sono delineati e il dramma è impostato nei suoi cardini essenziali. Nel terzo atto si sviluppa il vero impeto lirico, il cuore rallenta le redini e lascia libero sfogo alla piena degli affetti. In esso Paolo dichiara l'amor suo e l'irrompere della passione stordisce Francesca, che si ritrova tra la gioia della confessione udita e il tremore di non padroneggiar se stessa.

Negli ultimi due atti si sviluppano le estreme conseguenze della tragedia fino alla conclusione finale, divenuta inevitabile dopo il climax del terzo atto.

Il taglio drammaturgico

Per il progetto è stato utilizzato il seguente testo di riferimento: Silvio Pellico, "Francesca da Rimini", Milano, Da Placido Maria Vitaj stampatore-librajo nei Tre Re, 1829. La scelta di impiegare tale edizione (confrontata con: Tragedie di Silvio Pellico; introduzione e note di Achille Corbelli, Torino, Unione Tipografico-Editrice Torinese, stampa 1927) è motivata dal fatto che la copia del testo in questione è un copione e pertanto contiene alcuni tagli e diverse correzioni approvate con sigillo della censura datato luglio 1856. Avere accesso a un copione è molto significativo poiché consente di documentare l'allestimento dell'opera in un periodo storico specifico, pre-unitario e Risorgimentale. Inoltre, attraverso tale scritto, si è venuti a conoscenza della "censura" esercitata sul testo (di particolare interesse ai fini dell'allestimento è l'eliminazione dell'apostrofe

all'Italia di Paolo - Atto I, scena II).

Questa specificità risulta di particolare nota all'interno del progetto di riallestimento dell'opera; esso, infatti, si inserisce in una progettualità di più ampio respiro che vuole studiare e mettere in luce la figura e il lavoro di Tommaso Salvini e il rapporto tra Teatro (letteratura drammatica e attività artistica dei grandi attori) e Risorgimento.

Partendo dall'originale della "Francesca da Rimini" del Pellico, si è operata una riduzione del testo con l'obiettivo di mettere in luce i diversi aspetti teatrali e culturali presenti nell'opera:

- l'idealità romantica del contenuto (il tema);
- il valore patriottico sotteso al testo (l'autore e i suoi ideali);
- la qualità teatrale dell'opera, prediletta dai Grandi Attori proprio in virtù della tematica romantica, degli ideali risorgimentali e della costruzione scenica dei personaggi.

A questo proposito, il taglio drammaturgico, senza sacrificare "la trama romantica" e il rapporto tra i personaggi (ma anzi attraverso questi), vuole mettere in luce e far emergere i passi più patriottici e le allusioni alla situazione dell'Italia che il Pellico ha inserito nella tragedia (dal problema della divisione in stati, alla dominazione straniera, alla guerra, ai contrasti fraticidi di opposte fazioni italiane).

Sul piano testuale il lavoro di riduzione ha operato nell'assoluta fedeltà al testo: nel lessico, nella costruzione grammaticale e nella struttura della versificazione non sono state, infatti, operate modifiche.

Sul piano dell'impianto drammaturgico si è proceduto nella ristrutturazione del testo costruendo un'alternanza tra dialoghi teatrali rapidi (funzionali alla costruzione di una scena dinamica basata su una successione rapida di entrate e di uscite dei personaggi) e monologhi interiori (composti attraverso l'unione di più battute appositamente selezione). Questo tipo di struttura vuole, inoltre, essere funzionale al lavoro di messinscena basato sullo studio e sul recupero della tradizione del lavoro dell'attore dell'Ottocento e in particolar modo sul lavoro delle "parti levate" cioè la procedura pedagogica che in genere gli attori impiegavano per studiare le parti ed entrare in relazione con il personaggio che dovevano interpretare.

Nella costruzione drammaturgica in vista della messinscena la tragedia di Silvio Pellico è stata inframmezzata da musiche di Giuseppe Verdi. Il melodramma per eccellenza, come compenetrazione tra musica e letteratura, che si palesa

nei temi, nelle situazioni, nella lingua e molto spesso nelle ideologie, è stato quello delle opere patriottiche-risorgimentali di Verdi: unione tra una musica sublime (e contemporaneamente viva, ardente passionale) e le idee esposte nella letteratura, non solo, di propaganda, ma anche, in quella colta. La ricerca sulle opere verdiane più significative dal punto di vista risorgimentali ha portato alla scelta di alcuni pezzi tratti dal Nabucco (“Chi mi toglie il regio scettro?” e “Va’, pensiero, sull’ali dorate”), dal Macbeth (“Patria oppressa!” e “La patria tradita”) e da I Longobardi alla prima crociata (“Signore dal tetto natio” e “Sì!... Guerra! Guerra!”).

Da un punto strettamente scenico l’inserimento della musica e del canto è servita, inoltre, sia per dare ritmo alla recitazione di un testo che, da un punto di vista linguistico, si presentava estremamente difficile per lo spettatore con-

temporaneo, sia per renderlo più accessibile, sottolineando emotivamente e testualmente (le allusioni risorgimentali dei canti scelti) il valore patriottico della tragedia di Pellico.

Il progetto Alle origini del Teatro nazionale italiano si concretizza in una drammaturgia che complessivamente dà forma a un melodramma moderno che, all’interno della scienza dell’Educazione alla Teatralità e nell’ottica di un teatro popolare, porta in scena, fa rivivere e mette in comunicazione con la società contemporanea il processo artistico, testuale e musicale di un teatro ottocentesco patriottico e risorgimentale.

L’opera originale - tragedia in cinque atti - è stata ridotta in un Atto unico, suddiviso in otto scene.

note

¹ *Carlotta Marchionni fu Francesca; Paolo fu interpretato da Luigi Domeniconi; Lanciotto dal Maraviglia. Carlotta Marchionni (Pescia 1796-Torino 1861), attrice. Figlia d’arte, è stata una delle attrici più acclamate del primo Ottocento. Dopo aver eccelso in diverse compagnie determinandone i successi, nel 1823 passò come Prima Attrice nella Compagnia Reale Sarda, con sede stabile al teatro Carignano di Torino. Insuperabile interprete di Goldoni e Alfieri, fu apprezzata dagli intellettuali del suo tempo, fra cui Stendhal, Madame de Staél, Silvio Pellico, del quale interpretò con particolare successo la parte di protagonista nella Francesca da Rimini. Ha anche interpretato la parte della protagonista nelle due tragedie di Ludovico Di Breme, Ida ed Ernestina, oggi perdute. Nel 1828 dirige l’Accademia Filodrammatica che annovera tra i soci onorari Alberto Nota, Felice Romani, Angelo Brofferio e Silvio Pellico. Nel 1849 lasciò le scene e visse a Torino, godendo di una pensione concessale dal Re.*

Luigi Domenicani fu il più grande attore riminese dell’Ottocento. Nato nel 1786, Domeniconi fu accolto, giovanissimo, dalla compagnia di Carlotta Marchionni, attrice di grande temperamento, idolatrata dal pubblico e nelle grazie dei principali drammaturghi del tempo, da Vittorio Alfieri a Silvio Pellico. Nella compagnia Marchionni, in cui militò quindici anni, Domeniconi ricoprì all’inizio il ruolo di Primo Attore giovane e poi quello di Primo Attore. La compagnia fu la prima a rappresentare la Francesca da Rimini del Pellico e Domeniconi interpretò il personaggio di Paolo il Bello. Appartenne alla prima generazione degli attori romantici, impegnati in ruoli gagliardi, enfatici e sopra le righe. Fu perciò, in qualche modo, il caposcuola di una lunga e ininterrotta serie di “mattatori”. Diresse poi una compagnia che aveva come prima attrice la brava Pelzet. La compagnia Domeniconi era composta da più di trenta persone, fra tecnici e attori, a cominciare dalla Prima Attrice Carolina Internari, “una delle più insigni comiche del giorno”. Domeniconi nel 1847, dopo un’esperienza a Napoli finanziariamente disastrosa, diverrà capocomico della Reale Compagnia Sarda. Nel 1863, colpito da infarto durante una recita, sarà costretto ad abbandonare le scene.

² Cfr. Vittorio Spinazzola, in “La letteratura”, Garzanti, vol. VII, pag. 892, ed. Garzanti, Milano 1979.

³ Il personaggio è detto Lanciotto nell’edizione del 1829 presa come testo di riferimento per la riscrittura; in altri testi è detto Gianciotto.



*La riscrittura drammaturgica della tragedia fa rivivere oggi il processo artistico di un teatro ottocentesco.
The dramaturgical adaptation of the tragedy allows us to live the artistic process of the Nineteenth century theatre.*



Personaggi

*Lanciotto, signore di Rimini
Paolo, suo fratello
Guido, signore di Ravenna
Francesca, sua figlia, e moglie di Lanciotto*

La scena è in Rimini, nel palazzo signorile.

ATTO UNICO

Scena I

Musica e canto: "Va', pensiero"⁴
*Va', pensiero, sull'ali dorate;
va, ti posa sui clivi, sui colli,
ove olezzano tepide e molli
l'aure dolci del suolo natal!
Del Giordano le rive saluta,
di Sionne le torri atterrate...
Oh mia patria sì bella e perduta!
Oh membranza sì cara e fatal!
Arpa d'or dei fatidici vati,
perché muta dal salice pendì?
Le memorie nel petto riaccendi,
ci favella del tempo che fu!
O simile di Solima ai fatti
traggi un suono di crudo lamento,
o t'ispiri il Signore un concento
che ne infonda al patire virtù!*

LANCIOTTO

*Oh Guido!
Come diverso tu rivedi questo
palagio mio dal dì che sposo io fui!
Di Rimini le vie più non son liete
di canti e danze; più non odi alcuno
che di me dica: Non v'ha rege al mondo
felice al pari di Lanciotto. Invidia
avean di me tutti d'Italia i prenci;
or degno son di lor pietà. Francesca
soavemente commoveva a un tempo
colla bellezza i cuori, e con quel tenue
vel di malinconia che più celeste
fea 'l suo sembiante.*

GUIDO

*Appena ebbi il tuo scritto, inferma
temei foss'ella. Ah quanto io l'ami, il sai!
Pargoletta, ell'era
tutta sorriso, tutta gioia; ai fiori
parea in mezzo volar nel più felice
sentiero della vita; il suo vivace
sguardo in chi la mirava, infondea tutto
il gaio spirto de' suoi giovin' anni.
Ecco ad un tratto*

*di tanta gioia estinto il raggio, estinto
al primo assalto del dolor! La guerra,
ahimé, un fratel teneramente amato
rapiale!... Oh infausta rimembranza!*

LANCIOTTO

*Inconsolabil del fratel perduto
vive, e n'aborre l'uccisor; quell'alma
sì pia, sì dolce, mortalmente aborre!
Invan le dico: I nostri padri guerra
moveansi; Paolo, il fratel mio, t'uccise
un fratello, ma in guerra; assai dorragli
l'averlo ucciso; egli ha leggiadri, umani,
di generoso cavaliero i sensi.
Di Paolo il nume la conturba... Io gemo,
perocché sento del fratel lontano
tenero amore. Avviso ebbi ch'ei riede
in patria; e il core men balzò di gioia;
Alla mia sposa supplicando il dissi,
onde benigna l'accogliesse. Un grido
a tal annunzio mise. Egli ritorna!
Sciamò tremando, e semiviva cadde.
E andar chiede a Ravenna
nel suo natò palagio, onde gli sguardi
non sostener dell'uccisor del suo
germano.*

Scena II

FRANCESCA

*Padre...
Ch'io ti copra di baci!*

GUIDO

*Qui... confondi i tuoi palpiti a' miei...
Vieni. Ambidue siete miei figli;
Ambedue qui... Vi benedica il cielo!
Così vi strinsi ambi quel dì che sposi
vi nomaste.*

FRANCESCA

*Ah, quel dì!... fosti felice,
o padre.
Io vero
presagio avea, che male avrei lo sposo
mio rimertato con perenne pianto.
E te lo dissi, o genitor: chiamata
alle nozze io non era.
Non per me mi pento,
iddio m'ha posto un incredibil peso
d'angoscia sovre il core, e a sopportarlo
rassegnerà son io: te affiggo,
o generoso sposo mio, vivendo.
Troppo tu m'ami. E temo ognor che in odio
cangiar tu debba l'amor tuo... punirmi...
Di colpa ch'io non ho... d'involontaria
colpa almeno...*

*Io... debolmente
amor t'esprimo.*

LANCIOTTO
Qual colpa?
Eterno giaccia
nel suo cor, s'ella ha un arcano!
Ah, dirti cosa
mai non volea ch'ora dal cor mi fugge!
Perdona; amore è di sospetti fabbri. -
Un dì che al fratel tuo lodi tessendo
io m'accingea a consolarti. Invasa
da trasporto invincibile, sciamasti:
Dove, o segreto amico del mio core,
Dove n'andasti? Perché mai non torni?

FRANCESCA
Fin nel delirio, agl'infelici
scrutar vuolsi il pensier? Sono infelici,
né basta; infami anch'esser denno... Quando
più sopportarmi non potrai, la tomba
aprimi, sì; discenderovvi io lieta.
Perché strapparmi
dal suol che le materne ossa racchiude?
Là calmato avrà in tempo il dolor mio.
Oh insana!
Fuor di me son.
Figlia e moglie esser vogli'io; men doni
la forza il Ciel. Meco il pregate!

GUIDO
Vaneggi?
Figlia...

LANCIOTTO
... A Ravenna,
Francesca, sì, col genitor n'andrai.

FRANCESCA
Tu d'uopo
hai di riposto; alle tuie stanza, o padre,
vieni.

Scena III

PAOLO
Lanciotto! Mio fratello! – Oh sfogo
di dolcissime lagrime!

LANCIOTTO
Ah, tu sei desso,
fratel!
Da te diviso, oh, come a lungo io stetti!
Qui t'abbracciai l'ultima volta...

PAOLO
Stanco

*son d'ogni vana ombra di gloria.
Ho sparso, pel trono, il sangue mio,
debellando città ch'io non odiava,
e fama ebbi di grande, e d'onor colmo
fui dal clemente imperador: dispetto
in me facean gli universali applausi.
Per chi, di stragi, si macchiò il mio brando?
Per lo straniero. E non ho patria forse,
cui sacro sia de' cittadini il sangue?
Per te, per te, che cittadini hai prodi,
Italia mia, combatterò, se oltraggio
ti muoverà la invidia. Il più gentile
terren non sei di quanti scalda il sole?
D'ogni bell'arte non sei madre, o Italia?
Polve d'eroi non è la polve tua?
Agli avi miei tu valor desti e seggio,
e tutto quanto ho di più caro alberghi!*

*Musica e canto: "La patria tradita" 5 2
La patria tradita
piangendo ne invita!
Fratelli! gli oppressi
Corriamo a salvar.
Già l'ira divina
Sull'empio ruina;
Gli orribili eccessi
L'Eterno stancar.*

LANCIOTTO
*Odiarti
ella, no, non potrà.
La più angelica donna amo... e la donna
più sventurata.
Il padre
pria di morire un imeneo m'impose,
onde stabilire a noi pace venisse:
il comando eseguii.
La figlia di Guido.
Non posso dir che non m'ami.
Ma tu un fratello le uccidesti in guerra,
Orror le fai, vederti niega.
Ed incessante
duolo ne serba. Poiché udì che in patria
tu ritornava, desolata aborre
questo tetto.*

PAOLO
*E t'ama? Ed è tua sposa? – È vero;
un fratello... le uccisi...
Vedermi, anco vedermi
niega? Felice io credea accanto
al mio fratel... Ripartirò... in eterno
vivrò lontano dal mio patrio letto.
In pace
vivi; a una sposa l'uom tutto pospone.
Amala...*

*Io pure amai! Fanciulla unica al mondo.
Il cielo me l'ha rapita!*

LANCIOTTO

*Alla tua vista, a' modi
tuoi generosi, placherassi il core
di Francesca medesima. Or vieni...*

PAOLO

*Dove...
A lei dinanzi... non fia mai ch'io venga!*

*Musica e canto: "Chi mi toglie il regio scettro" 6 3
Chi mi toglie il regio scettro?...
Qual m'incalza orrendo spettro!..
Chi pel crine ohimè! m'afferra?...
Chi mi stringe?... chi m'atterra,
chi, chi m'atterra, chi, chi m'atterra?
chi? chi?
Oh! mia figlia! e tu, e tu pur anco
Non soccorri al debil fianco?...
Ah fantasmi ho sol presenti...
Hanno acciar di fiamme ardenti!
È di sangue il Ciel vermiglio,
Sul mio capo si versò!
ah sul mio capo, sul mio capo si versò!*

*Ah... ah perchè, perchè sul ciglio
Una lagrima spuntò?
Ah! perchè, perchè dal ciglio
una lagrima, una lagrima spuntò?
Ah! perchè, perchè dal ciglio
una lagrima, una lagrima spuntò?
Chi mi regge... io manco...*

Scena IV

FRANCESCA

*Non ti pareva
la voce udir... di Paolo?*

GUIDO

*Timore
or di vederlo non ti prenda.
Innanzi non ti verrà, se tu nol brami.*

FRANCESCA

*Padre, mio padre! Ah, senti
se tu sapessi... Oh quanto amaro
m'è il viver solingo! Ah tu pietoso
consolator mi sei!... Fuor che te, o padre,
non evvi alcun dinanzi a cui non tremi,
dinanzi a cui tutti del core i moti
io non debba reprimere.
Tradirmi posso; guai,
guai se con altri un detto mi sfuggisse!
Tu... più benigno guarderesti i mali*

della tua figlia...

GUIDO

*I tuoi pensier segreti... più non son segreti
quando col tuo tenero padre stai.
Parla. Il ciel t'ispira.
Abbi fiducia.*

FRANCESCA

*Dovere è il finger, dovere
il tacer; colpa il dimandar conforto;
salvami, sostienmi!
Lunga battaglia fino ad ora io vinsi;
ma questi di mia vita ultimi giorni
tremar mi fanno...
Ah, sì! Lanciotto
ben sospettò, ma rea non son! Fedele
Moglie a lui son, fedel moglie esser chieggio!*

GUIDO

*Raccontami... Qual empio
di sacrilega fiamma il cor t'accese?
Per rivederlo
forse a Ravenna ritornar volevi?*

FRANCESCA

Per fuggirlo, mio padre!

GUIDO

*Ov'è colui?
Rispondi; ov'è?*

FRANCESCA

*Pietà, mi promettesti;
Non adirarti. È in Rimini...*

Scena V

LANCIOTTO

Turbati siete?

GUIDO

Diman, Francesca, partirerm

LANCIOTTO

Che dici?

GUIDO

Francesca il vuol

LANCIOTTO

*Abbandonarmi per fuggir Paolo, d'uopo
che tu parta non è; partir vuol egli.
Ei prega
pria di partir, che un solo istante l'oda,
che un solo istante tu lo veggia.
Vieni,*

fratello!

FRANCESCA
Oh Dio!

PAOLO

*E che dirò? S'ella niega di vedermi, udirmi
consentirà? Meglio è ch'io parta; in odio
le sarò men. – Un caro
germano le uccisi; io non volea. Feroce,
ei che perdenti avea le schiere, ei stesso
s'avventò sul mio brando; io di mia vita
salvo, a costo l'avrà.*

FRANCESCA
Sposo, è partito?

PAOLO

*Francesca, io de' mortali
sono il più sventurato! Anche la pace
de'lari miei non m'è concessa. Il core
assai non era lacerato? Assai
non era il perder... l'adorata donna?
Anche il fratel, anche la patria io perdo!*

FRANCESCA
*Cagion mai sarò ch'un fratel l'altro
debba fuggire. Partir vogli'io; tu resta.
Uopo ha Lanciotto d'un amico.*

PAOLO

*Oh! L'ami?...
A ragionr l'ami... Io pur l'amo...
Lanciotto,
Addio. – Francesca!*

LANCIOTTO
Paolo, deh, ti ferma!

FRANCESCA
Paolo!... Misera me!

LANCIOTTO

*A che ti stempri
in lacrime or, se noi tutti infelici
render vuo'tu? Favella: io ragion chieggio
de'tuoi strani pensieri; alfin son stanco
di sofferirli.*

FRANCESCA
E sono pure io stanca.

Scena VI

PAOLO

*Vederla... sì, l'ultima volta. Amore
mi fa sordo al dover. Sacro dovere*

*sarà il partir, più che vederla mai!...
Non posso. – Oh, come mi guardò! Più bella
la fa il dolor; più bella, sì, mi parve,
Più sovraumana! E la perdei? Lanciotto
me l'ha rapita? Oh rabbia! Oh!... il fratel mio
non amo? Egli è felice... ei lungamente
lo sia... Ma che? Per farsi egli felice
squarciar doveva ai d'un fratello il core?*

*FRANCESCA
Ov'è mio padre? Almen da lui sapessi
se ancor qui alberga... il mio... cognato!*

*PAOLO
Francesca...*

*FRANCESCA
Oh vista!
Signor.. che vuoi?
Parlarmi?
Ahi, sola io son!...
Padre, ove sei? La tua figlia soccorri! –*

*PAOLO
Oh donna!
Tu invocherai la morte mia, la morte
dell'uomo che abborri.*

*FRANCESCA
Paolo,
la tua morte non chieggio.
Dimane io qui più non sarà.
Non tornerò più in Rimini; il cordoglio
m'ucciderà.*

*PAOLO
E questi tuoi detti funesti?... - Bella
come un angel, che Dio crea nel più ardente
suo trasporto d'amor... cara ad ognuno...
... e osi parlar di morte?
Avresti
di me pietà?
Solo un tuo applauso, un detto,
un sorriso, uno sguardo...
T'amo, Francesca, t'amo,
e disperato è l'amor mio!*

*FRANCESCA
Eterno Iddio!
Che è questo mai?
Delirio forse? Che dicesti?
Che ardisci? Ah tac! Udir potrian... tu m'ami?
Sì repentina è la tua fiamma? Ignori
che tua cognata io son?*

*PAOLO
Repente*

*non è la fiamma mia. Perduta
ho una donna, e sei tu: di te parlava;
Di te piangeva; te amava, te sempr'amo.
Il giorno che a Ravenna giunsi
ambasciator del padre mio, ti vidi.
Io questa fiamma
alcun tempo celai, ma un dì mi parve
che tu nel cor letto m'avessi.
Gli sguardi nostri s'incontrarono...*

*FRANCESCA
Oh giorno!
Và, ti scongiuro;
altra memoria conservar non debbo
che del trafitto mio fratel.*

*PAOLO
Quel sangue
ancor versato io non avea. Oh patrie
guerre funeste!*

*FRANCESCA
Ten prego, vanne;
Chi mi dà forza, ond'io resista?*

*PAOLO
Non m'odii?*

*FRANCESCA
Convien ch'io t'odii.*

*PAOLO
E il puoi?*

*FRANCESCA
Nol posso.*

*PAOLO
Tu m'ami?*

*FRANCESCA
Tropo ti dissì.
Vanne; sia questa
l'ultima volta...*

*PAOLO
Vederci almeno
ogni giorno!*

*FRANCESCA
E tradirci? E nel mio sposo
destar sospetti ingiuriosi? E macchia
al nome mio recar? Paolo, se m'ami,
fuggimi.*

*PAOLO
Oh sorte irreparabile! Sposa d'altri*

*tu sei. Morir degg'io.
- Odo Lancillotto. Oh Cielo,
Fammi tu forza!*

Scena VII

*LANCIOTTO
Fia vero?
Essa amarlo! E fingea?.. No; dall'inferno
questo pensieri mi vien... Pur... - Dalla reggia
l'uscir a Paolo s'interdica; a forza
gli s'interdica. - Oh truce vel! Si squarci
- Il mio fratello!
Fratello m'è; più orribile è il delitto.-
Essa l'odiava! Ah, menzognera! Io pure
a quell'odio credei. La lontananza
di lui cagione di sue lacrime era.
Ti frena,
o pensier mio; feroce mi consigli
la man di porre, ahi! Su quest'elsa... io tremo!
Fuggirmi forse è di tua figlia intento?*

*GUIDO
È necessario!*

*LANCIOTTO
D'esecrando foco
arde?*

*GUIDO
Ma forte duol ne sente, e implora
di fuggir da colui.
Fra singhiozzi orrendi
favellò l'infelice.
Sei tu colpevol? (le gridai) rispondimi,
Sei tu colpevol?
Padre,
aono innocente – Giuralo – Tel giuro!
Sono innocente, replicò tre volte...
Queste canute mie chiome rispetta.
Salvarla io deggio... tu, più non rivederla.*

*LANCIOTTO
Oh rabbia! L'ama, ed innocenza vanta?
Lunge dagli occhi miei più allegro amore
con Paolo spera; ah, sen lusinga invano!
Di seguirla a Ravenna ei promette...
Oh traditor!... Siete in mie mani ancora.*

*Musica e canto: "Sì!... Guerra! Guerra!" 7 4
Sì!... Guerra! Guerra!
Guerra! guerra! S'impugni la spada,
Affrettiamoci, empiamo le schiere;
Sulle bende la folgore cada,
Non un capo sfuggire potrà.
Già rifulgon le sante bandiere
Quai comete di sangue e spavento;*

*Già vittoria sull'ali del vento
Le corone additando ci va!*

LANCIOTTO

Sciagurato, t'avanza.

*Rispondi, Paolo, se tua sposa fosse
colei; se alcuno a te il suo cor rapisse;
e se quei fosse il tuo più dolce amico...
Che faresti di lui?*

*Se un fratello amarla
osasse?*

PAOLO

Più non mi saria fratello.

Guai a colui che osasse amarla! Il giuro.

*Guai a colui. Lo sbranerei col mio
pugnal, chiunque il traditor si fosse.*

LANCIOTTO

*Me pure assal questo desio feroce,
e trattengo la man che al brando corre,
credilo, a stento la trattengo. Sedurre
la sposa altrui, del tuo fratel la sposa!*

PAOLO

Sedurre

io quel purissimo angiolo del cielo?

Se iniquo

*fosse il mio amor, tacer saprei; ma puro
e quanto immenso è l'amor mio. Morire
mille volta saprei pria di macchiarlo.*

*Per la tua donna, al tuo
fratel rinuncia...*

L'amo, il confesso... Ma Francesca, oh cielo!

Di lei non sospettar.

Un vil non son.

Qual colpa avea, se giovinetto

*Paolo a Ravenna fu mandato, ed arse
pel più leggiadro de' terrestri spiriti?*

*E tu, qual dritti hai su di lei? Veduto
mai non t'avea; sol per ragion di Stato
la bramasti in sposa.*

*Perché il suo cor non indagasti pria
di farla tua?*

LANCIOTTO

*Che ardisci? Aggiungi insulto
a insulto ancor? No, più non reggo.*

FRANCESCA

Pietà.

Il mio

sangue versate: io sol v'offesi.

Oh cielo!

Dammi tu forza ond'io risponda.

Se Paolo amai,

vil non era il mio foco. Italo prence,

*cavalier prode, altro per me non era.
Popoli e regi lo lodavan. Tua
sposa io non era... Ah, che favello? Giusto
è il tuo furor; dal petto mio non seppi
scancellar mai quel primo amor! E il volli
scancellar pur...
A lui solo perdona;
non al mio amante, al fratel tuo perdona.*

LANCIOTTO

*Tuo signor sono. Quel ribelle brando,
cedi.*

PAOLO

*Fratel... tu disarmarmi? ... Oh come
cangiato sei!*

Scena VIII

GUIDO

*Egli mi vide, e sorsò
spaventato dal letto. – Oh cielo! È giunta,
sciamò, quest'alba sciagurata. Io debbo
perder Francesca? ... Ogni consiglio or cangio;
senza di lei viver non poss'io. – Frattanto
lagrime amare gli piovevan sul volto;
e or te nomando infuriava, por pieno
d'amor, ti compiangea. Fra le mie braccia
lungamente lo tenni, e con lui pianci,
libero freno il suo dolor lasciando.
L'acquetai poscia con soavi detti,
e il convinsi che meglio è che tu parta
senza vederlo.
Ti calma,
perdonato egli t'ha; perdonar Paolo
pur mi promise. Andiam.*

FRANCESCA

*- Per sempre
Dunque ti lascio, o Rimini diletta.
Addio, città fatale! Addio, voi mura
infelici, ma care! Amata culla
Eterno Dio,
Nulla chieggio per me; per quei fratelli
prego... Chi veggio?*

*Musica e canto: "Patria oppressa!" 8 5
Patria oppressa! il dolce nome
no, di madre aver non puoi,
or che tutta a figli tuoi
sei conversa in un avel.
D'orfanelli e di piangenti
chi lo sposo e chi la prole
al venir del nuovo Sole
s'alza un grido e fere il Ciel.*

*A quel grido il Ciel risponde
quasi voglia impietoso
propagar per l'infinito,
patria oppressa, il tuo dolor.
Suona a morto ognor la squilla,
ma nessuno audace è tanto
che pur doni un vano pianto
a chi soffre ed a chi muor.*

PAOLO

*Oh sovraumana
gioia! Vederla ancor m'è dato. – Ah ferma!
Se tu fuggi, io t'insegno.
Viva e m'uccida il fratel mio. Ma lungi
dall'ira sua tu pur; Francesca, ah vivi;
vivi, e in silenzio amami. Ne'mesti
tuoi sogni spesso mi vedrai.
Tiranni gli uomini e il cielo fur con noi.
Null'uomo
potrà strapparti da mie braccia!*

FRANCESCA

*Oh amore!
Audace! Ahi! Lassa!
E come in armi?
Rientra,
o insano, in te. Che speri?
Il sol udìr quesiti tuoi detti è colpa.
... Odo fragor.*

LANCIOTTO

*Oh vista,
Paolo? ... Tradito da mie guardie sono...
Oh rabbia! Fuggire o farsi
ribelli a me volean; muoiano entrambi.*

*Musica e canto: "O Signore, dal tetto natò" 9 6
Oh Signore, dal tetto natò,
ci chiamasti con santa promessa;
noi siam corsi all'invito di un pio
giubilando per, l'aspro sentier.*

*Ma la fronte avvilita e dimessa
hanno i servi già baldi e valenti
deh! non far che ludibrio alle genti
siano Cristo, i tuoi figli guerrieri*

*Oh fresche aure. volanti sui vaghi
ruscelletti dei prati lombardi !
Fonti eterne ! Purissimi laghi!
Oh vigneti indorati di sole*

*Dono infausto, crudele è la mente
che vi pingue sì veri agli sguardi
ed al labbro più dura e cocente*

fa la sabbia di un arido suol!

*Fa la sabbia - fa la sabbia di un arido suol!
D'un arido suol – d'un arido suol!*

FRANCESCA

*Placatevi, o fratelli;
fra i vostri ferri io mi porrò. La rea
son io...*

LANCIOTTO

Muori!

PAOLO

Trafiggimi!

FRANCESCA

*Eterno...
Martir... ohimé... ci aspetta!...*

GUIDO

Che festi?

LANCIOTTO

*Oh ciel! Qual sangue!
Ella è spirata! – Oh Paolo! – Ahi, questo ferro
Tu mi donasti! ... in me si torca.*

GUIDO

*Ferma:
già è tuo quel sangue, e basta, onde tra poco
inorridisca al suo ritorno il sole.*

Musica e canto: “Fratelli d’Italia” 10 7

*Fratelli d’Italia,
l’Italia s’è destà,
dell’elmo di Scipio
s’è cinta la testa.
Dov’è la Vittoria?
Le porga la chioma,
ché schiava di Roma
Iddio la creò.*

CORO:

*Stringiamci a coorte,
siam pronti alla morte.
Siam pronti alla morte,
l’Italia chiamò.
Stringiamci a coorte,
siam pronti alla morte.
Siam pronti alla morte,
l’Italia chiamò!*

*Noi fummo da secoli
calpesti, derisi,
perché non siam popolo,*

*perché siam divisi.
Raccolgaci un'unica
bandiera, una speme:
di fonderci insieme
già l'ora suonò.*

CORO

*Uniamoci, amiamoci,
l'unione e l'amore
rivelano ai popoli
le vie del Signore.
Giuriamo far libero
il suolo natio:
uniti, per Dio,
chi vincer ci può?*

CORO

*Dall'Alpi a Sicilia
Dovunque è Legnano,
Ogn'uom di Ferruccio
Ha il core, ha la mano,
I bimbi d'Italia
Si chiaman Balilla,
Il suon d'ogni squilla
I Vespri suonò.*

CORO

*Son giunchi che piegano
Le spade vendute:
Già l'Aquila d'Austria
Le penne ha perdute.
Il sangue d'Italia,
Il sangue Polacco,
Bevè, col cosacco,
Ma il cor le bruciò.*

FINE DELLA TRAGEDIA

note

⁴ “Va’, pensiero”, (Atto III, scena IV) è uno dei cori più noti della storia dell’opera del “Nabucco” (1842) di Giuseppe Verdi, dove viene cantato dagli Ebrei prigionieri in BabILONIA. Il poeta Temistocle Solera scrisse i versi ispirandosi al salmo 137 “Super flumina Babylonis”.

⁵ “La patria tradita”, (Atto IV, scena II) dal Macbeth (1847). Decima opera lirica di Giuseppe Verdi, il libretto, tratto dal “Macbeth” di William Shakespeare, fu firmato da Francesco Maria Piave, ma molte parti furono riviste o riscritte da Andrea Maffei.

⁶ “Chi mi toglie il regio scettro”, (Atto II, scena VIII) dal “Nabucco” di Giuseppe Verdi.

⁷ “Si!... Guerra! Guerra!” (Atto IV, scena IV) da “I Longobardi alla prima crociata” (1843) di Giuseppe Verdi. Quarta opera di Verdi su libretto di Temistocle Solera (dal poema omonimo di Tommaso Grossi).

⁸ “Patria oppressa!”, coro di profughi (Atto IV, scena I) dal “Macbeth” di Giuseppe Verdi.

⁹ “O Signore, dal tetto natò”, coro dei crociati e pellegrini (Atto IV, scena III) da I Longobardi alla prima crociata di Giuseppe Verdi.

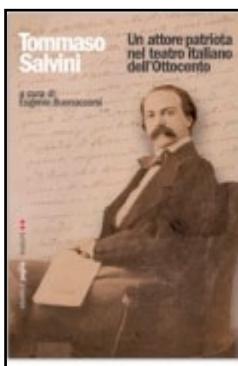
¹⁰ “Il Canto degli Italiani”, conosciuto anche come “Fratelli d’Italia” dal suo verso introduttivo o come “Inno di Mameli” dal suo autore; scritto da Goffredo Mameli nel 1847, musica di Michele Novaro. Inno nazionale inno nazionale de facto della Repubblica italiana dal 1947.



Saluzzo, 24 giugno 1789 – Torino, 31 gennaio 1854

LA BIBLIOTECA

...per chi desidera approfondire i contenuti delle rubriche



Eugenio Bonaccorsi (a cura di), Tommaso Salvini. Un attore patriota nel teatro italiano dell'Ottocento, Bari, Edizioni di Pagina, 2011.

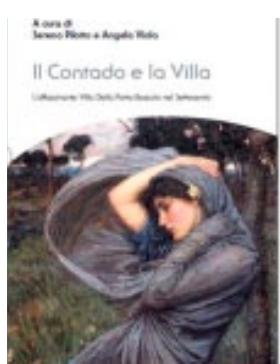
“Eugenio Bonaccorsi, attraverso l’ideazione di questo volume e dell’esposizione ad esso collegata, ha voluto mettere a fuoco la personalità e l’attività artistica di uno dei più grandi attori dell’Ottocento, che, insieme a Gustavo Modena, Ernesto Rossi e Adelaide Ristori, è stato anche protagonista, come patriota, del processo storico che ha portato all’Unità d’Italia. L’indagine critica proposta in queste pagine, intorno all’attività di Salvini è stata condotta da un ampio gruppo di eminenti studiosi e ha portato ad una ricca e articolata serie di risultati che ridisegnano in maniera per molti versi nuova i contorni del Grande Attore. Salvini risalta così, nel teatro e nella società

del XIX secolo, anche per il rinnovamento della rappresentazione teatrale che egli opera e che troverà significativi sviluppi fin dentro al Novecento”. Prof. Eugenio Pallestrini Presidente del Museo Biblioteca dell’attore e del Teatro Stabile di Genova.



Gaetano Oliva, La letteratura teatrale italiana e l'arte dell'attore 1860-1890, Torino, UTET, 2007.

Gaetano Oliva, in questo libro, ci mostra la radicale trasformazione che maturò in Italia alla fine dell’Ottocento riguardo al teatro. Se infatti oggi siamo abituati a considerare il teatro come la fusione di diversi aspetti (testo, regia e recitazione), fino alla seconda metà del XIX secolo era l’attore a dominare su tutti gli elementi della scena: egli si costruiva le parti, si organizzava la regia e spesso modificava a suo piacimento il testo in modo da primeggiare. Il testo ricostruisce un passaggio storico delicato e complesso che porta a una concezione radicalmente nuova di teatro, cioè quella che conosciamo oggi.



Serena Pilotto, Angela Viola (a cura di), Il Contado e la Villa, Arona, XY.IT, 2009.

Il volume, che raccoglie diversi contributi, ha lo scopo di documentare la ricerca condotta per l’organizzazione dell’evento “Il Contado e la Villa”. Quest’ultimo, pensato nell’ambito di un progetto più vasto di Educazione alla Teatralità, è stato realizzato presso la Villa Della Porta Bozzolo, proprietà FAI Fondo per l’Ambiente Italiano, a Casalzuigno in Valcuvia (Va). Attraverso una rappresentazione itinerante gli spettatori sono coinvolti nel racconto delle vicende accadute ai proprietari della Villa tra il XVII e il XVIII secolo. Questa modalità costituisce un interessante veicolo non solo per contribuire alla costruzione e alla diffusione della memoria storica del

luogo, ma anche per addentrarsi in modo piacevole e significativo in un territorio e conoscere le caratteristiche naturali e sociali di un determinato ambiente.

Questo volume fa parte della collana “Scienza e territorio”, che vuole essere uno strumento culturale e didattico nell’ambito dell’Educazione alla Teatralità. È una proposta per insegnanti, educatori, operatori culturali e per tutti coloro che agiscono tra teatro, territorio ed educazione.



Elisabetta Pignotti (a cura di), Il tempo scorre nella fabbrica ritrovata, Arona, XY.IT, 2009.

Il volume curato da Elisabetta Pignotti raccoglie contributi interessanti che affrontano, da diversi punti di vista, il tema affascinante dell’archeologia industriale e introducono la splendida raccolta di fotografie che raccontano per immagini suggestive il territorio, in particolare quello della Valle Olona (Va). È una testimonianza di come l’arte della fotografia possa dialogare con l’ambiente e documentare il passato e il presente della storia dell’Uomo. “Luogo, per un artista, è anzitutto luogo di un rapporto:

rapporto di amore, nel quale egli scopre la propria identità. L’artista è così nomade che cerca, in tutti i luoghi del mondo, il luogo.” William Congdon.



Jacques Copeau, Artigiani di una tradizione vivente. L'attore e la pedagogia teatrale, Firenze, La Casa Usher, 2009.

Questo libro è dedicato all'artigianato e alla tradizione del teatro, in particolare espressi nell'attore e nella sua presenza vivente al centro dell'esperienza teatrale. Esso non invita a servire l'arte diffidando della tecnica, ma vuole mettere in guardia contro il virtuosismo e l'artificio spinti all'abuso. Vuole in fondo riproporre oggi una vecchia storia, quella dell'umanità del teatro, e rendere così manifesto l'apporto che il teatro ha dato e che ancora può dare alla formazione e alla vita dell'uomo contemporaneo. A chi serve questa antologia, o meglio, per chi è stata concepita e creata? Per prima cosa essa è destinata ai giovani che amano il teatro, che lo studiano, che

lo praticano. Ma vorrebbe pure essere utile a tutti coloro che sono attenti alla dimensione umana e pedagogica, individuale e collettiva del teatro: attori del teatro professionale o del teatro amatoriale, oppure insegnanti, operatori del teatro sociale e del teatro ragazzi. Vorrebbe non restare ignota a quegli amministratori pubblici che capiscono il valore inestimabile della cultura teatrale come bene collettivo.



Manfredo Massironi, L'osteria dei dadi truccati, Bologna, Il Mulino, 2000.

A detta dello stesso autore, questo libro è asistematico e non unitario. Tuttavia, questa costruzione composita, che si serve, come intervallo di decantazione tra i sei capitoli, di brevi racconti fantastici riferiti in modo più o meno esplicito ad aspetti dell'arte e della psicologia, si regge su alcuni presupposti nati da due costatazioni: innanzitutto la maggior parte dei contributi che circolano sotto l'etichetta di psicologia dell'arte denunciano un approccio non tanto approssimativo, quanto delimitato a pochi ambiti settoriali; inoltre, la psicologia ha pescato nel campo dell'arte in funzione dei suoi interessi limitandosi di preferenza all'arte classica. Alla luce di queste riflessioni che vengono approfondite, uno dei fili che percorre tutti i capitoli riguarda la necessità di far diventare l'arte contemporanea oggetto di interesse psicologico anche nelle sue manifestazioni più estreme e dirompenti.



Centro di Cultura Teatrale



COMUNE DI SANTO STEFANO
ASSESSORATO ALLA CULTURA

CCT – CENTRO DI CULTURA TEATRALE Teatro e Territorio

propone

corsi di formazione e aggiornamento

sulle arti espressive attraverso la scienza dell'Educazione alla Teatralità

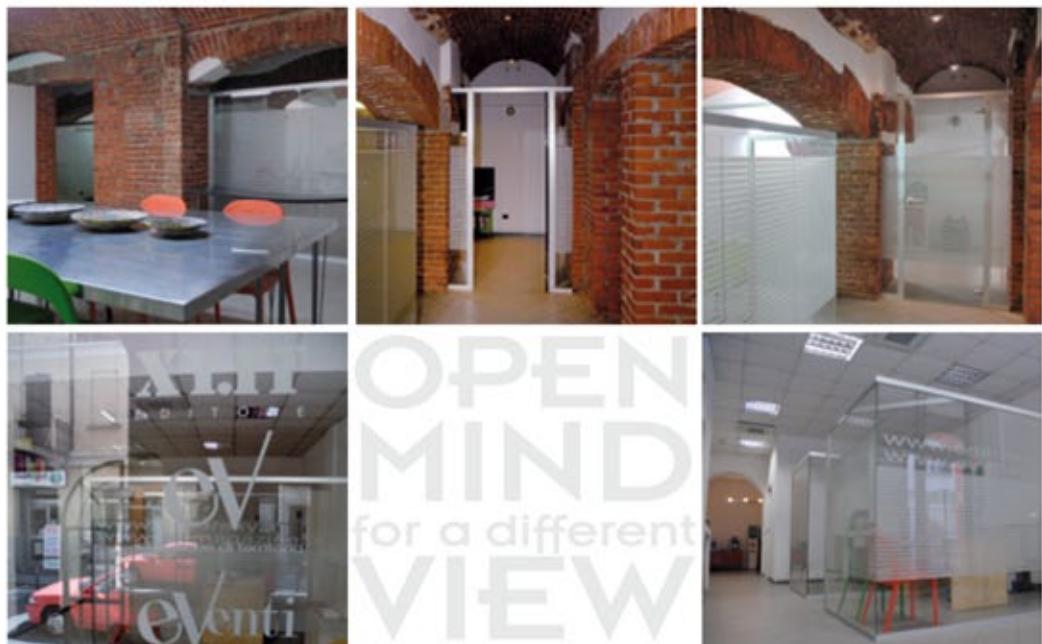
performances e spettacoli

laboratori

di Educazione alla Teatralità nelle scuole

Per informazioni e iscrizioni:

centroculturateatrale@comune.santostefanoticino.mi.it



www.editorexy.it