



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI VERONA

DIPARTIMENTO DI
Filosofia, Pedagogia e Psicologia

DOTTORATO DI RICERCA IN
Scienze dell'Educazione e della Formazione Continua

CICLO XXIII

Adolescente o studente?

Il creative drama in classe come strumento d'ausilio

Coordinatore: Chiar.mo Prof. Alberto Agosti

Tutor: Prof.ssa Monica Pedrazza

Dottoranda: Valentina Mander

SOMMARIO

INTRODUZIONE	5
Capitolo 1. PARTE TEORICA.....	7
1.1 Adolescenti e scuola come luogo di senso.....	7
1.2 Contesto scolastico e affettività	12
1.2.1 Ruolo affettivo di adolescente e ruolo sociale di studente	17
1.3 Gruppo, classe e gruppo-classe.....	20
1.4 Le arti performative come ausilio alla costruzione del senso del sé	22
1.5 La funzione pedagogica del teatro: lo stato dell' arte nella comunità scientifica.....	26
1.5.1 Il problema terminologico	26
1.5.2 Letteratura di riferimento.....	29
1.5.3 Rigorosità scientifica	44
1.6 Strumenti e processi del <i>creative drama</i>	50
1.6.1 Competenze individuali	51
1.6.1.1 Bilocazione cognitiva.....	51
1.6.1.2 Retrospezione.....	54
1.6.1.3 Pensiero abduittivo e metafora.....	56
1.6.2 Competenze sociali	59
1.6.2.1 Gruppo	59
1.6.2.2 Componente ludica	61
1.6.3 Spazio drammaturgico	63
1.7 Sintesi	67
Capitolo 2. LA RICERCA.....	71
2.1 Obiettivi	71
2.2 Metodo.....	71
2.3 Lo studio di caso.....	72
2.4 Disegno di ricerca.....	81
2.4.1 Il grado di utilità (Mortari, 2009).....	84
2.4.2 Il laboratorio: la figura del facilitatore	86
2.4.3 La ricerca	89
Capitolo 3. STUDIO di CASO “A”	93
3.1 Approccio quantitativo	97
3.1.1 Soggetti.....	97
3.1.2 Strumenti.....	98
3.1.3 Procedura	99
3.1.4 Risultati.....	100
3.2 Approccio qualitativo	103
3.2.1 Strumenti.....	103
3.2.1.1 Video-registrazioni	103
3.2.1.2 Diario di ricerca	104
3.2.1.3 Intervista semi-strutturata	105
3.2.2 Analisi.....	110
3.2.2.1 Analisi dei resoconti: il flusso di vita del gruppo.....	110
3.2.2.2 Descrizione narrativa delle sessioni	114
3.2.2.2.(a) 1° sessione.....	115
3.2.2.2.(b) 2° sessione	117
3.2.2.2.(c) 3° sessione.....	118
3.2.2.2.(d) 4° sessione	120
3.2.2.2.(e) 5° - 6° - 7° sessione.....	121
3.2.2.2.(f) 8° - 9° sessione	123
3.2.2.2.(g) 10° - 11° - 12° sessione.....	125
3.2.2.2.(h) 13° - 14° - 15° (ultima) sessione	126
3.2.2.3 Riflessioni	127
3.2.3 Analisi delle interviste: il creative drama come esperienza trasformativa	134
3.2.3.1 Utilità percepita.....	135
3.2.3.1.(a) Automonitoraggio(azioni).....	136
3.2.3.1.(b) Gestione_emozioni	138
3.2.3.1.(c) Riflessività	141

3.2.3.1.(d) Cooperazione	142
3.2.3.1.(e) Agio	147
3.2.3.2 Suggestimenti	148
3.2.3.2.(a) Destinatario	149
3.2.3.2.(b) Tipologia_attività	152
3.2.3.2.(c) Organizzazione	155
3.3 Conclusioni	159
Capitolo 4. STUDIO di CASO “B”	163
4.1 Descrizione narrativa delle sessioni	168
4.1.1 1° sessione	168
4.1.2 2° sessione	172
4.1.3 3° sessione	174
4.1.4 4° sessione	178
4.1.5 5° sessione	181
4.1.6 6° sessione	186
4.1.7 7° sessione	187
4.1.8 8° sessione	190
4.1.9 9° sessione	197
4.1.10 10° sessione	203
4.1.11 11° sessione	206
4.1.12 12° sessione (ultima)	207
4.1.13 Incontro plenario pre-interviste	210
4.2 Strumenti di raccolta dati	210
4.2.1 Diario di ricerca	211
4.2.2 Audio e video-registrazioni	212
4.2.3 TEST_RSS: test sul ruolo sociale di studente	212
4.2.4 QUEST_IM: questionario sulle intelligenze multiple	213
4.2.5 TEST_PS: test sul peso scolastico	215
4.2.6 Intervista semi-strutturata	215
4.3 Analisi dei dati	221
4.3.1 Analisi delle interviste	221
4.3.1.1 Caratteristiche studente ideale	221
4.3.1.1.(a) Atteggiamenti/Comportamenti/Competenze (ACC)	222
4.3.1.1.(b) Rispetto_regole (RR)	225
4.3.1.1.(c) Azioni_nel_gruppo(ANG)	226
4.3.1.2 Utilità percepita: il creative drama come esperienza trasformativa	228
4.3.1.2.(a) Automonitoraggio(azioni)	229
4.3.1.2.(b) Gestione_emozioni	231
4.3.1.2.(c) Riflessività	233
4.3.1.2.(d) Cooperazione	234
4.3.1.2.(e) Agio	237
4.3.2 Profili emergenti	237
4.3.2.1 Gli Introspezzivi	241
4.3.2.2 I Socializzati	243
4.4 Conclusioni	246
Capitolo 5. RIFLESSIONI	251
ALLEGATI	261
Allegato A Esercizi utilizzati nei laboratori	262
Allegato B Curriculum Vitae dell’operatore teatrale	269
Allegato C Studio di caso “A”: consenso informato gruppo d’indagine	270
Allegato D Studio di caso “A”: batteria di questionari	271
Allegato E Studio di caso “B”: consenso informato gruppo d’indagine	276
Allegato F Studio di caso “B”: intervista semi-strutturata	277
Allegato G Studio di caso “B”: questionario intelligenze multiple	279
Allegato H Studio di caso “B”: test “Studente ideale vs Studente reale”	281
Allegato I Studio di caso “B”: risultati gioco dell’Acrostico	283
Allegato J Il metodo Stanislavskij	286
Reference List	293

INTRODUZIONE

Alla luce dell'attuale condizione di disagio giovanile e di problematiche comportamentali all'interno dell'istituzione scolastica, questo lavoro intende approfondire la tematica dell'uso del *creative drama* come strumento ausiliario nella costruzione identitaria degli adolescenti che sembrano aver perso le capacità adattive al ruolo di studente con i conseguenti risultati fallimentari nel proprio percorso scolastico. La ricerca aderisce alla teoria di Pietropoli Charmet che intravede una scissura tra *ruolo affettivo di adolescente* e *ruolo sociale di studente* e la possibilità di incentivare il riallineamento dei due ruoli attraverso la costruzione di un gruppo-classe solido e cooperativo. Lo strumento indagato è il *creative drama* inteso come attività di drammatizzazione più attenta al processo formativo e trasformativo che al prodotto artistico finale. La focalizzazione su questo strumento è motivata dall'esistente letteratura scientifica che intravede nelle arti performative uno strumento atto a promuovere negli studenti la partecipazione attiva al proprio apprendimento, la capacità di trattare concetti complessi e l'assunzione di rischi, permettendo, inoltre, lo scambio di ruoli e la democratizzazione della classe. Nella rosa delle arti performative è stato scelto il *creative drama* in quanto considerato uno strumento completo di trasformazione individuale della sfera cognitiva, emozionale e fisica, come dimostrato da letteratura riportata.

La comunità accademica si muove, nello specifico campo della drammatizzazione come strumento educativo e trasformativo, secondo scelte pluri-paradigmatiche generando produzioni scientifiche estremamente eterogenee e spesso incomparabili tra loro. Le stesse review critiche che sono state analizzate sottolineano la necessità di

ulteriori indagini che presentino disegni di ricerca più rigorosi e dati scientificamente rilevanti, suggerimenti che si è tentato di seguire in questo lavoro.

La tesi è strutturata in cinque capitoli. Il primo espone il frame teorico di riferimento, arricchito dall'analisi della letteratura scientifica e da una personale speculazione sugli strumenti e processi che si pensa attivati dal *creative drama*. Il secondo capitolo descrive il disegno di ricerca e i metodi utilizzati mentre il terzo e il quarto presentano rispettivamente la struttura dello studio di caso "A" e dello studio di caso "B", corredati di dati e relative analisi. Gli studi di caso riportati in tesi presentano somiglianze e differenze: entrambi si inquadrano nella stessa cornice teorica di riferimento, danno conto di un'esperienza laboratoriale di drammatizzazione, si riferiscono a classi prime dello stesso Istituto Tecnico Superiore e si sono avvalsi dello stesso team. Sono, però, stati condotti in serie, il primo nell'anno accademico 2008/2009 e il secondo nell'anno accademico 2009/2010, fatto che ha portato ad una maturazione del processo organizzativo del secondo studio di caso e ad un miglioramento nella strutturazione di raccolta dati e analisi degli stessi. Posso quindi affermare che il primo studio di caso è da considerarsi propedeutico al secondo in quanto l'analisi preliminare dei dati raccolti, completati dalle riflessioni personali del diario di ricerca, mi ha permesso di correggere la mia posizione epistemologica in itinere. Nel quinto capitolo si è cercato di approfondire la riflessione sull'uso dello strumento educativo indagato, ovvero il *creative drama*.

Consapevole della necessità di produrre report dettagliati e precisi per incrementare la credibilità di questo filone di ricerca, si spera di avere contribuito con un lavoro originale e metodologicamente corretto.

Capitolo 1. PARTE TEORICA

1.1 Adolescenti e scuola come luogo di senso

Per capire il significato che gli adolescenti attribuiscono alla vita scolastica e di quanto essa influenzi il loro stato di benessere, mi avvalgo della analisi fornita dall'Istituto Iard che ci offre una completa panoramica sullo stato attuale della scuola italiana (Cavalli e Argentin, 2007). L'Istituto, incaricato di effettuare un approfondimento in merito all'esperienza scolastica degli studenti su tutto il territorio nazionale, ha pubblicato in quell'anno i risultati dell'ultima indagine condotta nella primavera del 2004 il cui campione, composto da 1127 studenti e 431 diplomati nati tra il 1983 e il 1988, risulta essere rappresentativo per genere, regione di provenienza e indirizzo (liceale, tecnico e professionale).

Dallo studio emerge uno scenario misto. Da un lato, la maggioranza degli studenti a scuola sta abbastanza bene. Il senso di benessere personale deriva nel 56% dei casi dal “sentirsi soddisfatto” (sempre o spesso), la cui quota più alta si riscontra negli istituti tecnici; i liceali, invece, sono più soggetti all'insoddisfazione, probabilmente dovuta alle loro aspettative e aspirazioni più elevate, e quindi più facilmente esposti alla delusione. Altro indice di benessere è la possibilità di mettere in pratica quello che si è appreso; tutti gli indicatori di benessere sono positivamente correlati alla possibilità di mettere in pratica l'appreso, mentre gli indicatori di “malessere” lo sono negativamente. Questo dovrebbe allarmare quei docenti che privilegiano i contenuti disciplinari rispetto alle competenze metodologiche e didattiche: la motivazione all'apprendimento è legata all'apprendere attraverso il fare, e questo non dovrebbe essere legata alla obsoleta distinzione tra scuole professionalizzanti e scuole “di cultura”. Dall'altro lato abbiamo un notevole numero di studenti, il 38% degli intervistati, che ritiene che “la scuola è un luogo dove non ho voglia di andare” e un

28% che si “chiede che senso ha essere a scuola”. Una quota consistente di studenti pensa, quindi, che la scuola non “riempia di senso” la propria vita e questa assenza di senso si accompagna sempre, o spesso, a sentimenti di oppressione nel 23,5% dei casi, maggiormente vissuta tra chi ha voti bassi (33%), ma anche tra chi ottiene voti migliori (15%). Anche i rapporti con gli insegnanti sembrano essere indice di problematicità: il 60% degli studenti dichiara che gli insegnanti sono incapaci di tenere conto delle esigenze degli studenti e del loro punto di vista mentre, la metà, il 30%, esprime dubbi sulla capacità degli insegnanti di costruire una relazione.

La pubblicazione Iard, inoltre, ha contemplato un'indagine sul sistema valoriale degli adolescenti, ovvero sugli elementi costitutivi della loro identità. Studiare il sistema valoriale adolescenziale permette, infatti, di comprendere le loro azioni e le loro motivazioni e permette di rettificare la teoria comune secondo la quale i giovani di oggi sarebbero connotati da una fragilità valoriale, causa e conseguenza dell'ipotetico declino morale della nostra società. Sembra, invece, che gli adolescenti odierni abbiano un modalità diversa da quella adulta nell'organizzare il senso delle cose e nel motivare i loro comportamenti nell'epoca post-moderna. Lo studio ha isolato sei principali modelli di riferimento valoriale degli studenti. Il modello più diffuso è il *modello affettivo* che riconosce come valori primari la famiglia, l'amicizia e l'amore e orienta massicciamente le scelte della maggior parte degli adolescenti. Le sollecitazioni ambientali e sociali vengono vissute nell'ottica dell'affettività e le scelte sono motivate dall'esigenza di mantenere/rafforzare le relazioni più strette; l'obiettivo è non deludere e non essere delusi. Il secondo modello, denominato *dell'individualismo democratico*, riconosce come valori fondanti la libertà, la democrazia e l'auto-realizzazione. La razionalità della scelta, in questo caso, è legata al principio democratico secondo il quale l'individuo è libero di agire nel rispetto della

libertà altrui in quanto l'individualismo è frenato e collocato in un contesto relazionale più ampio. Il terzo, il *modello ludico*, si basa sul divertimento, sul tempo libero e lo sport; la razionalità, in questo caso, spinge ad agire per il divertimento fine a se stesso. È un modello fortemente individualista, legato alla massimizzazione del piacere immediato, qui e ora. Il *modello istituzionale*, invece, attribuisce importanza alla sicurezza, al rispetto delle regole e alla patria. È legato ad una forte appartenenza all'istituzione che impone regole, ma premia con sicurezza e appartenenza. Il quinto modello è quello denominato *dell'achievement* ed è ispirato ai valori del successo, ha un'accezione fortemente individualista e considera gli altri soggetti strumentalmente, come ostacoli o facilitatori dell'obiettivo prefissato. La soddisfazione è legata a ricompense materialistiche. Infine, il *modello dell'impegno* che si basa sui valori dell'impegno sociale, della solidarietà, della politica e degli interessi culturali. La soddisfazione, in questo caso, è legata all'agire in una dimensione collettiva ed è il modello meno frequente tra gli studenti italiani.

Il rapporto Iard, inoltre, dimostra, tramite una lettura dei risultati a livello individuale, come i sei modelli descritti coesistano contemporaneamente all'interno degli stessi individui i quali possono attribuire più o meno importanza ad uno dei modelli a seconda del contesto. Il prisma di modelli genera un sistema valoriale apparentemente eterogeneo e contraddittorio, secondo il quale un ragazzo può utilizzare un modello, se sollecitato da un certo contesto, e può utilizzarne un altro, se la medesima sollecitazione proviene da un contesto differente, originando un comportamento apparentemente contraddittorio. Il sistema multi-valoriale sembra, secondo gli autori, permettere ai ragazzi di affrontare la complessità contemporanea, nella quale un unico modello non può spiegare efficacemente l'universo e risulta insufficiente per un individuo la cui identità non è ancora sufficientemente definita. I valori dei padri,

insomma, non vengono negati ma vengono sottoposti ad un processo di revisione in quanto inefficaci per affrontare la complessità delle sfide della società odierna.

Quale ruolo gioca la scuola nella costruzione dei valori degli adolescenti? Per gli adolescenti che frequentano la scuola essa rappresenta un luogo di fondamentale importanza, in quanto le esperienze che vi vivono modificano le rappresentazioni che i ragazzi hanno della realtà e, conseguentemente, la struttura del loro sistema valoriale. A scuola sono messi a confronto i modelli di riferimento, le strategie e i principi trasmessi dalla famiglia con quelli trasmessi dagli altri soggetti e dalla scuola nella sua totalità. Quali sono allora, in riferimento ai sei modelli sopra descritti, gli effetti più significativi sul comportamento e sugli atteggiamenti a seconda del modello dominante? Chi persegue il modello affettivo è orientato alla soddisfazione conseguente alle relazioni con gli altri soggetti, coetanei e non (ivi, pp.73-74). Più si cerca affettività, più la si trova e più vi si investe energia, il che crea un circolo vizioso, che porta a spostare il baricentro dell'esperienza scolastica dal processo di apprendimento alla creazione di relazioni interpersonali. Il sovradimensionamento della dimensione emotiva è un grosso pericolo in quanto porta a che la valutazione sul rendimento da parte di un insegnante non venga identificata come un giudizio sulle prestazioni ma come giudizio sulla persona. Gli studenti che hanno un rendimento negativo possono, quindi, instaurare un circolo vizioso nel quale ad un giudizio negativo viene associata una sensazione di rifiuto e di allontanamento dall'insegnante, con la conseguente riduzione della motivazione allo studio. L'accentuazione del secondo modello, quello dell'individualismo democratico, contraddistingue gli studenti con i percorsi scolastici migliori (ivi, p.75). L'auto-realizzazione si associa alla soddisfazione per la propria esperienza scolastica e per gli stimoli all'apprendimento. La scuola alimenta, tramite i meccanismi meritocratici, questo

sentimento di realizzazione e viene pertanto vissuta come luogo di realizzazione del sé. Chi persegue invece il terzo modello, il modello ludico, sposta l'attenzione dai processi di apprendimento a quelli del divertimento da vivere nella relazione tra pari (ivi, p.76). La dimensione formativa perde la sua importanza e lo studio è il prezzo da pagare per poter divertirsi con gli amici. I ragazzi che appartengono al modello istituzionale, invece, sembrano quelli più integrati nel sistema scolastico, ai quali la scuola offre opportunità di crescita culturale e professionale e ottime relazioni con compagni e corpo insegnante (ibidem). Il senso della scuola secondo la prospettiva adulta parrebbe completamente interiorizzato da questi soggetti che adottano un atteggiamento sostanzialmente docile di fronte alle richieste dei docenti. Il penultimo modello, denominato dell'achievement, rientra nel panorama valoriale di quegli studenti che intendono la scuola come strumento necessario per raggiungere un obiettivo di successo materialistico immediato (ivi, pp.76-77). Spesso questi studenti non hanno un percorso scolastico brillante, il che frustra la loro corsa al successo, spingendoli spesso a ridimensionare l'importanza della scuola quando scoprono vie alternative al successo materiale. Infine, chi predilige il modello dell'impegno esprime una maggior forza vocazionale e una migliore relazionalità con gli adulti. Sono ragazzi con un'identità forte e ben integrata nella società adulta, ma proprio per questo spesso in crisi con i propri compagni verso i quali vivono un senso di fatica nella relazione (ivi, p.77).

La scuola, quindi, secondo questo studio, riveste un ruolo fondamentale nella vita degli studenti. È un luogo dove gli adolescenti possono confrontarsi maturando una visione personale del mondo e agevolando il processo di autonomia dai modelli valoriali familiari; è, quindi, un ambito privilegiato di definizione e di rafforzamento dell'universo valoriale individuale. Ma, in quanto istituzione, è essa stessa portatrice di

valori, espressi nelle regole che governano le relazioni al suo interno, e può porsi nei confronti dei ragazzi in una duplice modalità: da un lato può alimentare alcuni dei modelli individuati, più facilmente quello istituzionale e quello dell'individualismo democratico, secondo un indirizzo educativo che pone le regole prima delle persone; dall'altro può ascoltare le esigenze di un confronto aperto che metterebbe in discussione non solo i principi dei singoli, studenti e insegnanti, ma anche quelli dell'istituzione stessa.

L'Istituzione scolastica, pertanto, che sostiene di perseguire non solo fini didattici ma anche fini formativi a livello identitario e sociale, dovrebbe adoperarsi con sforzi più efficaci per adempiere a questo suo duplice ruolo e, finalmente, riconoscere l'importanza della componente affettiva nel processo di apprendimento.

1.2 Contesto scolastico e affettività

La riflessione sull'importanza della dimensione affettiva nei processi di apprendimento è stata avviata da Bion (1962), il quale sostiene che l'incontro con l'ignoto genera nei soggetti emozioni, confusioni e caos che devono poter essere tollerati e tenuti nella mente affinché avvenga la loro trasformazione da dati grezzi sensoriali ad elementi mentali, ovvero pensati e messi in connessione fra loro; detto altrimenti, ogni percorso di conoscenza è, primariamente, un'esperienza emotiva. Gli input esterni, continua l'autore, ricevuti dall'ambiente non sono utilizzabili in maniera diretta per il pensiero e la conoscenza, ma devono essere collegati dall'attività mentale del soggetto affinché acquisiscano la natura di significato e, quindi, mentalizzabili e pensabili. Inoltre, affinché un input esterno sia conoscibile, è necessario che, all'interno della mente, si strutturi una rappresentazione psichica dell'input stesso, un simbolo che attribuisca significato al dato sensoriale (Blandino e Granieri, 2002, cfr.par.9.2). Questo processo psichico di simbolizzazione di una stimolazione esterna

è strettamente correlato ad emozioni e sentimenti, il che significa che “il soggetto, per poter apprendere, deve confrontarsi con i sentimenti, anche quelli difficili e dolorosi, di confusione, inadeguatezza e rabbia che si attivano nell’incontro con l’oggetto di conoscenza, in qualche misura separato e con una sua struttura indipendente” (Blandino e Granieri, 1995, p.185). In pratica, se il soggetto riesce a tollerare le sensazioni di incertezza e insicurezza provati di fronte all’ignoto, allora i dati sensoriali potranno “diventare immagini, idee e concetti in grado di articolarsi insieme in un nuovo sapere” (ibidem).

Nonostante questa corrente di pensiero, nella scuola continua ad essere utilizzato un metodo didattico basato prevalentemente su due teorie psicologiche: il comportamentismo e il cognitivismo (Blandino e Granieri, 1995, cfr.cap.2), ovvero una lettura che esclude, totalmente o parzialmente, la componente emotiva soggettiva della conoscenza. Nel primo caso, infatti, si sostiene una visione meccanicistica dell’apprendimento (ivi, p.39), in quanto viene data preminenza all’evento esterno più che all’allievo, sostenendo che, se lo stimolo è correttamente modulato, l’allievo non può non apprendere. Nel secondo caso, diventa preponderante il soggetto di cui vengono riconosciute le personali funzioni cognitive attraverso le quali avviene l’apprendimento; acquista, pertanto, preponderanza il soggetto rispetto all’ambiente, ma continuando a disconoscere le dinamiche affettivo-emotive più profonde (ivi, p.40). Detto altrimenti, la scuola ha cercato di ristrutturare il proprio approccio didattico per renderlo compatibile con gli elementi cognitivi di ciascun allievo di cui riconosce l’individualità dei processi cognitivi, ma continuando ad ignorarne sentimenti, vissuti e fantasie. Sono solo gli aspetti logico e razionali ad essere riconosciuti nella loro originalità, mentre il substrato emozionale continua ad essere ignorato: sostanzialmente, “la mente è depurata dalla dimensione affettiva legata

anche ad aspetti primari e inconsapevoli che pur costituiscono la persona e che, quindi, non possono non intervenire nell'elaborazione dei dati di realtà" (ibidem).

A conferma dell'incapacità istituzionale nel riconoscere, in termini pratici e non solo teorici, la fondamentale funzione dell'affettività nell'apprendimento, si riportano due studi che riportano come la scuola non sembra, oggi, essere considerata dagli adolescenti un luogo in cui poter sperimentare le proprie competenze sociali e individuali. In uno studio del 2003 (Hansen, Larson, e Dworkin, 2003), implementato successivamente nel 2006 (Larson e Hansen, 2006), sono state confrontate quattro categorie di attività giovanili organizzate extra-curricolari come luoghi potenziali in cui gli adolescenti possono esercitare esperienze di possibile sviluppo ed esperienze negative. Le attività giovanili extra-curricolari sono state individuate in: attività sportive (di gruppo e individuali), corsi di arti performative (coro, orchestra, danza, drama, scrittura creativa ed altri), organizzazioni e club accademici (club di scacchi, matematici, di lettura oppure giornali studenteschi, servizi di tutoring e altri), servizi orientati alla comunità (scout, club maschili o femminili e altri) e gruppi giovanili religiosi. Le attività di confronto, invece, sono state individuate ne: la scuola, attività lavorative e tempo passato con gli amici/pari. L'indagine tendeva a confrontare la frequenza e la tipologia di esperienze vissute nelle attività individuate, intendendo per esperienze sia quelle negative sia quelle positive ovvero vissute come possibile sviluppo di competenze individuali e interpersonali. Le prime si basavano sulla misurazione di 5 costrutti ovvero stress, comportamento inappropriato degli adulti, influenze negative, esclusione sociale e dinamiche di gruppo negative; le seconde sulla misurazione di 6 costrutti così strutturati:

- *Lavoro identitario* (identity work): esplorazione, auto-conoscenza, riflessione identitaria

- *Iniziativa* (initiative): identificazione di obiettivi, gestione dello sforzo, problem solving, gestione del proprio tempo
- *Competenze di base* (basic skills): regolazione emotiva, competenze cognitive, attitudini fisiche, sviluppo interpersonale
- *Competenze sociali* (team work and social skills): competenze delle dinamiche di gruppo, feedback, leadership e responsabilità
- *Relazioni interpersonali* (interpersonal relationships): relazioni tra pari, norme pro sociali
- *Contatti col mondo adulto* (adult networks): integrazione con la famiglia, collegamenti con la comunità, collegamenti col lavoro o la scuola

Ebbene, dagli studi emerge che gli adolescenti riportano un numero di esperienze, legate allo sviluppo personale e inter-personale, maggiore nelle attività giovanili organizzate di quelle esperite nelle aule scolastiche o con gli amici (Hansen et al., 2003, p.48). Le differenze maggiori investono l'identificazione di obiettivi, il problem solving e la gestione dello sforzo, probabilmente dovuto al fatto, secondo gli autori, che tali attività sono volontarie, pongono sfide e richiedono di prefissare obiettivi. Inoltre, le attività giovanili sembrano stimolare, più delle altre, l'esplorazione identitaria e la riflessione permettendo l'apprendimento della gestione dell'ansia, della rabbia e dello stress. Sul fronte interpersonale, le attività giovanili riportano un punteggio maggiore nell'apprendimento dei processi di gruppo, del feedback e della leadership, cosa che non sorprende, secondo gli autori, in quanto questo tipo di attività stimola le interazioni collaborative nel gruppo, a differenza di quanto accade nelle classi scolastiche (ivi, p.49). Entrando velocemente nel dettaglio, il confronto tra le attività giovanili ha riconosciuto punteggi più alti ai gruppi religiosi per quanto

riguarda i costrutti *lavoro identitario*, *iniziativa*, *competenze sociali*, *relazioni interpersonali* e *contatti col mondo adulto*. I servizi orientati alla comunità hanno ottenuto punteggi alti sui costrutti *contatti col mondo adulto* e *relazioni interpersonali*, mentre i corsi di arti performative e le organizzazioni/club accademici riportano alti punteggi per il costrutto *iniziativa*. Le attività sportive sono quelle che riportano alti punteggi nella costruzione identitaria ma che riportano alte frequenze di esperienze stressanti, probabilmente dovute al fatto che, secondo gli autori, la componente competitiva dello sport potenzia la costruzione del carattere ma limita lo sviluppo di competenze collaborative. Non emergono grosse differenze tra i punteggi relativi alle esperienze positive se confrontati con quelli ottenuti dal tempo passato con amici/pari, mentre sembrano emergere più frequentemente esperienze negative legate agli amici, probabilmente dovute all'assenza di una supervisione adulta.

Infine, un risultato interessante emerge dal lavoro del 2003, già citato, legato al concetto di interazione tra adolescenti di etnie diverse. Sembra infatti che gli adolescenti non considerino le attività giovanili organizzate come luoghi in cui sviluppare relazioni multietniche più numerose rispetto ad altre attività; infatti, in analisi successive, gli studiosi hanno verificato che le esperienze non variano a seconda della composizione etnica del gruppo. Questo porta a riflettere sul fatto che non sia la presenza di etnie diverse a influenzare il cambiamento nelle attitudini e nei comportamenti dei ragazzi, bensì “le condizioni sotto le quali i giovani interagiscono” (Hansen et al., 2003, p.49 la traduzione è mia) ovvero le condizioni del contesto.

Concludendo, i punteggi sovrastano quelli ottenuti dalle esperienze vissute nelle classi e il fatto può non sorprendere se si riconosce la difficoltà delle istituzioni nel superare il limite del riconoscimento cognitivo a discapito della sfera emozionale ed affettiva, come esposto precedentemente. Se vogliamo che gli studenti comincino a considerare

la scuola come luogo dove poter esperire vissuti complementari alla crescita, nel quale investire in termini di affettività ed energia, e se vogliamo che in essi aumenti la consapevolezza di poter sperimentare se stessi in questo ambito formativo, allora è impellente che le istituzioni scolastiche avviino una spinta propulsiva e riconoscano i bisogni e le necessità di questa nuova generazione di studenti.

1.2.1 Ruolo affettivo di adolescente e ruolo sociale di studente

Un'analisi originale sulla componente affettiva che caratterizza la vita degli studenti si deve a Pietropolli Charmet (2000) con la sua teoria del duplice *ruolo affettivo di adolescente* e *ruolo sociale di studente*. Per includere l'adolescente nel processo di trasmissione delle conoscenze, sostiene l'autore, la scuola lo spinge a sovrapporre al suo *ruolo affettivo di adolescente* quello *sociale di studente*. Questo processo è funzionale, secondo l'istituzione, per metterne a regime l'aggressività, per controllare l'eroticizzazione dei rapporti e per regolamentarne le relazioni con gli adulti e l'autorità. Nella realtà scolastica quotidiana, però, alla luce della predominanza del modello affettivo illustrato nel paragrafo precedente, si assiste al fenomeno della difficile coesione fra i due ruoli. Gli adolescenti si recano a scuola per partecipare alla vita del gruppo senza la mediazione culturale del ruolo di studente, “vengono per l'attività consolatoria che svolge l'appartenenza al gruppo dei coetanei ma non a un gruppo di lavoro, a un sotto gruppo di amici non a un team o a un équipe professionale che sta facendo ricerca, che sta lavorando sull'apprendimento” (Pietropolli Charmet, 2002 p.37). La scuola, in pratica, viene scissa dal sé, come se vivesse in una dimensione avulsa dalla vita, appartenendo ad una dimensione priva di passione. Il modello di famiglia affettiva che ha caratterizzato l'educazione ricevuta, ovvero famiglie che puntano molto sulla relazione e sullo sviluppo affettivo più che sullo sviluppo etico, ha generato ragazzi socialmente precoci, le cui aspettative sono prevalentemente di

relazione. Sono ragazzi che non accettano la valutazione se ricade al di fuori della relazione, che rivolgono alla scuola richieste di riconoscimento e di soggettivazione e che, di fronte ai voti, alle valutazioni e alle frustrazioni non percepiscono lo stimolo ma un effetto mortificante.

Di fronte alla richiesta istituzionale di sovrapporre i due ruoli, sociale e affettivo, è più facile che l'adolescente scinda il ruolo di studente dal sé affettivo per poter preservare la fragilità narcisista di quest'ultimo dalla minaccia degli eventi scolastici. La scissione provoca un dissesto sul percorso scolastico: se prevale il ruolo sociale di studente, ciò che avviene a scuola è vissuto come avulso dal sé affettivo e quindi estraneo al sistema motivazionale; se prevale il ruolo affettivo, l'adolescente si ritrova senza codici, tradizioni e linguaggio di ruolo necessari per affrontare le richieste ambientali. In entrambi i casi il rischio è quello dell'abbandono scolastico o della bocciatura.

Pietropolli Charmet (2000; 2002) intravede una soluzione. L'unico modo per agevolare gli adolescenti nella riconquista del loro ruolo sociale di studente è dare loro l'opportunità di creare gruppi di lavoro stabili e produttivi, insegnare loro a lavorare in gruppo, condividendo l'esperienza della ricerca e creando prodotti culturali, oggetti simbolici. Bisogna prospettare ai ragazzi i vantaggi che possono nascere dal far parte di un team di lavoro, sfruttando la loro vocazione ad appartenere ad un gruppo di coetanei, bisogna condurli alla costruzione di un gruppo classe non ostacolante la didattica e la realizzazione del compito ma un gruppo classe che “è uno straordinario sostegno individuale, funziona da coro, canta le gesta, le imprese, attenua il conflitto, lo trasforma in risorsa, crea miti e leggende che si tramandano. Il gruppo classe ha un'anima, una storia, ha dei nemici comuni, protegge l'individuo, e le sue

intemperanze diventano in qualche modo argomento di discussione” (Pietropolli Charmet, 2002 p.39).

Per riconoscere pragmaticamente, e non solo teoricamente, la componente affettiva in quanto elemento fondante dell'apprendimento, l'istituzione scolastica dovrebbe agire, secondo il parere di chi scrive, secondo due modalità. Da un lato, dovrebbe impegnarsi nella formazione di una classe docente preparata fornendo loro saperi e strumenti per sostenere e contenere l'impatto emotivo degli studenti, soprattutto se in fase adolescenziale. Gli educatori, infatti, veicolano, nelle quotidiane interazioni verbali e non verbali, una qualità affettiva sulla quale si basa la cultura emotiva e cognitiva alla quale lo studente attingerà. La classe docente, pertanto, dovrebbe essere formata per diventare strumento di ausilio per gli studenti nel processo di modulazione delle emozioni, offrendo loro “interazioni significative, in cui sperimentare un modo più colto di trattare e pensare le emozioni” (Blandino e Granieri, 2002, p.189). Dall'altro, e in linea con l'impianto teorico di Pietropolli Charmet, l'istituzione dovrebbe improntare progetti formativi per permettere l'integrazione degli adolescenti fra loro in vista della costruzione di un buon gruppo classe, considerato non solo come un gruppo di lavoro ma anche come un gruppo affiatato di coetanei. Questo permetterebbe ai ragazzi di lavorare sinergicamente alla realizzazioni di compiti comuni e di “acquisire la certezza affettiva di appartenere ad un gruppo coeso e non già di doversi guardare dalle insidie che provengono contemporaneamente dalle relazioni verticali e da quelle orizzontali” (Pietropolli Charmet, 2000 p.262). Il compito è certo arduo, in quanto “i processi di cooptazione non possono avvenire se non attraverso vissuti di risonanza che avvengono a un livello molto profondo” (Pietropolli Charmet, 2000 p.260).

1.3 Gruppo, classe e gruppo-classe

Per capire come agevolare la formazione di un gruppo-classe, è meglio segnare alcuni confini terminologici ovvero la differenza tra classe, gruppo dei pari e gruppo-classe.

Per definire il gruppo-classe, mi avvalgo della voce di uno studente di 16 anni che descrive il gruppo e la classe in questi termini:

il gruppo è una cosa compatta in cui ci si aiuta, una classe non è una cosa compatta in cui ci si aiuta perché in una classe ci sono quelli che vanno bene, quelli che vanno male, quelli che parlano, quelli che non parlano però non è che ci si aiuti tantissimo. Un gruppo invece è qualcosa di più unito, cioè se casco io tu mi aiuti a rialzarmi. (Federico, colloquio informale 15 ottobre 2009)

Questa testimonianza ci fornisce una netta distinzione tra le due entità che possono presiedere la vita scolastica degli adolescenti: il gruppo di pari e la classe, intesa come aggregato di studenti.

Il gruppo dei pari assume, in adolescenza, una valenza fondamentale per la sua potenziale funzionalità nella realizzazione dei compiti fase-specifici di questa fascia d'età, che sono identificati da Pietropolli Charmet (1990) in quattro obiettivi: mentalizzazione del desiderio e del piacere, elaborazione del lutto per la perdita della nicchia affettiva primaria e del gioco, formazione dell'ideale dell'Io, realizzazione della nascita sociale. Il primo compito identifica il processo nel quale l'adolescente integra la propria corporeità erotica nel proprio schema corporeo e nella rappresentazione globale di Sé. Il secondo indica il processo che implica l'organizzazione di un nuovo mondo, di nuove modalità di appartenenza e di una nuova area di gioco; difficoltà nell'elaborazione del lutto per la perdita della nicchia affettiva primaria sembrano essere correlabili all'insuccesso nei processi di scolarizzazione ed il tentativo di rievocare stati mentali e corporei legati all'appartenenza originaria genera blocchi parziali o totali della capacità di

apprendimento (Pietropolli Charmet, 1990, p.34). Il terzo compito, la formazione dell'ideale dell'Io, indica il processo che prevede la formazione di un progetto di vita e l'acquisizione di modelli ideali di riferimento. È un processo che organizza definitivamente la struttura del carattere e sancisce i valori sufficientemente stabili che dirigeranno il proprio comportamento. Infine, la realizzazione della nascita sociale indica il processo di cui l'adolescente è maggiormente consapevole, tanto da essere sottolineato esplicitamente dagli adolescenti in caso di indifferenza da parte delle istituzioni (Pietropolli Charmet, 1990, p.38), la scolastica in primis. L'invisibilità sociale provoca sentimenti di esclusione e di difficoltà nei processi decisionali di matrice sociale, quali esecuzioni di riti collettivi o elaborazione di valori comunitari, mentre il presentimento di non riuscire a nascere socialmente è all'origine di fenomeni quali la tossicodipendenza e la devianza.

Il gruppo dei pari si pone, quindi, come luogo privilegiato (Giori, 1999) in cui vivere esperienze emotive utili al percorso di crescita. Permette, infatti, meccanismi identificatori e proiettivi che inducono all'acquisizione di nuove competenze, offre accoglienza, protezione e incoraggia a nuove esperienze. Ovviamente il potenziale del gruppo dei pari si basa sulla dimensione affettiva che permea il gruppo stesso, dimensione assicurata dalla cooptazione spontanea nei gruppi informali e che permette movimenti affettivi profondi e processi di identificazione.

La classe è, invece, un gruppo formale, la cui aggregazione è stata etero-diretta e che subisce l'egemonia culturale degli adulti “poiché nasce dal compito primario che si pone l'istituzione scolastica e che utilizza la suddivisione in gruppi dei propri allievi per realizzare i propri obiettivi” (Pietropolli Charmet, 2000, p.257). La classe nasce, quindi, come gruppo di lavoro con una duplice finalità: l'istruzione, relativa alla sfera

intellettuale, e la socializzazione, relativa alla sfera sociale e affettiva. Entrambe le finalità sono strutturate in spazi e tempi predefiniti difficilmente modificabili.

Nella realtà scolastica quotidiana, gruppo e classe convivono in una realtà intermedia, nella quale confluiscono dimensione istituzionale e dimensione affettiva: il gruppo-classe. Un gruppo-classe affiatato può adempiere sia ai compiti istituzionali quali l'apprendimento e l'acculturazione, sia ad alcuni compiti fase-specifici adolescenziali (Jacobone, 1998, p.154-155) e rappresenta, quindi, una forte risorsa per la scuola. Un gruppo-classe, infatti, permetterebbe i processi di separazione e individuazione in quanto luogo sicuro che accetta le diversità individuali e che permette la formazione della propria distinzione; consentirebbe di fare esperienza delle proprie emozioni e costruire buoni modelli relazionali; assumerebbe il valore di area transizionale ovvero “uno spazio privato rispetto alla famiglia, fondamentale per favorire l'elaborazione del lutto relativo alla perdita del sé infantile” (Giori, 1998, p.89). In questa prospettiva, un gruppo-classe è considerato sano quando tutti i suoi membri contribuiscono alla formazione del suo valore, consapevoli del proprio senso di appartenenza, e quando si alimenta la circolarità di comunicazione. È considerato problematico, invece, quando mantiene una costante emergenza emotiva alla quale studenti e docenti devono far fronte con dispendio di energia e tempo; in questo caso, le dinamiche difensive che si instaurano assorbono le energie affettive e cristallizzano la potenzialità del gruppo.

1.4 Le arti performative come ausilio alla costruzione del senso del sé

L'istituzione scolastica può assolvere al suo ruolo di facilitatore nella costruzione di un gruppo-classe come team di lavoro grazie all'uso delle arti performative le quali, in tutte le loro forme, giocano un ruolo centrale: l'uso delle arti nella scuola promuove

negli studenti il raggiungimento degli obiettivi, le pratiche del lavoro comunitario e l'assunzione di ruoli propositivi.

Simons e Hicks (2006) raccolgono la sfida nel dimostrare che l'uso delle arti performative, attente quindi al processo e non al prodotto finale, apre le porte dell'apprendimento a soggetti che non possono affidarsi ai metodi classici basati su uno stile di apprendimento cognitivo e razionale e che non rispondono alle richieste ambientali, le quali presuppongono l'uso delle intelligenze linguistiche e logico-matematiche (Gardner, 2009). Chi, per natura, predilige le proprie competenze musicali, kinestetiche, intra-personali o inter-personali necessita di strumenti che 'aprano porte' (Simons e Hicks, 2006) all'apprendimento, che 'costruiscano ponti tra i loro mondi e i mondi della lontana e superiore formazione accademica' (Simons e Hicks, 2006, p.87, la traduzione è mia). Le arti performative adempiono a questo compito in quanto, secondo gli autori, stimolano l'acquisizione di competenze legate alla comunicazione, alla cooperazione, alla flessibilità e all'adattabilità, sviluppando, inoltre, il pensiero critico e la capacità di problem-solving. La loro tesi si basa sul concetto di immaginazione creativa che viene rafforzata dall'uso delle arti performative secondo tre processi. In primo luogo, il processo creativo sradica la tendenza ad inquadrare il mondo secondo paradigmi conosciuti e pertanto, liberi dalle idee consunte, si può fare spazio a nuove intuizioni (Simons e Hicks, 2006, p.82). Sono i confronti e le analogie che permettono l'emersione di collegamenti innovativi (Goleman, Ray, e Kaufman, 2007), aiutando il soggetto "a mettere i dati in un contesto nuovo o a considerarli in modo assolutamente innovativo" (Goleman et al., 2007, p.39). Le più grandi innovazioni, infatti, nascono dalla "giustapposizione di elementi o idee che di solito non si presentano insieme, oppure scaturiscono dall'individuazione di legami nascosti tra le cose" (ibidem). In secondo luogo, vivere

un processo creativo ci stimola a ricercare il senso della nostra esperienza in quanto ci permette di integrarla con il nostro vissuto precedente e di riorganizzare il nostro sapere, concetti che ci richiamano la definizione di *Retrospezione* (vedi par.1.6.1.2) e *Pensiero abduittivo e metafora* (vedi par.1.6.1.3). Infine, il processo creativo aumenta l'auto-stima grazie al suo forte potenziale trasformativo in quanto l'utilizzo di un linguaggio simbolico crea un ponte tra la realtà interna e la realtà esterna. Tra tutte le arti, secondo gli autori, la drammatizzazione è quella che più stimola il processo creativo tramite l'immedesimazione nel ruolo che spinge a viaggiare in un altro mondo, in esperienze di altri, ritornando al sé arricchiti e cambiati. In pratica, la drammatizzazione può spingere i partecipanti a “oltrepassare barriere che li hanno ostacolati nel realizzare i propri potenziali educativi” (Simons e Hicks, 2006, p.83 la traduzione è mia).

Nel lavoro di Thomas e Mulvey (2008) le arti performative assumono un ruolo fondamentale in quei sistemi educativi che difendono l'apprendimento partecipativo. Gli autori intravedono un fortissimo potenziale educativo nel processo creativo che, secondo la loro ricerca, favorisce le competenze di problem-solving, di significazione degli eventi e assunzione di rischi. Di fronte a un concetto o un problema complesso, l'arte performativa stimola lo studente ad approcciarsi non secondo un metodo di astrazione e generalizzazione bensì intraprendendo un percorso che include somiglianze e differenze col sapere pre-esistente. Questo permette un “apprendimento bottom-up nel quale gli studenti trasferiscono la conoscenza da un caso o esempio familiare a un altro caso incontrato meno frequentemente” (Thomas e Mulvey, 2008, p.241, la traduzione è mia). Secondo gli autori, nell'incontro con le arti performative i soggetti vivono intense esperienze di apprendimento nelle quali la complessità della conoscenza può essere esperita più semplicemente, concetto condiviso dallo stesso

Dewey (1987) quando sottolinea come l'esperienza artistica sia un concentrato di energia, una chiarificazione e intensificazione di vita, senza che questa significhi semplificazione. Usare le arti per imparare a risolvere problemi complessi rafforza la flessibilità mentale e la capacità di integrare il nuovo con la conoscenza pre-esistente in quanto ci si confronta con molteplici interpretazioni, soprattutto se si vive una situazione di apprendimento cooperativo. Il confronto con gli altri durante la fase creativa svela traiettorie alternative di significato che offrono una rosa di possibilità, originariamente non previste, di fronte a una situazione e in quell'istante si affaccia la responsabilità della scelta. Anche in questo lavoro lo strumento principe delle arti performative è il pensiero creativo, l'immaginazione, risvegliata dall'uso della metafora e dell'analogia. Infatti, "appena gli studenti esercitano le loro capacità immaginative, essi accedono a nuove percezioni e possibilità di esperienze umane. Possono scoprire il loro potenziale per saperi e vedere nuove possibilità per se stessi e per gli altri." (Thomas e Mulvey, 2008, p.243, la traduzione è mia). Usare il pensiero creativo e l'immaginazione non è, però, indolore in quanto il ruolo dell'immaginazione non è quello di proporre soluzioni, di tracciare una strada precisa da percorrere, bensì di risvegliare, di dischiudere il non visto, il non udito. E se questo accade il soggetto deve assumere un atteggiamento di ascolto e di scelta, sperimentando in tal modo l'assunzione di rischio.

Pertanto, se, come esposto precedentemente, la nuova generazione adolescenziale sembra affrontare la complessità contemporanea con un sistema multi-valoriale, l'uso delle arti performative nella costruzione identitaria sembrerebbe offrirsi come strumento educativo multi-sfaccettato e complesso, adatto ad offrirsi come strumento educativo eclettico e trasformativo.

1.5 La funzione pedagogica del teatro: lo stato dell'arte nella comunità scientifica

Per il lavoro in questione, tra le varie arti performative, la scelta è ricaduta sullo strumento teatrale in quanto diversa letteratura scientifica ne evidenzia le potenzialità educative.

1.5.1 Il problema terminologico

Ma cerchiamo di capire cosa si intende con strumento teatrale, introducendo un problema fondamentale che qualsiasi ricercatore che intende usare questo strumento come mezzo di sviluppo deve porsi, ovvero la terminologia. Tutta l'attività drammaturgica, identificata d'ora in poi col termine *drama*, può essere posta su un continuum che pone ai suoi estremi da un lato la drammatizzazione nel suo stato naturale quale il gioco infantile (Vygotskiy, 1966) e dall'altro la produzione formale di uno spettacolo (vedi Figura 1).

Drama nel suo stato naturale

Produzione Teatrale

Figura 1, Continuum

I due estremi possono essere altrimenti identificati come l'attività focalizzata sul PROCESSO (*Drama nel suo stato naturale*) e, dall'altra, attività focalizzata sul PRODOTTO (Produzione teatrale). Nel mezzo si collocano pratiche che oscillano da un estremo all'altro quali il *creative drama*, il *theatre in education*, il *participation theatre* e il *theatre by children and youth*.

Il *creative drama* può essere definito come una “forma di drammatizzazione improvvisata, non esibizionistica, centrata sul processo nella quale i partecipanti sono invitati da un facilitatore a immaginare, recitare e riflettere sulle esperienze umane” (Davis e Behm, 1978). L'intento non è quello di incentivare abilità teatrali, anche se

questa è una conseguenza naturale, ma di facilitare l'apprendimento in un ampio numero di campi. La drammatizzazione è, in questo caso, strettamente legata al concetto di gioco (Vygotskiy, 1966) e alla sua capacità di allestire la zona di sviluppo prossimale. Con il gioco si agisce nella sfera immaginativa e in situazioni ipotizzate, sperimentando intenzioni volontarie. "Nel gioco il bambino è sempre oltre la propria età, oltre il suo comportamento quotidiano; nel gioco è come se fosse una testa più alta di se stesso. [...] Il gioco contiene tutte le tendenze allo sviluppo in una forma condensata; nel gioco è come se il bambino provasse a saltare oltre il livello del proprio normale comportamento" (Vygotskiy, 1966, p.16, la traduzione è mia). Il *drama*, quindi, è un'attività che ripropone lo stesso grado di sperimentazione del gioco e che risulta come già vissuta da chi la ripercorre. In sostituzione del termine *creative drama* spesso sono usati i sinonimi *creative dramatics* o *creative play* (Buchanan, 1998).

Con il termine *Theatre in Education* s'intende una sorta di ibridazione del *Creative drama*. Viene generalmente utilizzato nelle classi scolastiche dove gli studenti sono invitati ad interagire attivamente con gli insegnanti o attori professionisti che interpretano un ruolo in una drammatizzazione. I temi della drammatizzazione possono essere scelti dagli insegnanti o dagli studenti e i risultati non sono predeterminati, in quanto i facilitatori¹ si fanno condurre nell'azione teatrale ovunque i ragazzi li indirizzino.

Il *participation theatre* consiste nella presentazione di sceneggiature rivisitate in modo da seguire una linea guida della storia ma costruendo opportunità di coinvolgimento di tutta o parte la platea (Davis e Behm, 1978). I soggetti coinvolti possono rispondere a semplici domande, cantare o agire attivamente nella rappresentazione; le

¹ Vedi par.2.4.2

rappresentazioni più ardite permettono al pubblico di determinare l'andamento o la fine della storia. È un'attività che limita drasticamente la partecipazione attiva e che si basa sull'osservazione più che sulla sperimentazione diretta.

Il *theatre for young audiences* (o TYA) viene definito come la rappresentazione di uno spettacolo preparato con largo anticipo da attori professionisti che recitano di fronte ad una platea di giovani (Davis e Behm, 1978) la quale non viene coinvolta attivamente in alcun modo. Le storie si basano solitamente su fiabe, racconti folkloristici o letteratura infantile. L'intento educativo risiede nel messaggio inviato e non nell'esperienza.

Purtroppo la letteratura scientifica esistente presenta un problema che rispecchia l'inter-disciplinarietà delle ricerche in campo pedagogico-teatrale ovvero la molteplicità terminologica. Psicologia cognitiva, psicologia sociale, pedagogia, sociologia, psichiatria sono tutti campi accademici che spesso sperimentano l'uso del *drama* come strumento di cambiamento ma utilizzando un ampio vocabolario di sinonimi per identificare spesso lo stesso costrutto. Jindal-Snape e Vettraino (2007), per identificare gli studi rilevanti in campo pedagogico-teatrale, hanno utilizzato nei criteri di selezione i seguenti termini: *role-play, psychodrama, social drama, forum theatre, theatre of oppressed, issue based drama, political drama, drama therapy, theatre social skills, therapeutic theatre, community drama, drama*. Mages (2008), per il suo lavoro di review, ha utilizzato come criteri di selezione un elenco molto più esteso: *Acting-out stories, Child drama, Creative drama, Creative dramatics, Drama, Drama in education, Dramatic play, Dramatics, Dramatization, Educational drama, Fantasy play, Fantasy reenactment, Group-dramatic play, Guided drama, Imaginative drama, Imaginative play, Improvisation, Informal classroom drama, Let's pretend play, Make-believe, Play, Play enactment, Play tutoring, Pretend play,*

Process drama, Reenactment, Role enactment, Role play or role playing, Role-taking, Shared enactment, Social role enactment, Socio dramatic play, Story dramatization, Story-acting, Symbolic play, Thematic-fantasy play.

Molti dei termini citati sarebbero categorizzabili secondo i costrutti posti sul Continuum sopra citato, ad esempio *Dramatic play, Imaginative drama, Improvisation e Role play* potrebbero rientrare nella categoria *Creative drama* a causa delle loro implicazioni pedagogiche e terapeutiche, mentre *Story dramatization e Thematic-fantasy play* nel *Theatre in Education* a causa del loro utilizzo come semplici strumenti d'intrattenimento.

La molteplicità terminologica impedisce alla comunità scientifica di determinare se gli studi che hanno utilizzato gli stessi termini indagano, di fatto, gli identici costrutti o, viceversa, di capire se gli studi che hanno utilizzato sinonimi esplorano, di fatto, costrutti differenti (Jindal-Shape e Vettrano, 2007; Mages, 2008). La mancanza di consenso nell'uso della terminologia nelle ricerche in questione rende difficile sintetizzare i risultati e trarre conclusioni non solo per la comunità scientifica ma anche per gli educatori e gli amministratori scolastici che, in mancanza di evidenze scientifiche, si dissuadono dall'introdurre il *drama* nei programmi curricolari (Mages, 2006; 2008). Ovviamente risulta irrealistico pensare che gli studiosi di discipline così diverse riescano a sviluppare un linguaggio comune ma si auspica che ad una comune terminologia aderiscano almeno studiosi dello stesso campo accademico.

1.5.2 Letteratura di riferimento

Nella specificità di questo lavoro di ricerca, la problematica terminologica si è ovviamente presentata in fase di review scientifica, nel momento in cui si voleva indagare la valenza scientifica dello strumento teatrale per la specifica fascia di età adolescenziale in ambiente scolastico. La ricerca è stata ristretta alle pubblicazioni tra

il 1990 e il 2009 e, inizialmente, sono state usate variazioni di combinazioni dei seguenti termini (da 1 a 6 con I a III con a):

- | | | |
|------------------------|--------------|---------------|
| 1. Creative drama | I. Class* | a. Adolescen* |
| 2. Drama* | II. Learning | |
| 3. Dramatic play | III. School | |
| 4. Role-play | | |
| 5. Theatre* | | |
| 6. Therapeutic theatre | | |

I risultati, limitati esclusivamente all'ambito scolastico e alla fascia adolescenziale, sono stati talmente scarsi da costringere l'apertura della combinazione terminologica alla fascia infantile e pre-adolescenziale, cambiando la combinazione in:

- | | | |
|------------------------|--------------|-------------------|
| 1. Creative drama | I. Class* | a. Child* |
| 2. Drama* | II. Learning | b. Pre-Adolescen* |
| 3. Dramatic play | III. School | c. Adolescen* |
| 4. Role-play | | |
| 5. Theatre* | | |
| 6. Therapeutic theatre | | |

Si è infine aperta la ricerca all'ambito extra-scolastico con i seguenti criteri:

- | | | |
|------------------------|--------------|-------------------|
| 1. Creative drama | I. Learning | a. Child* |
| 2. Drama* | II. *School* | b. Pre-Adolescen* |
| 3. Dramatic play | | c. Adolescen* |
| 4. Role-play | | |
| 5. Theatre* | | |
| 6. Therapeutic theatre | | |

Altri articoli sono stati individuati nei riferimenti bibliografici di Daykin et al. (2008), Mages (2006; 2008), Jindal-Snape e Vettraino (2007) che, nelle loro review critiche, offrono un'ottima prospettiva valutativa sui lavori scientifici in questione e identificano le opere di più alto spessore.

Con i suddetti criteri la letteratura estratta ha mostrato una preponderanza nell'uso del *creative drama* in ambiente scolastico ma relativa alla fascia infantile, più ridotta nella fascia pre-adolescenziale e molto ridotta nella fascia adolescenziale. Come confermano Moneta e Rousseau (Moneta e Rousseau, 2008) la letteratura che supporta l'uso del *drama* negli interventi scolastici per la popolazione adolescenziale con obiettivi terapeutici o educativi è molto scarsa e questo sottolinea la necessità di sistematiche ricerche in tal senso. Si introduce, comunque, uno dei limiti di questa ricerca ovvero l'impossibilità di capire se il disinteresse per il *drama* come strumento didattico in ambito scolastico nella fascia adolescenziale sia dovuto ad una sfiducia istituzionale, nonostante i risultati prodotti dalla ricerca, o alla problematica terminologica sopra descritta che impedisce una sintesi dei risultati, sebbene si propenda più per la prima ipotesi.

La letteratura scientifica selezionata sembra, comunque, confermare la validità del *drama* come strumento trasformativo sia per le competenze sociali sia per quelle individuali.

Il *drama* funziona per i soggetti adolescenti marginalizzati (Bradley, Deighton, e Selby, 2004) spingendoli ad affrontare la molteplicità dei loro problemi grazie alla costruzione di un gruppo coeso e affiatato. In questo lavoro specifico, gli autori si sono rivolti ad un'utenza aborigena australiana adolescenziale, soggetta a discriminazione razziale ed emarginazione sociale, aiutandoli ad esprimere i loro disagio tramite la tecnica del Teatro dell'Oppresso (d'ora in poi TdO) e sollecitando il loro intervento nella società tramite la strumento del Teatro Forum. Il ciclo formativo drammaturgico ha evidenziato un crescente senso di appartenenza al gruppo e la nascita della capacità di affrontare nuovi progetti di vita in soggetti solitamente additati come socialmente incompetenti. Il focus trasformativo della

drammatizzazione, secondo gli autori, risiede nella possibilità di confronto dei singoli soggetti che scoprono non solo di non essere gli unici ad avere problemi ma che sono *autorizzati* ad esprimerli. Questa *autorizzazione* li stimola a contestualizzare la loro storia di vita inquadrando i loro problemi in un più largo contesto sociale e storico, processo che pone la causalità della devianza su un piano sociale e non solo individuale. Questa consapevolezza stimola nei soggetti a rischio la capacità “di organizzare, creare, intrattenere e criticare la loro comunità” (Bradley et al., 2004, p.210, la traduzione è mia) e di sviluppare un senso di efficacia collettiva, di risolvere i problemi e di migliorare le loro vite.

La valenza educativa del Tdo è stata riportata anche nel lavoro di Douglas et al. (Douglas, Warwick, Whitty, e Aggleton, 2000) nel quale si sottolinea la rilevanza di questo strumento quando utilizzato con adolescenti marginalizzati, in questo caso Africani e Caraibici nell’inner-city londinese. Il progetto sembra aver dimostrato la capacità di sviluppare competenze sociali che impattano positivamente sull’auto-stima grazie alla condivisione di idee, alla scoperta di nuovi modi di confrontarsi e al supporto reciproco vissuto durante il processo di drammatizzazione. I soggetti, inoltre, hanno sperimentato opportunità per conoscere nuovi aspetti di se stessi e nuove forme di auto-espressione, con notevoli ripercussioni sulla costruzione identitaria e sulla costruzione di relazioni con i propri familiari. Fondamentale, secondo gli autori, è stato il riconoscimento da parte dei soggetti del proprio contributo al progetto non solo nella performance drammaturgica ma anche nell’iter di ricerca. Gli autori, infatti, hanno utilizzato una procedura interessante, ovvero l’intervista tra pari che sembra aver facilitato la confidenza in fase di intervista e la conseguente raccolta delle impressioni in quanto ha permesso ai membri “di parlare più liberamente di se stessi

di quanto avrebbero fatto in sede di intervista tradizionale” (Douglas et al., 2000, p.213, la traduzione è mia).

La stessa tecnica drammaturgica del TdO è stata utilizzata da Sliep et al. (Sliep, Weingarten, e Gilbert, 2004) in un lavoro sulla sensibilizzazione alla violenza domestica in un campo del Nord Uganda, amplificando le potenzialità dello strumento teatrale grazie all’uso della terapia narrativa, nel loro caso intesa come approccio che considera i soggetti come i migliori esperti riguardo alla loro vita e considera in problemi come entità separate dalle persone. L’assunto della terapia narrativa è che l’individuo possiede capacità, competenze, credenze, valori e abilità per ridurre l’influenza che i problemi hanno nella loro vita e che, tramite il racconto di storie di vita, il soggetto può consolidare la consapevolezza di essere altro dal problema e quindi di essere agente di cambiamento. Gli autori evidenziano come, in questo particolare lavoro di ricerca, la terapia narrativa e il TdO abbiano creato uno spazio nel quale subentrare secondo dinamiche partecipative non giudicanti e accessibili a tutti i livelli di età, estrazione sociale e culturale, nel quale assumere il ruolo di osservatori e non di soggetti immersi nel problema, rendendo praticabile la ricerca di alternative possibili. La riflessione ha condotto i soggetti, nella maggior parte dei casi donne che avevano subito violenze domestiche, a spostare la causalità del problema da se stesse alle molteplici relazioni sociali in cui loro stesse erano immerse. In pratica, le ha rese consapevoli che sono i valori locali a dover essere cambiati e che solo l’intervento comunitario può avviare processi di miglioramento individuali. Detto altrimenti, nello spazio drammaturgico creato, di cui si parlerà ampiamente nel par.1.6.3, si è ruotato il focus del problema dall’individuo alla collettività, partendo da una consapevolezza individuale del contesto sociale per arrivare alla partecipazione collettiva per massimizzare le possibilità del cambiamento. L’approccio basato sulla

collaborazione comunitaria, in pratica, ha incoraggiato la costruzione di nuove reti sociali e ampliato la capacità individuale di esserne parte attiva.

Il concetto di dis-identificazione del soggetto dal problema viene ripreso dal lavoro di Novy (2003) che lo applica, però, a soggetti pre-adolescenti con problemi comportamentali, introducendoci nella letteratura che sperimenta il *creative drama* in ambito più prettamente terapeutico. Anche in questo caso concorre la terapia narrativa, ma la tipologia di *drama* utilizzata è il role-playing che ha permesso ai due soggetti di attivare trasformazioni positive dei personaggi interpretati e di ricercare soluzioni alternative agli eventi narrati. Lo spazio drammaturgico, in questo caso, ha agevolato una sospensione dall'identificazione col problema e ha reso accessibile un'area di vita nella quale sperimentare un'identità separata dal problema stesso. Detto con le parole dell'autrice, "la cornice drammaturgica ha favorito l'esperienza di una personale predisposizione all'azione e collaborazione creativa, offrendo un'opportunità ai soggetti di sperimentare le loro vite come separate dai problemi identificati".

Altri autori sottolineano l'utilità del *drama* in campo terapeutico (Christie, Hood, e Griffin, 2006; Peter, 2003; Slade, 1998; Snow, D'Amico, e Tanguay, 2003) confermando la necessità di un'apertura della scienza medica ad approcci olistici per la risoluzione del dolore e del disagio mentale.

Il primo lavoro (Christie et al., 2006) ha previsto la sperimentazione del *drama* come tecnica ausiliaria nella terapia di due ragazze adolescenti soggette a dolore cronico, che non hanno riscontrato benefici con i programmi terapeutici tradizionali, con l'allestimento di uno spazio drammaturgico nel quale le pazienti potessero esplorare i propri processi fisiologici e psicologici. L'obiettivo era "di riconoscere e integrare la consapevolezza sensoriale nell'esperienza dell'intero sé piuttosto che vedere la mente,

il corpo e le emozioni come entità separate e indipendenti” (Christie et al., 2006, p.573, la traduzione è mia), ovvero ascoltare ed esplorare i sintomi fisici attraverso i movimenti traducendo le proprie emozioni e sensazioni in gesti drammaturgici. I dati sembrano confermare come l’uso del *drama* abbia permesso loro di esprimere se stesse senza sentirsi limitate dalla propria malattia ovvero come lo spazio drammaturgico abbia permesso loro di “spostare il fuoco dalla propria disabilità per identificare le proprie abilità” (Christie et al., 2006, p.575, la traduzione è mia). Detto altrimenti, in questa sperimentazione il *drama* ha permesso ai soggetti di acquisire una maggior consapevolezza fisica e una nuova visione olistica della mente e del corpo ostacolata, in questo caso, dalla sensazione di dolore cronico, e di arricchire la propria costruzione identitaria con una nuova immagine di sé.

Melanie Peter (2003) parte dalla teoria di Piaget che considera l’esperienza sensorimotoria come il fondamento dell’abilità sequenziale del bambino nel formare rappresentazioni e capire incrementalmente concetti complessi. Basandosi sul concetto di gioco come attività che permette agli infanti di esplorare il contesto familiare e di sperimentare e acquisire nuovi ruoli sociali (Vygotskiy, 1966), l’autrice indica il play-drama² come strumento che offre un approccio strutturato per abilitare e motivare i bambini con complessi problemi di apprendimento (specificatamente nel suo caso i bambini autistici) a partecipare più attivamente al mondo sociale. In pratica, sperimentando eventi legati alla narrazione drammaturgica e simulando azioni differenti, i bambini possono scoprire le implicazioni del proprio comportamento e l’impatto potenziale delle loro risposte sugli altri, apprendendo il complesso concetto del ciclo causa-effetto. La finzione drammaturgica, infatti, rappresenta uno spazio

² Nel lavoro di Peter (2003) il play-drama è inteso come gioco drammatizzato basato sull’interazione tra adulti (generalmente educatori o terapeuti) e bambini, entrambi interpretanti ruoli. Le storie sono solitamente favole o storie legate al reale.

sperimentale sicuro che incoraggia a esplorare, rivedere e riflettere sulle implicazioni delle proprie azioni e di quelle altrui e incentiva a connettere le conoscenze acquisite al mondo reale. Il play-drama provoca nei bambini risposte emozionali reali e li stimola ad abbracciare contemporaneamente due mondi differenti, la finzione e la realtà, in un processo di osservazione di se stessi mentre si è in finzione. Il play-drama, continua l'autrice, implica sperimentazione del linguaggio, in quanto offre una ragione per comunicare, e dei movimenti e della distanza fisica e sociale tra gli attori, stimola il rispetto del turno di parola e il contatto visivo e offre opportunità di sperimentazione di ruoli sociali. Rappresenta, inoltre, un ottimo strumento di stimolazione del problem-solving in quanto "è possibile incapsulare un problema rappresentato da un personaggio in un momento chiave della storia ed esplorarlo attraverso l'esperienza drammaturgica" (Peter, 2003, p.24, la traduzione è mia).

Slade (Slade, 1998) evidenzia il contributo che il *drama* può apportare allo sviluppo del sé sociale in soggetti con bisogni speciali. Secondo l'autore, affrontare problemi sociali tramite la drammatizzazione rivela ai soggetti la propria condizione personale e le proprie attitudini; le opportunità offerte dallo spazio drammaturgico di essere altro da sé permette agli adolescenti in ricerca di "scoprire lentamente, non solo chi non sono, ma più specificatamente chi sono realmente" (Slade, 1998, p.112, la traduzione è mia). La drammatizzazione sembra, inoltre, avere un effetto catartico duraturo in quanto esplorare le difficoltà personali nello spazio drammaturgico permette di purgarsi da esse e di non esserne assoggettate nella vita, sottolineando così la funzione di life-long learning propria di questo strumento educativo.

Il quarto lavoro (Snow et al., 2003) ci introduce nel campo del *Therapeutic Theatre* di cui gli autori ci forniscono la definizione, ovvero "lo sviluppo terapeutico di uno spettacolo nel quale i ruoli sono distribuiti secondo obiettivi terapeutici; l'intero

processo della produzione dello spettacolo è, infatti, una forma di terapia di gruppo; è condotto da un terapeuta competente in drammatizzazione o da un terapeuta drammaturgico; e, infine, lo spettacolo deve essere rappresentato di fronte ad un pubblico” (Snow et al., 2003, p.74, la traduzione è mia). L’ultimo punto è di notevole importanza in quanto è la pubblica performance che differenzia il *therapeutic theatre* dalla *drama therapy*. In questo lavoro gli autori hanno lavorato con soggetti con disabilità di sviluppo che presentavano deficit nella comunicazione, cognizione e competenze sociali, e i miglioramenti sono emersi dai dati che hanno registrato un incremento nella partecipazione e nell’attenzione, un aumento di spontaneità, creatività ed espressività; a livello di gruppo, invece, si è assistito ad un miglioramento delle relazioni sociali, ad incremento di atteggiamento supportivo e di adesione al gruppo. Più specificatamente gli autori riportano: riduzione del senso di stigmatizzazione e arricchimento della considerazione di sé, incremento di socializzazione, miglioramento delle competenze interpersonali e comunicative, aumento di spontaneità e libertà di espressione; incremento del senso di responsabilità e maturità, riconoscimento dei propri talenti e auto-stima.

Altri autori (Larson e Brown, 2007; Moneta e Rousseau, 2008; Rousseau et al., 2007; Wright, 2006), sebbene non numerosi, sembrano confermare la validità dello strumento in ambito più prettamente scolastico e con soggetti adolescenti.

Il primo lavoro (Larson e Brown, 2007), a parere di chi scrive il migliore tra tutti quelli analizzati, indaga gli effetti dell’uso dello strumento teatrale nello sviluppo emozionale degli adolescenti. Gli autori ci forniscono l’analisi di due tipologie di elementi: da un lato le caratteristiche del setting esperienziale ovvero l’allestimento di uno spettacolo teatrale nell’arco di tre mesi di prove, dall’altro cosa gli adolescenti hanno appreso. Il setting esperienziale è stato concettualizzato in tre livelli: la cerchia

comunitaria, il codice culturale e, terzo, quello che gli autori chiamano la “matrice di ripetuti episodi emozionali” (Larson e Brown, 2007, p.1096, la traduzione è mia). La comunità circostante al progetto di teatro, ovvero le famiglie degli studenti e la stessa istituzione scolastica, ha creato un alone di sostegno e motivazione attorno ai soggetti che, percepito, hanno colto l’occasione di costruire qualcosa per la comunità di appartenenza e hanno dato voce al loro senso di responsabilità producendo uno spettacolo di qualità. Questo, secondo gli autori, conferma che un setting formativo promuove migliori condizioni di sviluppo quando c’è interconnessione organizzativa e condivisione di obiettivi con gli altri setting formativi vissuti dagli adolescenti. Per codice culturale, invece, gli autori intendono quella via distintiva di pensare, sentire, agire che permetteva la gestione delle emozioni all’interno del setting. Questo codice non solo promuoveva alte aspettative nei ragazzi e pretendeva performance di alto livello ma celebrava esplicitamente gli sforzi effettuati. Ogni performance che rispettava le aspettative veniva elogiata dall’operatore apertamente ed entusiasticamente permettendo, così, agli adolescenti di condividere l’eccitamento e l’orgoglio per un buon lavoro eseguito. Insieme alle aspettative venivano celebrate anche le emozioni in quanto parte del processo educativo: l’operatore provvedeva a manifestare le proprie emozioni verbalizzandole e giustificandole, cosa che ha permesso agli studenti di sentirsi emozionalmente più aperti l’uno con l’altro, e garantendo un supporto emozionale per i soggetti che si trovavano in difficoltà nell’esecuzione delle performance. Sebbene fosse l’operatore a dare l’esempio, il codice culturale è stato co-costruito dai ragazzi che hanno percepito la loro partecipazione attiva nell’incoraggiare le emozioni positive e nel gestire quelle negative. Il codice culturale è strettamente connesso al terzo concetto ovvero alla “matrice di ripetuti episodi emozionali”. Gli studenti assistevano o vivevano episodi

quali, ad esempio, esperienze di disappunto per non aver avuto la parte desiderata, frustrazione per mancanza di progressi, ansietà per il salire sul palco, sostegno per una prova andata bene, e per ognuna di queste esperienze apprendevano che le emozioni positive venivano incoraggiate e spesso estese al gruppo mentre quelle negative venivano discusse apertamente e debellate grazie agli interventi dei compagni. La ripetitività del ciclo esperienza→emozione ha permesso il consolidamento del codice culturale e il rafforzamento dell'apprendimento nei soggetti. La seconda tipologia di analisi fornita da questi autori ci fornisce una visione dettagliata sul *cosa* gli adolescenti hanno appreso con questa esperienza drammaturgica. Il primo dato più evidente sembra essere una consapevolezza del proprio percorso emozionale e di come esso differisca da quello altrui scoprendo “che gli individui differiscono notevolmente nelle loro esperienze e nell'espressione delle emozioni” (Larson e Brown, 2007, p.1091, la traduzione è mia); i soggetti, quindi, riconoscono non solo che i processi personali di crescita possono influenzare la risposta emozionale ma anche che questa dipende dal contesto in cui è vissuta. Sembra, inoltre, che gli studenti abbiano appreso come l'espressione delle proprie emozioni possa influenzare quelle dei compagni, apprendendo il concetto della causa ed effetto delle proprie emozioni sugli altri. Intuire che le proprie emozioni negative possono essere contagiose e che si può evitare di trasmetterle, ha permesso loro di riconoscere che questa tipologia di emozioni deve essere contenuta e che si può contribuire a non propagarla. Le emozioni positive, d'altro canto, possono incrementare la creatività del gruppo e la flessibilità cognitiva così come la motivazione e il pensiero critico, ma anche la loro gestione è un apprendimento importante, ad esempio la felicità per una performance ben eseguita che si trasforma in arroganza. Detto con le parole degli autori “i ragazzi hanno imparato ad usare le emozioni positive per motivare il loro

lavoro ma hanno imparato a seguire le regole culturali per esprimere queste emozioni in forma accettabile. I dati suggeriscono che i ragazzi hanno appreso strategie per massimizzare i benefici e limitare gli effetti negativi delle emozioni positive, per mediare le richieste a volte conflittuali tra sistema psicologico interno e sistema sociale esterno” (Larson e Brown, 2007, p.1094, la traduzione è mia). Riassumendo, con questa specifica esperienza laboratoriale gli adolescenti hanno appreso ad essere agenti diretti nel proprio sviluppo personale, imparando, ad un primo livello, ad attuare strategie in risposta alle emozioni proprie o del gruppo, e, ad un secondo livello, ad essere agenti nell’acquisizione di queste strategie tramite il confronto di situazioni in cui si sono sperimentate le emozioni e gli effetti della loro espressione.

Il *drama* in classe come strumento per agevolare la consapevolezza e l’espressione emozionale in soggetti adolescenti con problemi comportamentali e di apprendimento viene trattato in un altro ottimo lavoro (Moneta e Rousseau, 2008). Le autrici partono dal concetto che una buona gestione dei processi emozionali favorisce l’adattamento psicosociale, mentre un’insufficiente regolazione emotiva è correlata a mala aggiustamento sociale e a povere prestazioni scolastiche. Le emozioni, continuano, sono coinvolte nelle transazioni interpersonali e sono da considerarsi come predecessori e organizzatori del comportamento personale e sociale oltre che un’esternazione di stati interni. Una buona regolamentazione emozionale prevede: “a) accesso a una buona rosa di emozioni [...], b) modulazione dell’intensità e durata delle emozioni, c) transizione fluida da uno stato emozionale all’altro (flessibilità), d) regolazione verbale dei processi emozionali (ad esempio abilità nel parlare delle proprie emozioni usando un vocabolario emozionale differenziato)” (Moneta e Rousseau, 2008, p.330, la traduzione è mia). Questi componenti influenzano l’implementazione dei processi di mantenimento dell’attenzione, la reinterpretazione

cognitiva e l'attribuzione causale, i processi comportamentali nella scelta delle strategie coping, e la capacità di scegliere, nel range disponibile, l'espressione emozionale più corretta rispetto al contesto e al ruolo sociale. Per affrontare la gestione emozionale, le autrici sperimentano il *drama*, considerato come spazio sicuro in cui esprimere conflitti ed esplorare soluzioni possibili tramite l'uso della metafora, come luogo in cui affrontare le proprie difficoltà personali e facilitare l'espressione non verbale in soggetti con importanti limitazioni verbali e problemi comportamentali. Dai loro dati si rileva che il processo drammaturgico da un lato stimola il riconoscimento e la consapevolezza delle proprie emozioni grazie allo scambio dinamico tra individuo e gruppo, dall'altro li facilita nell'ampliare il proprio vocabolario emotivo, che diventa più complesso e variegato, ovvero "il processo drammaturgico può provocare espressione emozionale e consapevolezza, attraverso la contestualizzazione delle esperienze emozionali [...] e la riappropriazione delle storie proprie e altrui" (Moneta e Rousseau, 2008, p.338, la traduzione è mia). Il contesto, pertanto, influenza quanto lo strumento, tanto che le autrici hanno sottolineato come le tensioni interne ed esterne alla classe possano aver impattato sul processo al punto che non sempre si è potuto garantire il mantenimento di uno spazio rituale ottimale. Riassumendo con le stesse parole delle autrici, "il drama ha il potenziale, se certe condizioni sono incontrate, di creare uno spazio sicuro nel quale adolescenti di minoranze culturali che presentano disturbi comportamentali possono esprimere emozioni complesse e possono contribuire, attraverso l'interrelazione tra individuo e collettività, all'apprendimento sociale ed emozionale" (Moneta e Rousseau, 2008, p.339, la traduzione è mia)

Nel lavoro di Rousseau et al. (2007) viene utilizzato il *drama therapy* con adolescenti immigrati e rifugiati in un progetto strutturato in orario scolastico atto a prevenire

problemi comportamentali ed emozionali e per rinforzare le performance scolastiche. Gli autori si basano sull'assunto che il *creative drama* faciliti l'espressione non verbale, fondamentale per soggetti con limitazione verbali ovvero che non hanno padronanza della lingua del paese ospitante, permetta l'esplorazione di temi conflittuali che possono trovare possibili soluzioni se rappresentati in un ambiente considerato sicuro, attivi la sperimentazione dell'uso della metafora e promuova lo sviluppo di competenze sociali grazie alla tipologia non competitiva dell'attività proposta che enfatizza il lavoro di gruppo e la condivisione di responsabilità. I risultati che emergono dal loro lavoro spingono gli autori a confermare la validità di questo strumento: da un lato il laboratorio ha influito sulle capacità di adattamento sociale dei soggetti, implementando la capacità di condivisione, collaborazione e cooperazione, dall'altra ha provocato miglioramento di performance scolastiche, specialmente in matematica e francese (prima lingua del paese ospitante). Il *creative drama* sembra, concludono i ricercatori, uno strumento educativo più efficiente rispetto ad altre modalità di intervento quando si vuole lavorare preventivamente sul comportamento e in modalità non stigmatizzanti con adolescenti che sono stati esposti a forme diverse di avversità.

Con il lavoro di Wright (Wright, 2006) ci si addentra nella sperimentazione dell'uso del *creative drama* nelle scuole per stimolare da un lato costrutti psicologici, quali l'assunzione di ruolo (*role-taking ability*), il concetto di sé (*self-concept*) e la *self-discrepancy*, intesa come la differenza tra come io vedo me stesso ora, come vorrei idealmente essere e come penso che dovrei essere (per maggiori dettagli si rimanda al par.2.4.3), dall'altro per ottenere miglioramenti linguistici e un ampliamento del vocabolario utilizzato. La ricerca non ha dato risultati significativamente positivi per quanto riguarda il concetto di sé e la *self-discrepancy*, mentre ha riportato risultati

significativi per il miglioramento linguistico e per l'assunzione di ruolo. Per quest'ultimo costrutto sembra aver avuto incidenza il numero di sessioni a cui i soggetti sono stati esposti, il che suggerisce che si necessita un minimo numero di esposizione al programma perché questo possa avere un impatto significativo.

La pluralità dei campi accademici in cui viene sperimentato lo strumento teatrale come ausilio allo sviluppo di competenze sociali e individuali apre una finestra su un secondo problema ovvero la pluralità paradigmatica delle ricerche e le dirette conseguenze nelle tecniche di indagine e nell'esposizione dei risultati. Dei lavori precedentemente esposti solo due hanno utilizzato un approccio quantitativo (Rousseau et al., 2007; Wright, 2006) con somministrazione di questionari pre e post intervento e con l'utilizzo di un gruppo di controllo; tutti gli altri (Bradley et al., 2004; Christie et al., 2006; Douglas et al., 2000; Larson e Brown, 2007; Moneta e Rousseau, 2008; Novy, 2003; Sliep et al., 2004; Snow et al., 2003) si sono approcciati qualitativamente alle domande di ricerca utilizzando strumenti meno strutturati quali interviste pre e post intervento, descrizioni e video-registrazioni delle sessioni laboratoriali o note di campo ai quali hanno applicato analisi di tipo induttivo. Una buona analisi di confronto tra approccio quantitativo e qualitativo ci viene offerta da Daykin et al. (2008) che ci fornisce un'indagine sulla tipologia di approccio usato per indagare gli effetti delle arti performative nell'età adolescenziale. Gli autori hanno scrutinato una notevole mole di ricerche passando dalle 3670 iniziali alle 85 di cui 30 quantitative e 55 qualitative; delle prime hanno incluso i papers che riportavano i risultati della somministrazione di questionari pre e post intervento, delle seconde quelle che riportavano l'uso di procedure riconosciute di raccolta dati quali interviste, focus group e osservazione; la rosa finale consta di 6 papers quantitativi, 6 qualitativi e 2 mix-method. Tutte le ricerche si focalizzano sull'uso del *drama* ma l'eterogeneità

dei disegni di ricerca e dei diversi approcci ontologici ed epistemologici rende impossibile sintetizzare i risultati. La rassegna dimostra che c'è una forte necessità di ulteriori ricerche sia quantitative sia qualitative per studiare l'impatto dell'uso delle arti performative ma che, qualche volta, i metodi qualitativi possono essere i più appropriati: ricerca-azione, grounded-theory ed etnografia sembrano essere quelli che meglio indagano l'oggetto di studio in questione, pur non specificandone il motivo. Gli autori sottolineano, però, una difficoltà nei lavori a sfondo qualitativo quando si tratta di identificare modelli appropriati per l'analisi dei dati e per le procedure di ricerca. Maggior attenzione, inoltre, dovrebbe essere posta per ridurre i possibili *bias* attraverso la collaborazione con ricercatori indipendenti e tramite rigorosi processi di riflessione.

1.5.3 Rigorosità scientifica

Un'evidenza sintomatica del fatto che la ricerca qualitativa che indaga l'effetto del *drama* come strumento educativo sia ancora agli inizi viene evidenziata da altri autori (Jindal-Shape e Vettraino, 2007; Mages, 2006; Mages, 2008) quando sottolineano una mancanza di rigore scientifico dei lavori in questione.

Jindal-Shape e Vettraino (2007) hanno revisionato la letteratura scientifica in lingua inglese dal 1990 al 2005 sull'uso del *drama* per promuovere lo sviluppo socio-emozionale in soggetti con bisogni speciali, intendendo per '*drama*' qualsiasi forma di attività drammaturgica atta a promuovere il benessere emozionale e sociale di una persona (role-play, social drama, forum theatre, drama therapy..), per 'sviluppo socio-emozionale' tutti quegli aspetti di sviluppo che hanno un impatto sul benessere emotivo e sociale di un individuo e per 'bisogni speciali' qualsiasi disabilità o condizione disabilitante che può impattare lo sviluppo socio-emozionale. Un fondamentale criterio di ricerca era che i report esponessero il disegno di ricerca e che

riportassero i dati per garantire l'evidenza relativa all'influenza dello strumento educativo sperimentale e per determinare l'attendibilità e la validità dei dati stessi: dei 67 report trovati solo 8 hanno superato la selezione. Dai dati emerge che negli 8 studi rilevati ci sono buone pratiche ma anche notevoli falle. Solo 6 lavori hanno riportato un documentato disegno di ricerca e alcuni dubbi possono essere sollevati su: l'uso di indagini statistiche utilizzate su un ridotto gruppo sperimentale, misure statistiche che non mostrano differenze significative e nessuna documentazione della portata degli effetti. Inoltre, negli studi ad approccio quantitativo che hanno utilizzato somministrazioni pre e post-intervento, "è difficile determinare che il cambiamento positivo nel comportamento è un risultato della tecnica drammaturgica e non dovuto ad altri fattori quali il lavoro di gruppo. Qualsiasi altro fattore che può aver provocato il cambiamento durante il progetto è difficile, se non impossibile, da rilevare con un test pre e post-intervento" (Jindal-Shape e Vettraino, 2007, p.115, la traduzione è mia). L'approccio qualitativo sembrerebbe, a detta degli autori, più adatto a individuare collegamenti con l'efficacia dello strumento drammaturgico, sebbene si debba considerare il rischio della deriva soggettivistica del ricercatore, e l'osservazione sembra essere, tra tutti, lo strumento più adatto. Problematiche sono state riscontrate, inoltre, anche nel range d'età dei gruppi sperimentali, nell'identificazione delle specifiche variabili da indagare, nella rilevazione del mantenimento nel tempo degli eventuali effetti positivi e nel rigore dei disegni di ricerca. Gli ampi range di età dei campioni (uno studio con limiti 13-18, un altro con limiti 14-15 e gli altri con limiti 6-12), ad esempio, possono influire sulla validità dei risultati in quanto ci si chiede come una stessa tecnica drammaturgica possa influire allo stesso modo su comportamenti di soggetti di così differente età; inoltre ci sono mancanze nella motivazione che porta a scegliere quello determinato range di età.

Proseguendo, risultano insufficienti anche le motivazioni che hanno portato a scegliere determinati aspetti del comportamento socio-emozionale, cosa che evidenzia la poca chiarezza nella scelta delle variabili da indagare. Tutte le ricerche, inoltre, hanno documentato l'efficacia delle tecniche drammaturgiche contestualizzate al momento del training/intervento ma nessuna è riuscita a generalizzare i comportamenti positivi orizzontalmente su diversi setting (casa, amici..); solo uno studio ha dimostrato il mantenimento del miglioramento nelle otto settimane successive, tempo troppo ridotto per dimostrare l'efficacia della tecnica. Un'altra limitazione dei lavori analizzati è, secondo gli autori, il fatto che venga documentata solo l'efficacia della tecnica drammaturgica e non siano considerate le limitazioni o gli impedimenti all'uso del drama con determinati soggetti: nessun report espone considerazioni circa l'adeguatezza o inadeguatezza della tecnica per un individuo. È vitale riportare le tecniche che non hanno funzionato per determinati individui in quanto si possono informare i professionisti su quali tecniche utilizzare e quali evitare. Gli articoli difettano, inoltre, in bibliografia scientifica (pochi effettuano un'accurata ricerca bibliografica necessaria prima del disegno di ricerca e pochi citano colleghi) e in rigore metodologico: chi ha utilizzato l'osservazione dovrebbe riportare la checklist dei comportamenti presi in considerazione e i costrutti più complessi dovrebbero essere scomposti in componenti misurabili (la conversazione ad esempio dovrebbe essere scomposta in conversazione, risposta, ascolto..). I report, infine, dovrebbero riportare esplicitamente il disegno di ricerca "per rendere le asserzioni più credibili, per permettere al lettore di fornire un suo giudizio e per facilitare la replicazione" (Jindal-Shape e Vettrano, 2007, p.116, la traduzione è mia).

I difetti metodologici sembrano sussistere anche nelle ricerche che utilizzano il *drama* come strumento di sviluppo del linguaggio per i bambini (Mages, 2006; Mages,

2008). I criteri di inclusione degli studi riguardavano: la lingua (l'inglese), l'anno di pubblicazione (dal 1960 al 2008), l'uso della tecnica (il creative drama), il costruito da influenzare (il linguaggio orale) e i partecipanti (bambini dai 2 ai 7 anni). Uno dei primi problemi emersi dall'analisi riguarda, come già accennato, la pluralità terminologica utilizzata per identificare la tecnica utilizzata. Negli studi analizzati i ricercatori, infatti, tendono ad utilizzare un ampio vocabolario di termini per riferirsi ai vari costrutti che in questa tesi, e nel lavoro di Mages, sono stati riassunti sotto la voce *creative drama*, comportando una difficoltà nel distinguere gli studi che hanno effettivamente utilizzato la stessa tecnica o che hanno intenzionalmente usato tecniche differenti e “rende difficile sintetizzare le ricerche o trarre conclusioni attraverso gli studi” (Mages, 2008, p.131, la traduzione è mia). Questa confusione terminologica, di costrutti e di definizioni può essere combattuta, consiglia l'autrice, dall'uso costante di definizioni operative e dalla esplicita definizione dei costrutti che si intende indagare; è quindi importate “che gli autori distinguano i termini che usano come sinonimi dai termini che stanno usando per comunicare concetti diversi” (Mages, 2008, p.131, la traduzione è mia). Una seconda problematica si riferisce alla descrizione del processo del training drammaturgico che, negli studi analizzati, è spesso carente di dettagli. Ricordando che nei laboratori drammaturgici che intendono utilizzare la drammatizzazione come strumento di ampliamento del linguaggio dei bambini spesso si usano testi d'infanzia su temi fantastici, fiabe, favole etc., l'autrice denuncia notevoli insufficienze nella descrizione dei temi trattati, dei titoli dei testi utilizzati e se vengono usate o meno le illustrazioni per facilitare la comprensione e la successiva drammatizzazione. L'edizione del testo è, secondo l'autrice, fondamentale, in quanto le differenti versioni possono riportare la storia in modalità differenti. Le versioni, infatti, “possono differire nel grado di sofisticazione del linguaggio usato,

nella complessità della sintassi e nella lunghezza totale del testo” (Mages, 2006, p.5, la traduzione è mia). Inoltre, spesso mancano indicazioni sul numero di volte in cui si è trattato il tema e quante volte è stato drammatizzato, cosa che rende impossibile la replicabilità dello studio e identificare i meccanismi del cambiamento ipotizzato. L’ultima critica riportata nella review si riferisce all’attenzione rivolta al conduttore del laboratorio drammaturgico che l’autrice definisce *facilitatore*, termine assunto anche in ambito di questa tesi. La scelta del facilitatore rappresenta un punto critico nelle indagini che intendono utilizzare il drama come strumento trasformativo: un facilitatore non qualificato o insufficientemente esperto rischierebbe di impoverire l’intervento e, conseguentemente, di influenzare la risposta dei partecipanti e viziare i risultati. Riportare nei report il curriculum formativo del facilitatore risulta, pertanto, un passo fondamentale per incrementare la qualità della produzione scientifica in quanto “non solo informa il lettore sul suo training personale ma permette di sapere quali tecniche drammaturgiche il facilitatore ha usato nel corso dell’intervento” (Mages, 2008, p.141, la traduzione è mia). Infine, il rapporto facilitatore-partecipante è un altro fattore da tenere in considerazione in quanto può influenzare non solo l’andamento dell’intervento ma può guidare chi volesse scegliere quella tecnica in casi simili. L’autrice conclude consigliando alcune linee guida da seguire quando si intende avviare una ricerca per individuare l’effetto trasformativo del *creative drama*: riconoscere e valorizzare gli studi precedenti per avviare la stesura di un paradigma che incominci ad avere basi solide e condivise in quanto “una volta creato un forte paradigma di ricerca, gli operatori scolastici che lavorano in quel paradigma possono sistematicamente manipolare le variabili attraverso studi nel tentativo di identificare i meccanismi con i quali il creative drama contribuisce al cambiamento nello sviluppo del linguaggio” (Mages, 2008, p.142, la traduzione è mia); utilizzare le tecniche

descrittive degli studi etnografici in quanto narrazioni esaustive possono portare alla luce somiglianze e differenze nelle pratiche drammaturgiche e individuare nuove richieste di ricerca che potrebbero non emergere con lavori sperimentali; esporre accuratamente i costrutti che si intende studiare e utilizzare definizioni per l'uso di termini tecnici in quanto questa facilita la comunità scientifica nel creare un vocabolario comune; seguire rigorosi standard di stesura dei report nell'esposizione dei metodi, degli strumenti e dei risultati ovvero dettagliare "quali pratiche drammaturgiche sono state introdotte, chi ha facilitato l'intervento drammaturgico, la formazione e la qualifica del facilitatore e il numero di studenti assegnati al facilitatore. Include inoltre gli strumenti di raccolta dati utilizzati e la validità e attendibilità degli strumenti stessi" (Mages, 2008, p.143, la traduzione è mia). Seguire questi suggerimenti può avviare la comunità scientifica verso un mantenimento dell'alta qualità dei prodotti scientifici e, di conseguenza, può facilitare gli amministratori scolastici nella decisione di includere l'uso del creative drama nei curriculum scolastici.

Riassumendo le potenzialità dello strumento teatrale, esso sviluppa **competenze individuali** e **competenze sociali**. Le prime possono essere individuate in: espressione della propria creatività, acquisizione di autonomia, indipendenza, autostima, originalità e fiducia in se stessi, sviluppo di autonomia sociale (ovvero responsabilizzazione), acquisizione di autocontrollo, spinta all'analisi introspettiva, perfezionamento della propria motricità e del senso dello spazio, superamento della timidezza, miglioramento linguistico. Le seconde comprendono, invece, la capacità d'ascolto, il rispetto delle regole, l'accettazione del confronto e della relazione, il percepirsi parte di un gruppo (solidarietà, appartenenza, accettazione reciproca), la collaborazione, il riconoscimento delle diversità. Lo sviluppo di entrambe le

competenze, che concorrono alla formazione dell'identità individuale, avviene tramite strumenti quali l'attivazione del pensiero metaforico, al quale Munari (1993) attribuisce una funzione privilegiata nel processo di acquisizione e costruzione della conoscenza, attivazione di forme rielaborative, ritestualizzazione, partecipazione attiva, gioco, valorizzazione dell'identità narrante, recupero della tradizione orale. Sotto quest'ottica, il teatro può essere considerato come strumento di attivazione simbolico-semiotica, emotiva, dinamico-relazionale, culturale-interculturale, in pratica uno strumento educativo che permette la crescita dell'individuo nel suo complesso.

Introdurre l'esperienza teatrale nelle scuole puntando sulla categoria del *creative drama*, e non focalizzandosi sul prodotto scenico, potrebbe essere un sistema per coinvolgere gli adolescenti e far avvenire quei vissuti di risonanza di cui parla Pietropolli Charmet. Generalmente le esperienze teatrali fanno già parte delle offerte formative in atto nelle scuole, ma solo come offerte pomeridiane extra-scolastiche. Questo innesca la nascita di gruppi informali formati in base a processi di cooptazione spontanea tra individui sensibili ai codici proposti. Il mio obiettivo è stato, invece, quello di introdurre tale esperienza, ovvero il *creative drama*, all'interno di un gruppo formale, il gruppo-classe, facendo rientrare il laboratorio nella proposta didattica e, quindi, legittimandone la presenza agli occhi di studenti che hanno scelto, come vedremo più avanti, un indirizzo di formazione altamente tecnicistico.

1.6 Strumenti e processi del *creative drama*

Ma perché il *creative drama* dovrebbe agire come strumento di trasformazione? Quali processi attiva nell'individuo che agisce nella sfera artistica della finzione e dell'immedesimazione? Vediamo di individuare quali possono essere gli strumenti intrinseci di questo potente mezzo trasformativo.

1.6.1 Competenze individuali

Sono state individuate, nel paragrafo precedente, alcune delle competenze individuali che possono essere potenziate dal *creative drama* ovvero espressione della propria creatività, acquisizione di autonomia, indipendenza, autostima, originalità e fiducia in se stessi, sviluppo di autonomia sociale (ovvero responsabilizzazione), acquisizione di autocontrollo, spinta all'analisi introspettiva, perfezionamento della propria motricità e del senso dello spazio, superamento della timidezza, miglioramento linguistico. Riferendosi alle competenze più specificatamente cognitive si potrebbero individuare i meccanismi del *creative drama* in: bilocazione cognitiva, retrospezione, pensiero abduittivo/metafora.

1.6.1.1 Bilocazione cognitiva

La bilocazione cognitiva (Demetrio, 1995) è un processo che permette all'individuo di scoprirsi capace di dividersi senza perdersi, autonegarsi, annullarsi; è la capacità di essere contemporaneamente qui e “nell'allora” della reminiscenza di sé; un' “ubiquità temporale” che ci permette di vivere il passato, il presente ed il futuro contemporaneamente; di riscoprirsi attraverso l'immagine di un altro da sé.

Duccio Demetrio (1995) sostiene che questo processo viene attivato nell'uso dell'autobiografia come strumento di cura di sé: conversare con se stessi, scrivere un testo narrativo dedicandolo a noi stessi equivale a diventare un altro e contemporaneamente a ri-scoprirsi, a esplorare luoghi inesplorati, a scoprire immagini di noi stessi che ritraggono un soggetto che a volte faticiamo a riconoscere. Nello strumento autobiografico Demetrio (1995, cfr. pp. 19-22) individua tre tipi di bilocazioni che operano fortemente intrecciate tra loro: la bilocazione identitaria, temporale ed esistenziale.

La prima si colloca sul livello *io-tu*. In questo senso la bilocazione identitaria è separazione indispensabile, scoperta della propria *altruità*. L'autobiografo scopre di aver posseduto non una ma molteplici identità e grazie a questo riconoscimento si autostima nel riaffiorare della ricchezza dimenticata, nel riscoprire la propria molteplicità identitaria, intesa come diverse configurazioni assunte dalla propria ambivalenza nel corso della propria vita. L'interpretazione di sé è, in questo caso, assolutamente *sui generis* perché "l'intelligibilità è possibile nel momento in cui l'autobiografo diventa qualcun altro, anzi molti altri" (Demetrio, 1995, p.21). Da un lato c'è l'identità storico-sociale, la *storia*, dall'altro c'è la *finzione*, il fantasma di se stesso, ciò che non è più e che avrebbe voluto essere, quel personaggio che si credeva sigillato nel passato ma che invece viene riattualizzato dalla rivisitazione di se stessi.

Qui subentra la seconda tipologia di bilocazione, quella temporale, che si colloca sul piano *qui-allora*. Raccontando la propria storia si rivisita il presente attraverso il passato, nonostante si utilizzino capacità mentali e narrative del presente. S'individuano nel passato le orme, le tracce, più che le cause, delle continuità e discontinuità, del riaffiorare di emozioni di oggi, dei conti in sospeso. Una ridefinizione di sé che obbliga l'autobiografo ad accedere contemporaneamente a due luoghi: la vita interiore e la vita esteriore, introducendolo in quello che sopra è stata definita la terza bilocazione, quella esistenziale, il livello *dentro-fuori*. La vita interiore si rivela dunque nella ricerca del "dettaglio del nostro mosaico esistenziale", nel seguire quelle tracce frammentate lasciate sul nostro cammino del tempo che si moltiplicano e *ci* moltiplicano; la vita esteriore invece appartiene alla "visione complessiva" che siamo stati storicamente e socialmente, a quell'insieme di parti addizionate cui abbiamo attribuito una logica o un disegno. L'identificazione dei dettagli di entrambe ci permette di ridiscuterli, di reinventarli, di reinterpretarli senza

vincoli. Esplorando immagini fino ad allora ignorate, ricomponendo quelle parti che dovevano essere separate per comprendersi, l'autobiografo scopre che molteplici sono le sue autobiografie, tutte dotate di vita propria.

In questa triplice dimensionalità si attiva una ricerca rivolta all'interno di sé, ricerca che ci permette di “sentirci vivere grazie alla percezione di essere esistiti un tempo” (Demetrio, 1995, p.23).

A mio parere, il meccanismo della bilocazione è riconoscibile nel *creative drama* su tutti e tre i livelli indicati da Demetrio: *io-tu, qui-allora, dentro-fuori*.

Tutto verte attorno alla valenza del personaggio³. Che si tratti di un figlio incestuoso, di un regina sanguinaria o di una locandiera femminista, il personaggio-nella-parte è per sua stessa essenza altro da noi. Questo indubbiamente facilita il nostro processo di differenziazione, di distacco che dovremmo tenere nei confronti di noi stessi in un processo di analisi. In pratica, l'atteggiamento di indagine che dovremmo rivolgere verso noi stessi viene facilitato se indirizzato verso il personaggio che in quel momento interpretiamo. Ci si sente protetti dalla possibilità di addurre parole ed emozioni, che solitamente non ci concediamo né ci perdoniamo, al personaggio

³ Il lavoro dell'attore si pone su più livelli: il livello *persona*, il livello *personaggio* e il livello *parte*. La differenza tra persona e personaggio è sufficientemente chiara, mentre tra personaggio e parte è ormai radicata l'abitudine di non fare alcuna distinzione. Ma se, ad esempio, pensiamo all'Amleto è evidente che in quanto personaggio potrebbero essere varie le azioni da compiere al di là della parte nell'*Amleto*, azioni diverse da quelle di Amleto in quanto personaggio-nella-parte. Seppur distinti, il lavoro sul personaggio è inseparabile dal lavoro sul personaggio-nella-parte. Il primo, infatti, è debitore verso il secondo per quelle informazioni senza le quali l'identità del personaggio rimarrebbe vaga. “E reciprocamente il lavoro sulla parte è debitore al personaggio di quell'*indole psico-fisica*, in difetto della quale le azioni sarebbero legate solo dall'artificio della storia rappresentata, anziché essere organicamente connesse dalla natura di un individuo che reagisce con la sua personalità a circostanze date” (Ruffini, 2003, p.85). Entrambi i lavori devono procedere di pari passo: il personaggio deve essere autonomo dalla parte, ma non troppo; la parte deve contribuire alla definizione del personaggio, ma senza schiacciarlo. In conclusione, “la ‘costruzione del personaggio’ è, di fatto, la costruzione di un personaggio-nella-parte, che comporta, al suo interno, la costruzione di un personaggio per principio autonomo dalla parte, e però in certa misura condizionato dalla parte e finalizzato alla parte” (Ruffini, 2003, p.85).

interpretato liberandoci dalla vergogna dell'ammissione e innescando un processo di verbalizzazione di emozioni represses che potrebbe sfociare nell'abreazione⁴.

Come affrontare i conflitti, i traumi del personaggio-nella-parte? Come non confrontarli con i propri? Lo studio del personaggio ci conduce inevitabilmente a noi stessi, perché il processo psichico non può esimersi dal paragonare qualcosa di nuovo a quello che si conosce (o si pensa di conoscere): noi stessi, appunto.

In pratica, si può sostenere che l'approccio al personaggio-nella-parte può agevolare il riconoscimento di un me-stesso-nella-parte, dotato della potenzialità di tramutarsi in un me-stesso-nella-realtà. L'usare parole altrui (del personaggio) per esprimere sentimenti altrui (del personaggio) ma col proprio corpo, con la propria voce non è forse pura bilocazione? Raccontare il presente di qualcun altro (il personaggio) tramite una ricerca nel nostro passato non è forse bilocazione temporale?

1.6.1.2 Retrospezione

Demetrio (1995, cfr. p. 25) definisce la retrospezione come segue:

la retrospezione è un *procedimento cognitivo* preposto non solo a collezionare fatti, eventi, percezioni (che non ci appartengono più) in funzione del bisogno di rappresentarci noi stessi, ma incaricato anche di evidenziare i "vuoti" piuttosto che i "pieni" dell'esistenza. Il riferimento va a quei momenti incompiuti, alle esitazioni, alle paure che caratterizzano il passato di noi tutti. A quelle domande che i problemi irrisolti ci pongono incessantemente, la retrospezione tenta di rispondere, incaricandosi di far emergere gli scarti tra quello che avremmo voluto essere e ciò che siamo stati, le paure che non ci hanno permesso di osare.

⁴ Ferrari, nel suo trattato "Funzioni riparative della scrittura autobiografica" (Gamelli, 2003) considera l'abreazione come sfogo, liberazione di emozioni inconsciamente represses collegata alla scarica emozionale e causata dall'evocazione dell'evento traumatico

La retrospezione è pensiero attivo e quindi evolutivo, perché produce sintesi, bilanci e ci salva dal rischio del “ripiegamento” grazie alla scoperta della vita relazionale, sociale e pubblica. Ci permette di convivere con le fratture, di accettarle come risorse per il presente.

La retrospezione è *condicio sine qua non* per il lavoro introspettivo, inteso come esame personale volto ad una maggiore scoperta di sé, ad una “scientizzazione del sé”, sotto forma di abitudini alla concentrazione, alla meditazione e alla ponderazione. “E’ un rituale esame dei poteri e dei fallimenti, degli ostacoli interni ed esterni della mente”.

La mente impara ad apprendere a riscrivere la propria memoria, restituendoci quell’appartenenza al tempo che il presente spesso scolora ma, soprattutto, connotando la retrospezione di proprietà meta-cognitive.

Alla richiesta di interpretazione di un personaggio-nella-parte, l’attore deve avviare un processo di recupero di ricordi ed emozioni, probabilmente sopiti nel tempo, che risiedono in quell’archivio chiamato “memoria emotiva”. Ricordiamo come lo stesso Stanislavskij sostenesse che “la ‘memoria emotiva’ ti aiuta a riprovare tutti i sentimenti già vissuti. [...] Sembrano completamente dimenticati, ma un cenno, un pensiero, un’immagine nota ed ecco che ti afferrano di nuovo e tornano a vivere in te. A volte intensi, come la prima volta, a volte più deboli o più forti. Uguali o diversi” (Stanislavskij, 1963, p.175).

Sono gli strumenti quali i “magici se” e le “circostanze date”⁵ a facilitare l’emergere dei ricordi, in quanto consentono di simulare una situazione probabilmente già vissuta nel passato, o comunque simile nell’emozione che dovrebbe far scaturire. In pratica, di fronte al meccanismo inconscio di seppellire ricordi traumatici l’approccio teatrale può aiutare nell’indagine della propria memoria in nome di una impersonificazione artistica.

Il meccanismo della riemersione dei ricordi diventa più interessante quando è causa involontaria dell’azione teatrale. Nella filosofia stanislavskijana si assiste al passaggio dal metodo della reviviscenza al metodo delle azioni fisiche⁶, in pratica dalla consapevole indagine emotiva che porta all’azione si passa all’azione che provoca l’emozione corrispondente. Ebbene, può capitare che l’azione scenica provochi nell’individuo un’emozione dimenticata o da lui stesso rimossa grazie al principio stanislavskijano sopra descritto. Si vuole semplicemente sottolineare come l’azione teatrale che spinge il corpo ad assumere atteggiamenti a volte inusuali, a rivivere situazioni non più contemplate, ponga noi stessi di fronte ad associazioni che sfociano nel ‘*deja-vù sentimentale*’. Ovviamente sta nella bravura dell’individuo carpire l’immagine emotiva e sottoporla a successiva analisi, o passare oltre accontentandosi del mero risultato scenico.

1.6.1.3 Pensiero abduttivo e metafora

La logica utilizzata nella narrazione di sé durante la pratica teatrale è di tipo *abduttivo*, connette infatti tra loro piani paralleli e ben distinti della propria esistenza, permettendo la convivenza di punti di vista diversi. La sua peculiarità è quindi di essere *connettivo* (Formenti, 1996, p.86), crea infatti relazioni tra “sfere”

⁵ Stanislavskij (1963) intende i “magici se” e le “circostanze date” come strumenti di attivazione della memoria emotiva, indispensabile per l’attività di immedesimazione. Si rimanda all’Allegato J per un breve excursus sul metodo stanislavskijano

⁶ Vedi Allegato J

apparentemente lontane: il soggetto e la sua storia, il “mondo” reale e quello psichico, i tempi del vivere e del vissuto, realtà e immaginazione.

Nell’espressione di queste intime parti di se stessi il non-detto ha una parte preponderante; il pensiero abduittivo infatti procede largamente per metafore, immagini e analogie. Strumenti che rendono possibile cogliere quei significati che sarebbe difficile esprimere con un linguaggio logico e diretto.

Anche Munari riconosce la funzione privilegiata della metafora nel processo di acquisizione e costruzione della conoscenza: la selezione metaforica, infatti, genera nuove scoperte e nuove conoscenze, cambiando il punto di vista sulle cose e, quindi, i rapporti con esse. La metafora, pertanto, ha la valenza di un vero e autentico strumento cognitivo: “quando le certezze metodologiche sono messe in discussione, quando le idee nuove non possono o non vogliono usare i concetti di prima per esprimersi, quando insomma si tratta di modificare il rapporto con il sapere, ecco allora che la metafora diventa l’unico strumento disponibile al nuovo sapere per legittimarsi, e all’individuo per assimilare e accomodarsi al nuovo sapere” (Munari, 1993).

Per analizzare questo strumento in relazione al teatro mi permetto di attingere ai concetti della semiotica teatrale⁷. I principi su cui si basa la semiotica sono sostanzialmente tre:

⁷ La semiotica teatrale è una disciplina che indaga il fenomeno di significazione e di comunicazione nello strumento teatrale. Butta le sue fondamenta negli anni '40 presso il Circolo linguistico di Praga, i cui studiosi spaziarono, nelle loro indagini, dal folklore europeo al teatro cinese, dal teatro dei burattini al cinema. Si occuparono di identificare e classificare i vari tipi di segni teatrali e la loro organizzazione gerarchica nella messinscena. Nel ventennio successivo la semiotica del teatro subisce un’ involuzione, dovuta allo spostamento dell’attenzione sul testo drammatico, ritenuto la componente essenziale del fatto teatrale. Circa nel '68 la semiotica rinasce grazie allo studioso polacco Kowzan e al suo testo *Il segno a teatro* nel quale ribadisce che “il teatro, lo spettacolo, non potrà mai essere un unico linguaggio, poiché rappresenta un insieme, di volta in volta diverso, di linguaggi eterogenei, ed il cui funzionamento non potrà mai essere spiegato in base ad un unico codice; solo tramite una pluralità di codici sarà possibile farlo”. Secondo l’autore, nello spettacolo teatrale intervengono tredici “sistemi di segni”: parola, tono, mimica, gesto, movimento, trucco, acconciatura, costume, accessorio, scenografia,

- **principio di artificializzazione** (o semiotizzazione): secondo il quale la scena artificializza i vari elementi, reali (oggetti) o non intenzionali (ad esempio le caratteristiche fisiche di un attore)
- **principio di funzionamento connotativo**: secondo il quale il segno teatrale è sempre “segno di segno d’oggetto” anziché “segno d’oggetto”. In pratica, tutto ciò che viene mostrato, essendo visto da un altro soggetto in carne e ossa, si carica di significati aggiuntivi, spesso *metaforici*, che contribuiscono alla significazione globale dello spettacolo
- **principio della mobilità**: secondo il quale i caratteri di un segno - espressione e contenuto – sono indipendenti fra loro. Questo si traduce in: intercambiabilità funzionale: fra segni di sistemi significativi diversi; polivalenza di uno stesso elemento espressivo, il cui significato può variare a seconda del contesto

Alla luce di questi principi si può sostenere che la componente metaforica è un assioma del teatro. Pertanto, se il processo di simbolizzazione avviene nello spettatore, come può non avvenire nel soggetto che vive la scena come fosse realtà?

La naturale conseguenza, in un contesto di formazione teatrale, è l’iper-stimolazione del soggetto nel processo di significazione e simbolizzazione, che, in un processo di meta-apprendimento, può diventare significazione di se stessi.

Bilocazione cognitiva, pensiero analogico, retrospettivo e introspettivo, ipotetico deduttivo, sono tutti strumenti che sottolineano la funzione del lavoro intimistico attivato dalla procedura drammaturgica: la significazione degli eventi della vita di un individuo. Esso richiede creatività, intuizione, immaginazione e sviluppa la

illuminazione, musica e rumori. Ad oggi negli studi di semiotica teatrale sussiste un dibattito molto acceso tra i sostenitori del primato dello spettacolo e i sostenitori del testo scritto.

consapevolezza di poter reinterpretare la propria esistenza. E' inoltre esperienza cognitiva di apprendimento, promuove nuove modalità di pensiero e azione, stimola la capacità di valutazione e autovalutazione, di negoziazione con la realtà e con se stessi; tutti aspetti cognitivi che lo rendono un metodo elettivo per l'educazione degli adolescenti.

1.6.2 Competenze sociali

Le competenze sociali sono state individuate, invece, ne: la capacità d'ascolto, il rispetto delle regole, l'accettazione del confronto e della relazione, il percepirsi parte di un gruppo (solidarietà, appartenenza, accettazione reciproca), la collaborazione, il riconoscimento delle diversità. I meccanismi che sono stati individuati come stimolatori di tali competenze sono: il *gruppo* e la *componente ludica*. Ovviamente la loro preponderanza varia al variare della tipologia dei laboratori: il Teatro dell'Oppresso, ad esempio, si basa pesantemente su questi meccanismi, mentre altri laboratori lavorano maggiormente sul testo, sulla motricità o sull'improvvisazione.

1.6.2.1 Gruppo

Il gruppo si costituisce contenitore provvisorio "in cui non s'insegna e non si apprende, ma si sperimenta, si entra in lizza, si cerca, si desidera, si attivano e condividono emozioni. Non si pretende di trasmettere il modo 'giusto' di comunicare, ma si offrono varie possibilità e soprattutto si mira a riaccendere il desiderio del comunicare" (Cundo, 2003, p.124). Esso assicura un contenitore accogliente, ma solido, che protegge l'individuo dall'emersione di vissuti emotivamente travolgenti; sviluppa l'empatia e l'ascolto attivo; invita allo scambio del punto di vista prospettico rispetto al problema affrontato. "Nel gruppo è importante aiutare l'io a conciliarsi con le proprie emozioni, riconoscendone il potenziale costruttivo: anche l'aggressività, nella sua dimensione positiva, aiuta a esprimersi e comunicare, a essere intraprendenti

nei rapporti con gli altri, a incontrare, collaborare, essere amici, amare.” (Cundo, 2003, p.145).

La sua potenzialità è, insomma, espressa dalla duplicità della sua funzione: da una parte *insieme di alterità* con cui confrontarsi, dall'altra *elemento omogeneo* che acquista una propria dimensione, diventando parte della triade soggetto-figlio / animatore-padre / gruppo-madre. Le dinamiche relazionali che s'instaurano in una situazione didattica teatrale, infatti, ricalcano quelle triadiche di tipo familiare (Oliva, 1999, cfr. cap. 2.2.1). Nell'esecuzione dell'esercizio illustratogli dall'animatore, il soggetto espleta la sua funzione di *figlio* esprimendo la sua istintività e creatività. L'animatore incarna a sua volta la funzione di *padre* fornendo il compito e stimolando il soggetto a eseguirlo al massimo delle sue potenzialità; la sua funzione diventa protettiva quando assume la figura di riferimento nella “guerra” con la realtà esterna; infatti il figlio, assolvendo il suo compito, si scontra con il principio di realtà costituito dai suoi stessi impedimenti e limitazioni di natura psicologica o fisica. Questo scontro genera ansie e paure che vengono arginate dal “gruppo che, investito del ruolo materno, non giudica, ma sostiene e incoraggia l'individuo in caso di fallimento. Tale scontro deve avvenire quindi in un ambiente protetto e non giudicante, che permetta al singolo di superare i propri limiti espressivi, per essere poi più forte nel confronto con il mondo, sia esso la realtà del palcoscenico o quello della vita quotidiana” (Oliva, 1999, p.94).

La funzione protettiva del gruppo e la sua funzione di confronto, ad esempio, emergono chiaramente nella tecnica del “Teatro Immagine” del TdO⁸. Il gruppo diventa, da un lato, parte integrante dell'immagine in costruzione e quindi ausilio

⁸ Il Teatro dell'Oppresso è un metodo che utilizza il teatro come strumento di conoscenza e analisi della realtà interiore, sociale: uno strumento di *coscientizzazione* tramite l'esplicitazione dei conflitti interpersonali e sociali. L'ideale pedagogico di base è il pensiero di Paulo Freire e la sua concezione di educazione “problematizzante” da opporre all'educazione “depositaria” (Freire, 2002, cfr.cap.II).

nella scarica emozionale, dall'altro, diventa mezzo di confronto con l'alterità grazie alla verbalizzazione delle proprie impressioni che si scontrano con l'immagine costruita dal soggetto. Duplice funzionalità, appunto.

1.6.2.2 Componente ludica

Il gioco, invece, facilita l'accesso alla pluralità dell'Io perché inscenando ruoli insoliti si può scoprire che ci sono più congeniali dei ruoli abituali.

Esso

persegue l'obiettivo di problematizzare il monolito di un'identità rigida, per valorizzarne le qualità represses e ignorate: si propone un'esperienza cooperativa ed estetica, in cui si cerca di rappresentare possibilità nuove rispetto all'esistente, invitando a considerare le eventuali conquiste come immediatamente suscettibili di nuovi cambiamenti. [...] La persona [...] scopre che il mondo può essere percepito in modo diverso da come l'aveva sperimentato finora e che sia gli oggetti interni all'Io, sia la realtà esterna, possono essere suscettibili di rapporti nuovi e fecondi. (Cundo, 2003, p.129)

Si deve pensare al gioco come alla possibilità di staccarsi dal mero dato sensoriale, rigido e fissato a priori, per ridefinirlo come possibilità adulta in cui i parametri di riferimento vengono rideterminati: diventa una "camera stagna tra il vissuto interiore e il mondo esterno" (Cundo, 2003, p.131).

Il gioco facilita l'emergere dell'*esperienza estetica*, considerata da Cundo (2003, cfr.par.4) come fase indispensabile affinché il soggetto assuma coscienza critica di un evento. Dato un stimolo, infatti, ci sono tre livelli di approccio. Il primo, dell'*esperienza sensoriale*, s'identifica con la corporeità che vive l'evento senza consapevolezza dell'Io; nel soggetto cioè si attivano automatismi causa della spontaneità oggettiva priva d'intenzionalità. Nel secondo livello, o dell'*esperienza estetica*, si attiva la partecipazione consapevole dell'Io per mezzo della percezione sensoriale e motoria: il piacere/dispiacere diventa riferimento dell'esperienza.

L'Io comincia ad esprimersi attraverso il fare estetico, cui l'altro si può avvicinare con la comprensione empatica. È l'esperienza del narrare come possibile condivisione, apertura al mondo in cui il soggetto occupa la scena, perché va in cerca non di interlocutori con cui osservare e riflettere, ma di altri soggetti con cui incontrarsi: la scena è allestita perché divenga luogo in cui comprendere ed essere compresi. (Cundo, 2003, p.132)

Infine, nel terzo livello, o *dell'esperienza razionale*, l'Io attiva la propria elaborazione critica, trasmettendo e ricevendo informazioni, spiegando ed essendo spiegato.

Di seguito uno schema esemplificativo (Cundo, 2003, p.132)

Stimolo	Esperienza sensoriale	Io vissuto
Gusto	Esperienza estetica	Io estetico
Riflessione	Esperienza razionale	Io critico

Secondo l'autore, il soggetto è in salute quando c'è armonia tra i vari livelli: il gusto per l'esperienza vissuta colpisce l'intelligenza e l'Io critico interviene. Ma se l'Io estetico vive l'evento in maniera dissonante e dolorosa allora si porrà in atteggiamento difensivo:

Le difese caratteriali inibiscono le connessioni tra sensibilità estetica e pensiero: l'Io continua a percepire, ma si nega la consapevolezza, perché fornirebbe informazioni dolorose. Egli s'impedisce di essere trasparente a se stesso e si trova a progettare il proprio comportamento in una condizione di disinformazione rispetto alle proprie potenzialità, bisogni, desideri: alla persona succede di agire come non vorrebbe o di non agire come vorrebbe. (Cundo, 2003, pp.132-133)

L'esperienza estetica può essere tradotta in termini comprensibili, certamente non completamente esaurienti, con la narrazione. Nel nostro caso, il contesto del laboratorio teatrale è facilitato nel compito poiché ciò che non può essere narrato con le parole può essere messo in scena, coinvolgendo i componenti del gruppo nel proprio vissuto. Il clima d'ascolto e d'accoglienza libera il soggetto dalla sensazione di giudizio e gli permette di gustare l'esperienza espressiva e relazionale.

1.6.3 Spazio drammaturgico

Una considerazione a parte viene riservata al concetto di spazio drammaturgico che sembra avere valenza trasformativa sia sul piano individuale sia su quello sociale. L'ottimo lavoro di Susana Pendzik (2006) ci offre una riflessione sulle implicazioni terapeutiche dello spazio drammaturgico (*dramatic reality*) all'interno del *drama therapy*. L'autrice definisce lo spazio drammaturgico come l'*immaginazione manifestata* ovvero "è un *come se* reso reale, un'isola di immaginazione che diventa visibile nel mezzo della vita attuale. Lo spazio drammaturgico implica una partenza dalla vita ordinaria in un mondo che è, contemporaneamente, attuale e ipotetico: è l'instaurazione di un *mondo dentro un mondo*" (Pendzik, 2006, p.272, la traduzione è mia) (vedi Figura 2) .

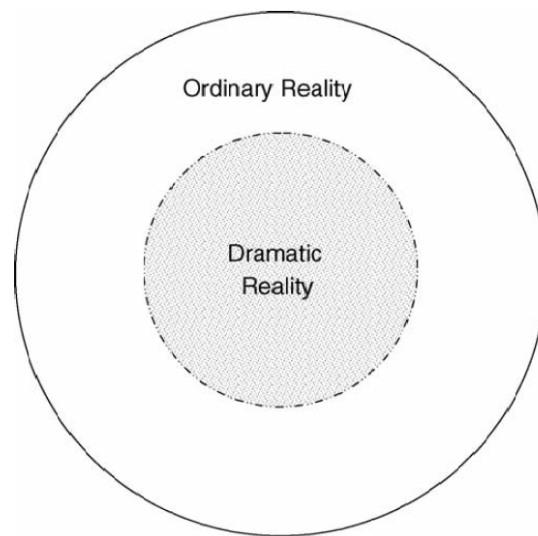


Figura 2, Diagramma dello spazio drammaturgico e della realtà ordinaria (Pendzik, 2006)

Lo spazio drammaturgico prende parte alla realtà e, contemporaneamente, alla fantasia, ma non appartiene a nessuna delle due. È essenzialmente differente dal fantastico, pur essendone strettamente connesso, in quanto la fantasia esiste principalmente nella sfera privata, mentre lo spazio drammaturgico attiene alla sfera pubblica. La fantasia, infatti, permane nella testa della persona in quanto esperienza soggettiva, interna e personale e, affinché sia qualificabile come spazio

drammaturgico, deve essere resa visibile non solo a parole ma mutuata in una forma reale: “la realtà drammaturgica necessita di essere manifestata nel qui e nell’ora, e vissuta come una legittimata e alternativa forma di realtà che è qualcosa di diverso dalla vita ordinaria” (Pendzik, 2006, p.273, la traduzione è mia).

L’autrice sostiene che questa duplice natura dello spazio drammaturgico avvia un processo di concretizzazione del virtuale: “è la virtualità fatta concreto” (Pendzik, 2006, p.273, la traduzione è mia) a permettere a quei personali contenuti virtuali, spesso non accettati apertamente e tantomeno verbalizzati, a trovare uno spazio legittimo nel mondo delle cose concrete, un’arena nella quale si possono esprimere sentimenti, testare ipotesi o rivivere ricordi. Quando questo non accade, ovvero quando i contenuti virtuali ristagnano sul livello della fantasia, essi possono influenzare il mondo reale e ostacolare il processo terapeutico, mentre, se mutuati al piano drammaturgico, possono essere trasformati e la struttura difensiva della fantasia può essere abbattuta. Ma quanto può essere *reale* lo spazio drammaturgico? Ovviamente il mondo drammaturgico è basato sul mondo attuale e sembrerebbe basarsi sulle leggi logiche e fisiche della realtà ordinaria ma, come Artaud (2000) ci ricorda, il teatro non è uno specchio della vita bensì il suo doppio: il teatro può liberare i lati più oscuri della natura umana in quanto li concretizza ma contemporaneamente li nega; i costrutti sono incarnati nel qui e nell’ora ma contemporaneamente possono essere decostruiti. Questo paradosso di costruzione/decostruzione fonda la base ontologica della terapia drammaturgica in quanto si vive la consapevolezza che quanto si esperisce nello spazio drammaturgico è reale e contemporaneamente non reale. Lo spazio drammaturgico è multi-paradossale in quanto ponte tra il me e il non me, tra il reale e l’immaginario, tra il privato e il pubblico, tra il virtuale e il concreto e abbracciare il paradosso ha un’implicazione

terapeutica fondamentale in quanto, secondo Pendzik, “aiuta a tollerare le nostre contraddizioni interne e a far fronte alla natura paradossale della vita” (Pendzik, 2006, p.274, la traduzione è mia).

Una seconda caratteristica dello spazio drammaturgico, continua l’autrice, è la flessibilità, in quanto, pur possedendo l’apparenza sostanziale della realtà ordinaria, mantiene le qualità del regno fantastico. Più che leggi che governano la realtà sono le leggi dell’immaginazione a governare lo spazio drammaturgico nel quale lo spazio e il tempo non obbediscono alle leggi della fisica: un oggetto può apparire e scomparire, una persona può avere il dono dell’ubiquità e essere giovane e vecchia allo stesso tempo, i morti possono tornare a vivere e così via. In termini terapeutici, questa flessibilità ha un’implicazione fortissima in quanto rappresenta uno strumento potente per avviare interventi in quanto, in un mondo in cui tutto è possibile, gli unici limiti sono quelli che si pone il soggetto stesso.. L’elasticità, la dinamicità e la malleabilità dello spazio drammaturgico lo rende facilmente modificabile da un semplice atto di volontà: “problemi e conflitti che sono difficili da risolvere nella vita ordinaria possono trovare una soluzione (o al più esplorare diverse opzioni) nello spazio drammaturgico” (Pendzik, 2006, p.275, la traduzione è mia) e il soggetto può esercitarsi nella pratica, nell’esplorazione e nel superamento dei propri limiti auto-imposti.

Il sottostare alle leggi dell’immaginazione rende lo spazio drammaturgico un “eccellente contenitore di esperienze soggettive” (Pendzik, 2006, p.275, la traduzione è mia) nel quale sono proiettati quei processi soggettivi quali i ricordi, i sogni, gli affetti. Un contenitore, però, che non si riduce a pura scatola inerte e passiva ma si propone come ingrediente attivo, come *habitat ospitale* per la relazione tra mondo soggettivo e mondo drammaturgico, grazie alla capacità di quest’ultimo di invitare,

stimolare e accogliere la realtà soggettiva. In termini terapeutici, questo processo dona significato alle esperienze soggettive costruendo un ponte tra loro e il mondo esterno. In linea con la teoria del pensiero narrativo (Bruner, 1986), la gente organizza la propria esperienza di vita strutturandola in narrazione e quando le proprie esperienze non rientrano nel discorso dominante allora sono soppresse e censurate in quanto frammentate, caotiche o non ritenute qualitativamente significative. Ebbene, lo spazio drammaturgico permette di integrare nella narrazione complessiva la propria versione alternativa che può, in questo modo, può essere riconosciuta da altri.

Questo ci conduce alla quarta caratteristica dello spazio drammaturgico ovvero la sua essenza di esperienza condivisa, una forma interattiva e sociale. Per esistere lo spazio drammaturgico necessita di un patto implicito tra le parti, performers o spettatori. Detto con le parole dell'autrice "le due differenti entità devono concordare sul fatto che il mondo invisibile che si è manifestato sia materialmente esistente per un dato periodo di tempo" (Pendzik, 2006, p.275, la traduzione è mia) e ciò sottolinea il processo di co-creazione che si attua durante lo spazio drammaturgico e la sua componente di stimolo di competenze legate alle relazioni quali comunicazione, cooperazione, accettazione e valutazione⁹.

Ultimo attributo dello spazio drammaturgico è la sua qualità riflessiva. Da un lato permette, come un tele-microscopio, di notare dettagli, particolari non visibile al

⁹ Questo processo viene attivato, ad esempio, nella tecnica "Teatro Immagine", la più utilizzata nei laboratori e nei seminari del TdO. Si fonda sulla costruzione di immagini attraverso i corpi, nella più assoluta plasticità e silenzio. In pratica, il soggetto viene invitato a dar forma ad un'esperienza personale particolarmente conflittuale grazie all'uso plastico dei componenti del gruppo. Non è richiesta alcuna narrazione della vicenda, alcuna spiegazione del conflitto: l'utilizzo della parola comporterebbe il rischio dell'interpretazione personale. Usati come manichini, istruiti solo con il mimo e l'esempio, senza spiegazioni orali, modellati con le mani nelle espressioni del volto, i componenti si prestano all'individuo, che, una volta composta l'immagine, vi si collocherà all'interno, nel ruolo che ha sempre pensato di avere. Il risultato è la rappresentazione di una vicenda così come l'ha vissuta il protagonista, con le sue opinioni e letture del reale. In una seconda fase l'immagine viene sottoposta alle osservazioni soggettive di coloro che non hanno preso parte all'immagine

nostro sguardo, dall'altro permette di osservare sotto un'altra luce, sotto una nuova prospettiva un nostro comportamento o una nostra esperienza.

Riassumendo, lo spazio drammaturgico si pone come luogo privilegiato nel quale si può esprimere, sperimentare, esplorare, riappropriarsi di quei contenuti personali o inter-personali che il soggetto non riesce a collocare nella propria narrazione (vedi Figura 3).

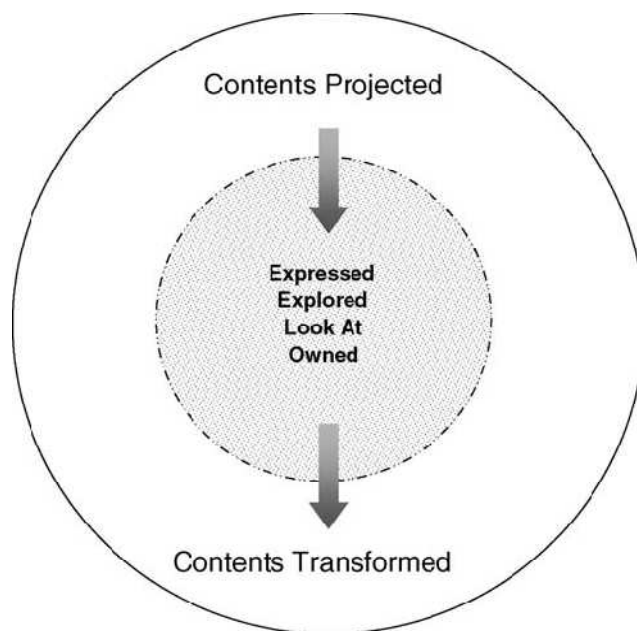


Figura 3, Diagramma del processo trasformativo nello spazio drammaturgico (Pendzik, 2006)
La componente altamente trasformativa rende questo strumento un valido aiuto nei processi terapeutici o più semplicemente educativi.

1.7 Sintesi

Visto la molteplicità di competenze che possono influenzare i processi di apprendimento degli individui, ovvero competenze linguistiche, logico-matematiche, musicali, kinestetiche, intra-personali o inter-personali, visto l'apporto fondamentale del substrato emotivo ed affettivo che concorre nel processo di conoscenza, e visto la componente relazionale che stimola o ostacola le dinamiche di apprendimento, gli istituti scolastici dovrebbero arricchire i loro *curricula* per facilitare l'acquisizione

non solo di un sapere disciplinare, ma anche di un sapere emozionale. In pratica dovrebbero puntare ad acquisire:

- *abilità emozionali* quali il riconoscimento dei propri stati d'animo (riflessività), il riconoscimento degli altrui stati d'animo (empatia), l'espressione dei propri sentimenti (auto-espressione), il controllo delle proprie reazioni emotive (auto-controllo), l'influenza sulle proprie emozioni e su quelle altrui (influenza personale), l'assunzione di responsabilità
- *competenze sociali* quali la capacità d'ascolto, il rispetto delle regole, l'accettazione del confronto e della relazione, il percepirsi parte di un gruppo (solidarietà, appartenenza, accettazione reciproca), la cooperazione, il riconoscimento delle diversità e il rispetto delle norme pro sociali.

Per favorire questi processi si pensa che il *creative drama* possa essere un valido strumento ausiliario in quanto attivatore di un processo creativo che:

1. stimola il soggetto ad utilizzare collegamenti innovativi, sradicando la tendenza ad utilizzare paradigmi sclerotizzanti per l'inquadramento del mondo. Gli studenti che prediligono, rispetto a quelle logico-matematiche o linguistiche, le competenze musicali, kinestetiche, intra-personali o inter-personali possono, pertanto, approcciarsi all'apprendimento seguendo percorsi loro congeniali (Goleman et al., 2007).
2. rafforza la flessibilità mentale e la capacità di integrare il nuovo con la conoscenza pre-esistente in quanto ci si confronta con molteplici interpretazioni, soprattutto se si vive una situazione di apprendimento cooperativo (Thomas e Mulvey, 2008). Induce, inoltre, a ricercare il senso della propria esperienza in quanto permette di integrarla con il proprio vissuto

precedente e di riorganizzare il proprio sapere (cfr. i concetti di *Retrospezione e Pensiero abduttivo e metafora*)

3. aumenta l'auto-stima grazie al suo forte potenziale trasformativo in quanto l'utilizzo di un linguaggio simbolico crea un ponte tra la realtà interna e la realtà esterna (Simons e Hicks, 2006)
4. favorisce le competenze di problem-solving, di significazione degli eventi e assunzione di rischi (Thomas e Mulvey, 2008)
5. stimola il soggetto a confrontarsi con i propri limiti e a superarli per realizzare i propri potenziali educativi (Simons e Hicks, 2006)
6. stimola l'acquisizione di competenze legate alla comunicazione, alla cooperazione, alla flessibilità e all'adattabilità, sviluppando, inoltre, il pensiero critico e la capacità di problem-solving (Simons e Hicks, 2006; Thomas e Mulvey, 2008)
7. sviluppa competenze sociali che impattano positivamente sull'auto-stima grazie alla condivisione di idee, alla scoperta di nuovi modi di confrontarsi e al supporto reciproco vissuto durante il processo di drammatizzazione (Douglas et al., 2000)
8. agevola la dis-identificazione di un soggetto dal problema con il quale viene identificato, rendendo accessibile un'area di vita nella quale sperimentare un'identità separata dal problema stesso (Novy, 2003)
9. induce i soggetti ad essere agenti diretti nel proprio sviluppo personale, imparando, ad un primo livello, ad attuare strategie in risposta alle emozioni proprie o del gruppo, e, ad un secondo livello, ad essere agenti nell'acquisizione di queste strategie tramite il confronto di situazioni in cui si

sono sperimentate le emozioni e gli effetti della loro espressione (Larson e Brown, 2007).

10. in quanto spazio sicuro e tramite l'uso della metafora, facilita l'espressione dei conflitti ed l'esplorazione di soluzioni possibili, come luogo in cui affrontare le proprie difficoltà personali e facilitare l'espressione non verbale in soggetti con importanti limitazioni verbali e problemi comportamentali (Moneta e Rousseau, 2008).

Considerate, pertanto, le suddette potenzialità trasformative, si pensa, con questo lavoro, di indagare se, tra gli strumenti didattici che un istituto scolastico può mettere a disposizione per la pratica didattica diretta alla specifica fascia adolescenziale, il *creative drama* può aiutare gli studenti nella formazione di un gruppo-classe solido e cooperativo, può stimolare le dinamiche di cooperazione e collaborazione tra gli studenti di una stessa classe e può agevolare la costruzione identitaria degli studenti adolescenti, aiutandoli nel riallineamento del *ruolo affettivo di adolescente* con il *ruolo sociale di studente*, secondo la prospettiva teorica di Pietropolli Charmet.

Capitolo 2. LA RICERCA

2.1 Obiettivi

Il presente lavoro di ricerca cerca di rispondere alle seguenti domande: l'introduzione di un laboratorio di *creative drama* all'interno del curriculum scolastico nelle classi prime di un istituto tecnico superiore può aiutare gli adolescenti nella formazione di un gruppo-classe solido e cooperativo? può stimolare le dinamiche di cooperazione e collaborazione tra gli studenti di una stessa classe? In che misura, può agevolare la costruzione identitaria degli studenti adolescenti e aiutarli nel riallineamento del *ruolo affettivo di adolescente* con il *ruolo sociale di studente*, secondo la prospettiva teorica di Pietropolli Charmet?

2.2 Metodo

Lavorare con la pedagogia teatrale non permette una previsione dell'andamento dell'intervento. Se si vuole lavorare con questo strumento pedagogico e se si vuole che esso tocchi la sfera più intima e motivazionale dell'individuo, non si proporrà mai un percorso obbligato ma sempre e solo una traccia che ciascuno, poi, percorrerà a volte in gruppo a volte in solitaria. Questa peculiarità s'intensifica quando si lavora con la fascia adolescenziale in quanto, come sopra accennato, uno dei compiti di sviluppo dell'adolescenza è “quello di acquisire e mettere a frutto competenze mentali che, [...], gli permettano di sviluppare una nuova consapevolezza cognitiva ed emotiva di sé, del mondo fisico e dell'universo sociale in cui vive” (Confalonieri e Gavazzi, 2002). Quindi non si propone un percorso didattico, ma si offre un'esperienza di crescita che, in quanto tale, non solo non può essere imposta ma deve nascere dalle loro stesse emozioni e dal loro desiderio esplorativo.

Alla luce di queste considerazioni la filosofia che sottende la ricerca in oggetto è d'indirizzo fenomenologico in quanto “è quello che interpreta l'approccio naturalistico dell'andare sul campo senza teorie precostituite e che attua il principio di contestualizzazione che consiste nel costruire la teoria a partire dal contesto con un'attenzione particolare alle qualità con cui le cose appaiono” (Mortari, 2007).

Aderente ai postulati dell'epistemologia naturalistica, si è scelto di costruire la teoria attraverso un processo induttivo di analisi scegliendo di utilizzare, inizialmente, un *mixed-method approach* secondo la definizione di Niero (2008), ovvero impiegando “approcci che appartengono alla ricerca qualitativa e a quella quantitativa” (Niero, 2008, p.87). Per questo lavoro di ricerca, infatti, è stato attinto alla *grounded-theory*, per il principio di fedeltà al fenomeno e per lo sviluppo di una teoria induttivamente derivata, e alla *narrative inquiry*, per l'uso del racconto dell'esperienza di ricerca nella stesura del report. Nella scelta degli strumenti utilizzati nel 1° studio di caso, inoltre, è stato considerato il *metodo etogenico* (Harrè e Secord, 1977) per l'utilizzo del resoconto narrativo, e il metodo quantitativo per la somministrazione, pre e post intervento, di questionari atti a indagare costrutti psicologici, utilizzando sia il gruppo d'indagine sia un gruppo di controllo. Sui dati raccolti tramite i questionari si intendeva adottare un'analisi di tipo statistico ma, come verrà spiegato più avanti, la somministrazione ha previsto problematiche nel controllo del setting. I dati statistici, pertanto, non sono stati considerati nella costruzione della teoria e ciò ha convertito il mio lavoro di ricerca al *multi-method approach* ovvero all'impiego di “metodi diversi ma afferenti allo stesso paradigma o approccio” (Niero, 2008, p.87).

2.3 Lo studio di caso

Visto l'intento di studiare un fenomeno nella sua singolarità e originalità, si è deciso di scegliere lo studio di caso come strategia da seguire. Lo studio di caso può essere

definito come “una descrizione e un’analisi intensiva di una unità fenomenica che ha le caratteristiche di un ‘sistema circoscritto’” (Mortari, 2007, p.203) ed è caratterizzato dalla concretezza e dalla contestualità (Mortari, 2007, p.204); concretezza in quanto si indagano esperienze reali di vita, contestualità in quanto la conoscenza prodotta è strettamente contestualizzata. Il forte legame dell’evento al suo contesto ne determina la sua complessità (Niero, 2008) in quanto ciò che potrebbe essere considerato *bias*, ovvero distorsioni o disturbi, può essere assunto come elemento intrinseco del sistema che si osserva (Niero, 2008, p.108), rendendo inadeguate “interpretazioni della realtà basate su catene causali semplici o su leggi universali” (ibidem). Teorie generalizzabili, infatti, non potrebbero essere prodotte da una sperimentazione laboratoriale di *creative drama* proposta ad una classe scolastica in quanto l’esperienza vissuta dagli studenti può produrre trasformazioni personali non ripetibili e difficilmente generalizzabili. Più specificatamente si è scelto l'*intrinsic case study* (Stake, 1994) in quanto il fenomeno viene considerato nella sua unicità e singolarità, a differenza dell'*instrumental case study* volto ad approfondire questioni di teorie ritenute incomplete.

Questo lavoro di ricerca si è avvalso di due studi di caso condotti non in parallelo ma in sequenza, il primo nell’anno scolastico 2008/2009 e il secondo nell’anno scolastico successivo, che presentano somiglianze e differenze. Le prime possono essere identificate nella teoria di riferimento e nella conseguente indagine del *creative drama* come strumento trasformativo, nel campo di accesso e nel team di lavoro; le seconde si possono riconoscere nella committenza, nella composizione delle classi di lavoro, nella strutturazione specifica del laboratorio e nell’insieme di strumenti utilizzati per la raccolta dei dati.

I due studi di caso condividono, in primis, la teoria di Pietropolli Charmet esposta nel paragrafo 1.2.1, ovvero la crescente difficoltà degli adolescenti odierni nell'integrare il loro ruolo affettivo con il ruolo sociale di studente e di come un gruppo-classe cooperativo possa incentivare tale integrazione. Il *creative drama* in classe e all'interno del curriculum scolastico è stato scelto come strumento elitario per stimolare trasformazioni personali e dinamiche di gruppo, sebbene sia stato integrato nell'attività con modalità differenti.

Il campo di accesso è rappresentato dall'Istituto Tecnico Industriale Statale Guglielmo Marconi che forma periti industriali in informatica, elettronica e telecomunicazioni¹⁰. Per l'indirizzo di perito industriale in elettronica e telecomunicazioni, l'obiettivo formativo dell'istituto è quello di formare professionisti in grado di: analizzare e dimensionare reti elettriche lineari e non lineari; analizzare le caratteristiche funzionali dei sistemi, anche complessi, di generazione; elaborare e trasmettere suoni, immagini e dati; progettare, realizzare e collaudare sistemi semplici, ma completi, di automazione e di telecomunicazioni, valutando, anche sotto il profilo economico, la componentistica presente sul mercato. Mentre, per l'indirizzo di perito informatico, l'obiettivo è quello di formare un professionista in grado di: collaborare all'analisi di sistemi di vario genere ed alla progettazione dei programmi applicativi; collaborare, per quanto riguarda lo sviluppo del software, alla progettazione di sistemi industriali e di telecomunicazione; pianificare lo sviluppo delle risorse informatiche in piccole realtà produttive e dimensionare piccoli sistemi di elaborazione dati; curare l'esercizio di sistemi di elaborazione dati. Nell'anno 2009/2010 il numero di docenti è pari a 144 e il numero di personale A.T.A. a 47. Gli studenti dell'Istituto Marconi, quasi tutti maschi, provengono in buona parte dalla provincia, con i tipici disagi indotti dal

10 La fonte è il Piano di Offerta Formativa dell'Istituto del 2009/2010

pendolarismo. Le statistiche di popolazione scolastica, ricavate dal Piano di Offerta Formativa 2009/2010, sono le seguenti:

Anno	CLASSI BIENNIO			
	Classi I		Classi II	
	Classi	Iscritti	Classi	Iscritti
2001 - 2002	14	364	15	324
2002 - 2003	16	419	14	327
2003 - 2004	12	316	16	313
2004 - 2005	9	250	12	253
2005 - 2006	11	280	9	204
2006 - 2007	13	323	11	239
2007 - 2008	13	330	13	270
2008 - 2009	11	309	13	263
2009 - 2010	10	295	11	244

Anno	CLASSI TRIENNIO											
	III Elettr.		III Informatico		IV Elettr.		IV Informatico		V Elettr.		V Informatico	
	N.Cl.	Iscr.	N.Cl.	Iscr.	N.Cl.	Iscr.	N.Cl.	Iscr.	N.Cl.	Iscr.	N.Cl.	Iscr.
2001 - 2002	6	147	7	184	5	114	5	109	6	137	4	63
2002 - 2003	5	117	8	208	6	131	7	175	5	104	5	104
2003 - 2004	4	103	8	211	5	105	8	190	6	118	7	147
2004 - 2005	5	138	8	200	4	96	8	189	5	90	8	165
2005 - 2006	4	100	6	142	5	125	8	163	4	84	8	168
2006 - 2007	4	96	4	107	4	96	6	120	5	101	8	144
2007 - 2008	4	112	5	126	4	79	4	82	4	94	6	113
2008 - 2009	4	108	5	129	4	99	5	93	3	53	4	81
2009 - 2010	5	115	4	119	4	88	5	103	4	89	5	87

Il profilo di formazione strettamente tecnologica dell'istituto è da considerarsi rilevante in quanto inquadra le aspettative degli studenti sulla proposta formativa. In un contesto di formazione tecnologica ed informatica, un laboratorio teatrale ha generato, come vedremo, resistenze e conflitti. Alcuni studenti, infatti, hanno vissuto la sensazione che la proposta non fosse aderente alle prospettive formative e hanno espresso frequentemente il loro scetticismo nei confronti dell'utilità del laboratorio.

Il team di lavoro è rimasto invariato e composto da tre elementi: la dottoranda, l'operatore teatrale Mirco Cittadini e la professoressa di Italiano Fernanda De Rinaldi che ha ceduto le sue ore di lezione durante le sessioni laboratoriali. Il rapporto che si è creato ha permesso di lavorare in un clima di fiducia e possibilità di dialogo; qualsiasi

conflitto o divergenza di idee, infatti, ha dato luogo a discussioni che hanno prodotto riflessioni comuni.

Come anticipato, le differenze sono identificate nella committenza, nella composizione dei gruppi di lavoro, nella strutturazione specifica del laboratorio e nell'insieme di strumenti utilizzati per la raccolta dei dati.

Il primo studio di caso nasce come indagine indotta per motivi di ricerca e condivisi successivamente dall'insegnante con la quale ci si è confrontati. In questi termini, individuare un preciso committente è difficile in quanto il bisogno è nato, originariamente, da una specifica intenzionalità accademica di ricerca, ovvero il mio progetto di dottorato, ma si è confrontato, successivamente, con i bisogni reali espressi da un pratico e con la professionalità dell'operatore teatrale. Detto altrimenti, pur essendo io il committente originario, ho dovuto trovare un compromesso nelle procedure da adottare durante il laboratorio; per fare un esempio, personalmente avrei utilizzato la video-camera fin dalla 1° o 2° sessione, ma l'operatore, che nella sua professione aveva già sperimentato l'uso dello strumento in questione, mi aveva suggerito di posticipare l'introduzione dello strumento per la possibilità che provocasse disagi in un ambiente di fiducia non ancora stabilizzato, evento che poi si è verificato ugualmente. O ancora, citando il mio diario di ricerca del 09 gennaio 2009, ovvero del primo giorno di laboratorio,

Mi fermo a parlare con Fernanda. Insiste su cosa può fare un insegnante per far emergere le dinamiche reali, continua a chiamarle così: "dinamiche reali". Allora le chiedo perché continua a chiamarle reali, le dinamiche a cui lei assiste non sono reali? Allora lei usa il termine sotterranee, vorrebbe far emergere quelle dinamiche di sopraffazione che un'insegnante non vede. Allora le dico che forse non bisogna far emergere le dinamiche silenti (lei si scrive sul diario silenti), ma bisogna spingere alla creazione di nuove dinamiche. Il sopruso non

cessa di essere tale perché una dinamica di sopruso emerge alla vista dell'insegnante ma perché il sopraffatto si ribella (coscientizzazione di Freire).

Mi sembra di capire che Fernanda mi chieda aiuto per migliorare il suo ruolo d'insegnante, un aiuto che va oltre il progetto laboratoriale. Non mi vede come una ricercatrice ma come un'educatrice, non come una sua pari ma addirittura come qualcuna che può consigliarla. Ma forse è una mia percezione. Può influenzarmi

Questo estratto sottolinea il disagio che ho provato inizialmente nei confronti dell'insegnante, dovuto da un lato a una sensazione di inadeguatezza nel dover consigliare, senza aver mai avuto accesso ad una classe nei panni di educatrice, pratiche educative ad un insegnante con anni di esperienza alle spalle; dall'altro al fatto di aver intravisto una flessione della committenza a favore dell'insegnante che avrebbe potuto influenzare il flusso della ricerca con richieste in itinere. Quest'ultima ipotesi non si è poi verificata, trasformando questa esperienza in un'incredibile occasione di crescita reciproca.

Il secondo studio di caso, invece, è nato come richiesta di aiuto da parte del corpo insegnante che si era ritrovato nell'anno scolastico successivo con una classe estremamente problematica. Il committente è stato pertanto l'Istituto che ha ritenuto opportuno utilizzare lo stesso strumento con una classe che presentava dinamiche di gruppo estremamente conflittuali.

I due studi differiscono, inoltre, nella composizione dei gruppi d'indagine. La classe del 1° caso contava inizialmente 24 soggetti, di età compresa tra i 13 e i 17 anni, tra cui 2 femmine, di cui una ritirata dopo poche settimane dall'inizio del corso. Considerando le assenze degli studenti, si arrivava mediamente a 19 studenti per sessione; un'unica volta si è arrivati a 15. Considerando che, mediamente, le classi dell'Istituto sono prettamente maschili, la presenza di un'unica femmina non è da

sottovalutare in quanto ha generato dinamiche di corteggiamento e affettive. Lei stessa, in fase di intervista, sostiene

con quelli dell'anno scorso mi trovavo sullo stesso loro livello mentre con questi qua li tratto come se fossero miei bambini, perché comunque sono anche l'unica femmina, vengono da me coccoloni e tutto quanto, li tratto come se fossero miei bambini (Caso1, Int.8, Riga 17:17)

La classe non presentava particolari dinamiche conflittuali, anzi sembrava già avviata autonomamente verso un processo di costruzione di un gruppo-classe affiatato, come sottolineato in fase di intervista da uno studente

S:Lo scopo di questo laboratorio sarà stato senz'altro di creare gruppo e di consolidarlo, secondo me. Anche se non trovo che questo scopo sia utile a me. Per creare il gruppo, cioè lo stavamo creando comunque...

I: mh, questo è una bella cosa, un bel concetto nel senso che, stai dicendo che può essere stato un'interferenza in una dinamica che vuoi stavate

S: no no, assolutamente no, questo no, non è un'interferenza perché il vostro scopo e il nostro scopo tra di noi era quello di diventare tutti amici e di creare gruppo, era lo stesso, viaggiavano come dire a pari passo. Ho detto solo che magari il laboratorio teatrale è stato superficiale cioè aggiuntivo quindi che magari poteva [...] sì, no no non voglio dire che creava interferenza però voglio dire che già noi senza laboratorio teatrale stavamo come dire eh facendo gruppo, diciamo e questo laboratorio ha aggiunto la possibilità o ha alzato la possibilità che questo avvenisse più in fretta (Caso 1, Int.13, Riga 23:27)

Ovviamente questo rappresenta uno dei limiti della ricerca in questione, in quanto il processo di affiatamento avviato dal laboratorio sembra aver lavorato su un terreno già fertile.

La seconda classe, invece, contava 28 soggetti, di età compresa tra i 13 e i 17 anni, tutti maschi. Considerando le assenze, si arrivava mediamente a 26 soggetti per sessione. L'alto numero di studenti ha comportato problemi logistici nell'esecuzione degli esercizi di gruppo, tanto da vederci costretti, in alcuni casi, a suddividerli in sub-gruppi, spezzando la circolarità dell'esperienza che avrebbe dovuto coinvolgere il gruppo nella sua interezza. La classe ha presentato fin dall'inizio problematiche

comportamentali quali dinamiche derisorie inter-studenti, mancanza di rispetto del turno di parola, difficoltà nel mantenimento della concentrazione.

La terza differenza tra i due casi è relativa alla strutturazione del laboratorio. Nel primo studio di caso l'impianto iniziale delle attività era strettamente corporeo-drammaturgico, iniziando con gli *esercizi corporei*, che hanno avuto un peso preponderante, riscuotendo certamente pareri discordanti ma stimolando nei ragazzi, come esposto più avanti, consapevolezza sulla propria fisicità e incentivando all'ascolto; si è poi continuato con le *improvvisazioni parlate*. La proposta formativa è stata adattata alla risposta degli studenti aprendo squarci di discussione stimolati dalle attività laboratoriali ma mantenendo la propria impronta espressivo-drammaturgica. Il secondo studio di caso, invece, è nato con una strutturazione più ripartita, derivata anche dai suggerimenti che gli studenti del 1° studio hanno offerto in fase di intervista (vedi par.3.2.3.2). Fin dall'inizio, si è concordato di proporre esercizi basati su attività prettamente drammaturgiche da affiancare ad altri più specificatamente cognitivi. Anche in questo secondo caso la scaletta iniziale si è trasformata in corso d'opera, sostituendo i temi concordati tra dottoranda e operatore con altri ritenuti indispensabili per il miglioramento del comportamento del gruppo quali, ad esempio, il rispetto dell'opinione altrui, la molteplicità delle intelligenze e il peso attribuito alla vita di studente.

L'ultima differenza tra i due studi è costituita dalla strumentazione di raccolta dei dati. Come già accennato, nel primo caso si è tentato un approccio mix-method, tramite la somministrazione di questionari, da un lato, e di interviste semi-strutturate, dall'altro. Vedremo come la somministrazione dei questionari sia fallita, rendendo impossibile la prevista analisi statistica. Per il secondo studio di caso, invece, è stato seguito il multi-method approach e la somministrazione di test, descritti nel paragrafo Capitolo 4, ha

seguito un percorso diverso, frutto della conoscenza esperita attraverso gli errori del caso precedente.

Somiglianze e differenze ci permettono di aprire un ragionamento sulla problematica del *campionamento*, seppur consapevoli che in un approccio qualitativo e nell'uso del case study parlare di campionamento non sia lecito. Niero (2008) sostiene che il campionamento qualitativo deve cogliere la rappresentatività attraverso una scelta ragionata (Niero, 2008, cfr.par.2.3) e in questo lavoro tale ragionamento non sembra essere avvenuto a priori. Far entrare la ricerca nelle scuole superiori è, però, molto difficile, soprattutto quando questo può interferire con la vita curriculare proposta dagli insegnanti. Aver trovato un'insegnante entusiasta del lavoro proposto e disponibile a cedere ore di lezione ha rappresentato un'occasione imperdibile. Come sopra esposto, la classe del primo studio di caso ha affrontato il laboratorio con dinamiche di cooperazione e collaborazione probabilmente già presenti al momento del laboratorio, può tuttavia essere considerata rappresentativa per lo specifico campo indagato (ovvero un istituto tecnico a prevalenza maschile) sia per numero sia per composizione. Il secondo studio è nato, invece, da un'esigenza del territorio in quanto le problematiche comportamentali della classe in questione hanno spinto il corpo docente a richiedere un intervento esterno. È considerabile, quindi, come rappresentativo del contesto scolastico che sembra non riuscire a risolvere alcune dinamiche conflittuali di alcune classi.

Un'ulteriore problematicità riguarda la numerosità dei casi. Il criterio proposto dalla ricerca qualitativa è quella della *saturazione*, ovvero il numero di casi è sufficiente quando, nell'analisi dei dati raccolti, si ripetono gli elementi che fanno parte della teoria che si va costruendo (Niero, 2008, p.118). Per questo lavoro di ricerca è stato possibile organizzare due soli laboratori drammaturgici, ovvero due studi di caso, che

presentano, come sopra esposto, somiglianze e differenze; il numero parrebbe, pertanto, insufficiente, per garantire una solida teoria esplicativa. Si è consapevoli, alla luce dei risultati, che sarebbe opportuno approntare almeno un terzo studio nel quale proporre un laboratorio mediato dall'esperienza dei due precedenti, sostituendo alcune componenti presenti negli studi precedenti: si potrebbe, ad esempio, cambiare il team di conduzione, o scegliere una classe con una percentuale di presenza femminile più alta, o si potrebbero proporre esercizi drammaturgici differenti. Non si può, tuttavia, non considerare la tipologia di campo a cui si ha accesso per questo tipo di ricerca: la scuola. Sono da considerare, infatti, la lunghezza del laboratorio, che si stende per circa 3-4 mesi, la disponibilità degli insegnanti a cedere ore di lezione, ma soprattutto il costo operativo che l'istituto deve affrontare per pagare un professionista, ovvero l'educatore teatrale, da impiegare in un'unica classe. Considerando, però, che entrambi gli studi sono stati condotti presso lo stesso istituto scolastico, ovvero l'ITIS Guglielmo Marconi di Verona, indirizzato ad una formazione altamente tecnologica, e offerti a classi la cui composizione era molto simile tra loro, si pensa che i dati possano essere rappresentativi per quel genere di realtà. Concludendo, ci si augura, alla luce dei risultati prodotti, che la teoria possa suscitare un interesse istituzionale, che porti all'avvio di ulteriori lavori di ricerca.

2.4 Disegno di ricerca

La formazione di un gruppo-classe solido e cooperativo e il rafforzamento identitario dei singoli studenti sono processi che, in pochi casi, vengono condotti consapevolmente da docenti lungimiranti che si investono del ruolo di conduttore per stimolare e mantenere la circolarità della comunicazione e una posizione di ascolto; il più delle volte è affidata ai suoi componenti che si ritrovano in penuria di spazio e di tempi preposti alla conoscenza e alla costruzione del gruppo. Spazio e tempo sono,

pertanto, le due variabili fondamentali: spazio inteso come aula, luogo strutturato la cui disposizione dei banchi è difficilmente dinamica, tempo come quell'insieme di momenti in cui gli studenti possono tessere rapporti e creare movimenti affettivi profondi necessari alla creazione di miti collettivi.

Entrambe le variabili, spazio e tempo, sono connotate da una *definizione della situazione*, nel senso Goffmaniano del termine. Infatti, secondo la prospettiva drammaturgica di Ervin Goffman (1969), approccio sociologico la cui nomenclatura teatrale è solo uno stratagemma retorico, data un'interazione, è fondamentale avere una *definizione della situazione* allo scopo di mantenere la coerenza dell'interazione stessa; ovvero tutti i soggetti-attori coinvolti in una situazione mettono in atto aspettative e agiscono comportamenti che confermano la situazione. Nel contesto scolastico, la classe definisce una situazione alla quale, come abbiamo detto, gli attori-adolescenti dovrebbero aderire con la parte-ruolo di studenti ma, in assenza di questo ruolo, lo spazio diventa un luogo in cui non riconoscersi. In pratica, il rischio è che gli adolescenti, non potendo concorrere alla definizione della situazione, non vi trovino una collocazione e abdicano al ruolo di soggetto attivo.

La ricerca è nata come tentativo di ridefinizione del setting-classe per provocare un cambio di situazione, seguito causalmente da un cambio di parte-ruolo dei partecipanti. Proponendo un laboratorio drammaturgico all'interno del tempo scuola, ovvero nelle ore di italiano, e all'interno dello spazio scuola, ovvero nell'aula solitamente frequentata dal gruppo, si voleva ridefinire la classe come luogo neutro, in assenza di valutazione e giudizio e con obiettivi non curricolari. Si intendeva *allestire* il contesto in modo che gli studenti fossero stimolati a svestire il loro ruolo sociale di studenti e sentissero la possibilità di presentarsi col ruolo affettivo. Tale allestimento si sarebbe proposto come area transizionale, nella quale sperimentare relazioni e una

nuova tipologia di gioco. L'intento era quello di creare un setting favorevole per l'attivazione della propositività dei ragazzi, per la scoperta della loro autonomia e per la sperimentazione di acquisizione della capacità di auto-regolazione; un luogo e un tempo dove poter creare movimenti affettivi profondi, un linguaggio comune e una cultura esperienziale condivisa ovvero tutte le condizioni vitali per la formazione di un gruppo-classe affiatato.

Lo spazio transizionale sarebbe comunque rimasto contestualizzato alla vita scolastica, chiedendo ai partecipanti di non pensarsi in una situazione avulsa dalla normale attività scolastica ma in un nuovo progetto formativo a loro dedicato; l'attività, pur non soggetta a valutazione, sarebbe rientrata nella proposta scolastica. Il tentativo, infatti, voleva essere quello di far intravedere ai ragazzi una potenzialità nell'essere soggetto attivo all'interno dell'istituzione e nell'incentivarli a mantenere la loro propositività anche all'esterno del laboratorio di teatro.

Dati i due simboli relativi al ruolo affettivo di adolescente (Figura 4) e il ruolo sociale di studente (Figura 5),



Figura 4, Ruolo affettivo di adolescente



Figura 5, Ruolo sociale di studente

si voleva partire da una classe nella quale si riuniscono studenti che incarnano solo il ruolo affettivo di adolescenti (punto nero), studenti che incarnano solo il ruolo sociale di studente (semicerchio fucsia) e studenti che arrivano in classe amalgamando i due ruoli (cerchio nero sormontato da semicerchio fucsia), che tendono a formare micro-gruppi (Figura 6). Si voleva creare, tramite il laboratorio teatrale, un setting come da Figura 7, ovvero una zona transizionale, uno spazio e un tempo in cui si incontrano

adolescenti che portano solo il ruolo affettivo, dismettendo temporaneamente il loro ruolo sociale. Si voleva arrivare alla composizione di una classe come da Figura 8, ovvero un gruppo-classe solido e affiatato nel quale, potenzialmente, tutti gli studenti possono rivestire entrambi i ruoli e concorrere alla formazione di un gruppo coeso e collaborativo.

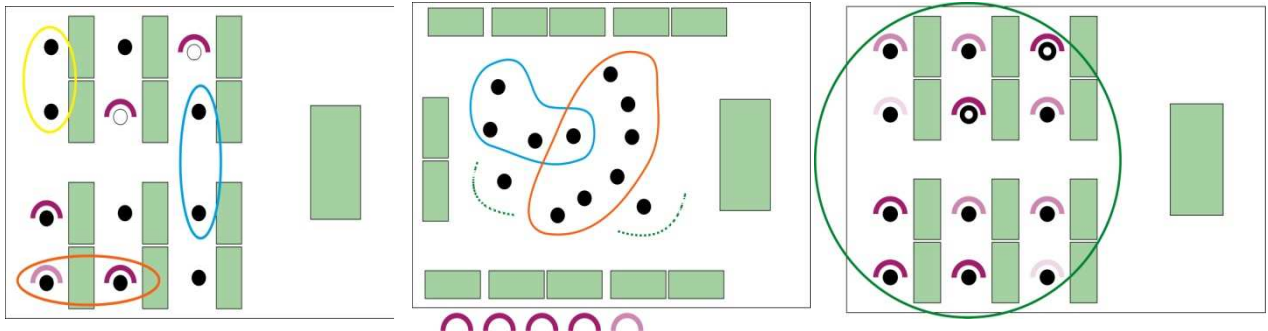


Figura 6, Classe pre-intervento

Figura 7, Classe in laboratorio

Figura 8, Classe post-intervento

2.4.1 Il grado di utilità (Mortari, 2009)

Una volta ideata la domanda di ricerca mi sono posta il problema del “grado di utilità” (Mortari, 2009). Come ampiamente riportato nella prima parte di questo lavoro, la letteratura scientifica sottolinea il bisogno di ulteriori ricerche in campo pedagogico tramite l’utilizzo dello strumento drammaturgico ma questa conferma, da sola, non poteva soddisfare la domanda se proseguire con la questione euristica individuata o cambiare percorso. Se la mia ricerca si introduceva nella pratica scolastica, ovvero nella pratica educativa per eccellenza, non potevo non interrogarmi sulla valenza educativa dell’esperienza che avrei proposto agli studenti. Anche in questo caso la letteratura scientifica mi ha aiutato. Abbiamo visto, infatti, come si sostenga l’uso delle arti performative per promuovere negli studenti la partecipazioni attiva al proprio apprendimento e l’acquisizione di competenze quali collaborazione, adattabilità e pensiero critico (Simons e Hicks, 2006; Thomas e Mulvey, 2008). Il concetto di “qualità estetica dell’esperienza” (Dewey, 1987) poteva venirmi

ulteriormente in aiuto. Dewey sostiene che, spesso, l'esperienza vissuta è solo abbozzata ovvero si compiono gesti, si vivono azioni ma senza che queste compongano *una* esperienza in quanto "c'è distrazione e dispersione; non c'è accordo tra ciò che osserviamo e ciò che pensiamo, tra ciò che desideriamo e ciò che otteniamo" (Dewey, 1987, p.61); al contrario, siamo in presenza di un'esperienza consapevole quando "il materiale esperito porta a compimento il proprio percorso" (ibidem). Una esperienza realmente vissuta è composta da più unità che generano un intero, tutte connotate da una qualità che permane sebbene varino le parti costitutive dell'esperienza stessa. Questa qualità, definita da Dewey come *estetica*, è la *consapevolezza* ovvero "ogni attività pratica ha una qualità estetica una volta che sia integrata dalla sua specifica spinta muovendosi così verso un compimento" (Dewey, 1987, p.64). La qualità estetica ha una connotazione emotiva in quanto è l'emozione che seleziona ciò che è congruo tra le varie unità e le cementa in un'unica esperienza. Le emozioni, continua Dewey, sono contestualizzate ovvero appartengono al sé nel contesto, in quanto legate agli eventi e agli oggetti nel loro movimento. Un'altra qualità fondamentale dell'esperienza, sostiene Dewey, è la congiunzione tra la percezione e la relazione tra azione e conseguenza. Detto altrimenti, le esperienze sono qualitativamente estetiche se si percepisce la relazione tra azione e conseguenza. Consapevolezza, emozionalità e percezione del rapporto causa-effetto sono caratteristiche che avrebbero connotato l'esperienza proposta con il laboratorio drammaturgico in quanto l'intento sarebbe stato quello di offrire un contesto in cui vivere emozionalmente alcune attività mirate alla comprensione delle proprie azioni e alla possibilità propositiva degli studenti. Pertanto si è pensato che, qualora la domanda scientifica non avesse trovato adeguata risposta, ci sarebbero state adeguate

garanzie che l'esperienza laboratoriale avrebbe prodotto “un incremento della buona qualità della vita educativa” (Mortari, 2009, p.83).

Un'ulteriore conferma al grado di utilità è stata ricavata dal confronto con i pratici. Una volta stesa la prima traccia della domanda di ricerca, infatti, sono riuscita a fissare un colloquio informale con la professoressa di lettere Fernanda De Rinaldi dell'Istituto Tecnico Industriale Statale Guglielmo Marconi e con la professoressa di sostegno per studenti stranieri. Nell'incontro è emersa una problematica di fronte alla quale il corpo docente si sente impotente ovvero l'emergenza educativa per quanto riguarda comportamenti, relazioni e regole da rispettare, soprattutto nelle classi prime. Gli insegnanti si trovano di fronte a una sorta di ammutinamento rispetto alle loro figure professionali e ogni loro proposta o pretesa didattica viene messa in discussione, esattamente come se fosse un merce da pubblicizzare e della cui bontà e validità si dovesse convincere lo studente-acquirente. La proposta di offrire a una prima superiore un laboratorio di teatro per tutta la durata del 2° quadrimestre in orario scolastico, ovvero durante le ore Italiano gestite dalla professoressa suddetta, è stata accolta con entusiasmo ma l'iter avrebbe dovuto seguire la procedura burocratica di proposta del progetto al direttore dell'Istituto.

2.4.2 Il laboratorio: la figura del facilitatore

In attesa del consenso al laboratorio drammaturgico, mi sono occupata di ricercare l'operatore teatrale più idoneo ovvero qualcuno con esperienza di laboratori espressivi con un utenza adolescenziale. La scelta dell'operatore è stata ben ponderata, alla luce dell'importanza che riveste la figura del facilitatore in progetti drammaturgici che prevedono un alto impatto emozionale. La letteratura sottolinea come non sia sufficiente avere un insegnante con una personale esperienza teatrale per avviare laboratori complessi, soprattutto con questa fascia di età, ma come sia determinante un

alta qualifica professionale per garantire un intervento drammaturgico di qualità. Infatti “l’abilità di un facilitatore adulto a guidare con successo un intervento drammaturgico di alta qualità può influire sulla risposta all’intervento e sui risultati dell’intero studio” (Mages, 2008, p.141, la traduzione è mia). L’alta qualità del laboratorio è stata l’obiettivo primario di questa ricerca, alla luce delle osservazioni sulle “esperienza estetica” di Dewey sopra riportate. Seguendo le linee che Mages (2008) indica come buona pratica nel reporting di ricerche che utilizzano il *drama* come strumento trasformativo, si intendono fornire informazioni riguardo tre punti: esperienza e training del facilitatore, fedeltà del *modus operandi* del facilitatore al progetto, rapporto numerico facilitatore/studenti.

L’operatore è stato contattato presso un’associazione culturale molto attiva sul territorio veronese chiamata Aribandus. L’associazione si occupa di laboratori artistico espressivi anche per diversamente abili, doposcuola, centri estivi, feste di compleanno, servizi per le famiglie e sostegno alla genitorialità e progetti per l’inter-generazionalità. Ad indicazione del training formativo dell’operatore si allega una condensazione del suo *curriculum vitae* (vedi Allegato B).

Un colloquio preventivo tra ricercatrice e operatore è servito ad esporre gli obiettivi della ricerca e a capire se le competenze dell’operatore potessero concordare con gli obiettivi stessi. Durante il colloquio è emersa una concordanza di intenti nell’uso del *drama* come strumento trasformativo e di conoscenza di sé e una volontà di sperimentazione all’interno degli istituti scolastici, notoriamente ostici ad utilizzare questo strumento didatticamente e non solo extra-curricularmente. Le abilità professionali di questo operatore avrebbero permesso sia di strutturare un percorso in cui proporre esclusivamente esercizi drammaturgici sia un percorso che prevedesse uno spettacolo finale. L’apertura a entrambe le possibilità rispecchiava le linee

teoriche del progetto ovvero la volontà di percepire la risposta del gruppo d'indagine a cui offrire l'esperienza e di poter agilmente adattare il laboratorio in corso d'opera rispetto ai bisogni del gruppo stesso.

Nel primo studio di caso il rapporto numerico tra operatore e studenti è stato di 1:23, ma considerando le assenze quotidiane degli studenti si arrivava mediamente a 1:19. Tranne rari casi in cui l'operatore mi ha chiesto essere coinvolta nella conduzione o nell'esecuzione degli esercizi, la mia presenza non prevedeva interventi di conduzione durante le attività. Nel secondo studio di caso, invece, il rapporto è stato differente in quanto il mio profilo è risultato di co-conduttrice del corso (vedi 0). Pertanto il rapporto numerico tra operatori e studenti è stato di 2:27, e, considerando le assenze quotidiane degli studenti, si arrivava mediamente a 2:25.

In Novembre 2008 ho organizzato un incontro informale tra l'operatore e l'insegnante di Italiano in quanto la compresenza di tre professionisti, operatore teatrale, insegnante e dottoranda, durante la stessa attività avrebbe potuto comportare conflitti nello stile di conduzione: si sentiva l'esigenza di condividere gli obiettivi ma soprattutto le modalità operative. Il rischio da evitare era la sovrapposizione di leadership nella conduzione del gruppo e la conseguente generazione di incertezza nel gruppo-classe. Si stilò un piccolo breviario di regole interne: la conduzione del laboratorio sarebbe stata completamente a carico dell'operatore; l'insegnante avrebbe partecipato in qualità di osservatrice non partecipante e non sarebbe mai intervenuta nella correzione di comportamenti indisciplinati se non sotto esplicita richiesta dell'operatore; la ricercatrice avrebbe partecipato come osservatrice partecipante ovvero avrebbe partecipato ad eventuali attività laboratoriali se richiesto dall'operatore. Si concordarono, inoltre, gli obiettivi del laboratorio che vennero identificati nell'incentivazione a:

- argomentare tesi ed esporre opinioni,
- negoziare decisioni,
- assumere ruoli propositivi e attivi nei confronti di pari e adulti,
- fronteggiare e superare la paura della messa in gioco,
- rielaborare la frustrazione da sconfitta.

2.4.3 La ricerca

In Novembre-Dicembre 2008, in attesa della risposta di fattibilità da parte della preside dell'Istituto, si è aperto, nel mio percorso di ricerca, una grossa problematica: il conflitto paradigmatico con la mia tutor originaria ovvero quale profilo avrebbe dovuto assumere la mia ricerca, qualitativa o quantitativa. La contestazione riguardava sia la tipologia di approccio teorico sia il grado di strutturazione dei dati da raccogliere. Da un lato si spingeva ad un approccio ipotetico-deduttivo e alla somministrazione di questionari per raccogliere dati strutturati, dall'altra si puntava ad un approccio non confermativo ma esplorativo e alla raccolta di dati semi-strutturati attraverso l'uso dell'osservazione e di interviste per poter accedere al significato attribuito dai soggetti all'evento vissuto. Ci si è orientati, pertanto, ad una *mix-method oriented research* che avrebbe previsto la somministrazione di questionari pre e post intervento, da somministrare anche a un gruppo di controllo, e la raccolta di interviste al termine del laboratorio.

Per poter selezionare i questionari da somministrare, era necessario individuare i costrutti psicologici. Questi sono stati estrapolati dagli obiettivi stessi del laboratorio (vedi sopra) tramite un processo di riflessione sul problema principale ovvero la percezione dei ragazzi nei confronti di se stessi di fronte a situazioni difficili ma, nel mio caso, contestualizzato all'ambiente scolastico.

Si può definire l'autoefficacia come l'insieme delle convinzioni che una persona possiede riguardo alle proprie capacità di organizzare ed eseguire azioni necessarie al raggiungimento dei propri scopi. Si deve a Bandura (Bandura, 2000) la formulazione di questo costrutto psicologico senza il quale oggi sarebbe impossibile spiegare fenomeni come la motivazione, l'apprendimento, l'autoregolazione e il successo scolastico e professionale. Da alcuni studi (Bandura, 2000; Pajares, 1996) emerge che le convinzioni di autoefficacia influenzano lo sviluppo cognitivo e l'adattamento. I processi cognitivi, motivazionali e affettivi risentono e influenzano vicendevolmente la persistenza dell'impegno scolastico, il livello di aspirazione, le mete prefissate dagli studenti, le loro reazioni di fronte ai fallimenti, l'attribuzione delle cause nel caso di successo e d'insuccesso scolastico, il livello di resistenza allo stress.

Emerse, inoltre, il concetto di coping-strategies ossia gli sforzi cognitivi e comportamentali per affrontare le richieste dell'ambiente percepite come eccedenti le proprie capacità. Si deve a Lazarus e Folkman (1984) la definizione di coping strategies, identificata come "constantly changing cognitive and behavioural efforts to manage specific external and/or internal demands that are appraised as taxing or exceeding the resources of the person" (Lazarus e Folkman, 1984, p.141). Le strategie di coping sono quindi un processo concernente cosa una persona pensa o fa specificatamente in un determinato contesto e non usualmente. È, inoltre, un processo dinamico in quanto il soggetto valuta la situazione, applica le strategie di coping, rivaluta gli effetti che le sue strategie hanno avuto sull'ambiente e riorganizza strategie per fronteggiarli. Il coping, quindi, non solo cambia di contesto in contesto ma anche al divenire della situazione stessa; "ogni pensiero o atto di coping ed ogni emozione sono la risposta ad uno specifico aspetto di una situazione complessa e/o lo stesso aspetto in differenti fasi temporali" (Lazarus e Folkman, 1987). La valutazione

cognitiva è una componente fondamentale del modello di Lazarus e consiste in “ciò che una persona fa per valutare se una particolare situazione è rilevante per il proprio benessere” (Frydenberg, 2000). Secondo la Frydenberg esistono tre livelli di valutazione: primaria, in cui ci si chiede “Qual è la posta in gioco in termini di danno o benefici potenziali?”, secondaria, in cui ci si chiede “Quali opzioni o risorse sono disponibili?”, terziaria, in cui l'individuo valuta gli esiti per considerare l'efficacia della sua strategie e determinarne la successiva. Secondo Lazarus l'aspetto cognitivo è fondamentale nelle risposte emozionali, affermando che “quando si vivono le situazioni come problemi, è il significato che si dà alla transazione e il fatto di valutare la situazione come minacciosa, dannosa o stimolante che può influire sul tipo di emozione che ne deriva e sulla reazione di coping. Questo è il significato di 'percezione della situazione’” (Frydenberg, 2000).

Ultimo costrutto emerso fu il concetto di self-discrepancy che Higgins (1987) identifica come la differenza tra come attualmente vedo me stesso (*actual self*), come mi piacerebbe essere (*ideal self*) e come penso dovrei essere (*ought self*). Più specificatamente l'*actual self* è definita come la rappresentazione degli attributi che una persona crede di avere; l'*ideal self* è la rappresentazione degli attributi che una persona amerebbe possedere in circostanze ideali; l'*ought self* è la rappresentazione di quegli attributi che la persona pensa di dover essere in possesso. Quest'ultimo è caratterizzato dal senso di obbligo e responsabilità morale mentre l'*ideal self* coinvolge il senso di conquista a cui un individuo aspira. Dalle ricerche di Higgins emerge come più alta è la dissonanza tra questi tre aspetti più frequentemente possono presentarsi episodi paranoici o ansiotici. Questa manifestazione può anche essere descritta come 'role stress' (Radecki, 1980) che si verifica quando il comportamento di ruolo devia dalle aspettative di ruolo. Mentre sembra che ci sia un collegamento tra la

congruenza dei possibili sé e il successo nella performance scolastica (Leondari, Syngollituou, e Kiosseoglou, 1998).

Furono individuati gli strumenti di misurazione dei suddetti costrutti per le cui specifiche si rimanda al paragrafo 3.1.

Nel frattempo, in Dicembre 2008, si ottenne il consenso dall'Istituto, a dimostrazione di una nuova, seppur rara, sensibilità istituzionale volta a contrastare l'ideologia dell'efficienza immediata e ad avviare una riflessione collettiva sulle forme di sapere non immediatamente utile (Benasayag, 2003). Conseguentemente ho fornito i consensi informati (vedi Allegato C) all'insegnante di Italiano perché li somministrasse alla classe e li raccogliesse firmati prima dell'avvio del laboratorio.

Il progetto "Teatro in classe" poteva iniziare e, con esso, il primo studio di caso (cfr. Capitolo 3).

Capitolo 3. STUDIO di CASO “A”

Il progetto, denominato “Teatro in classe”, è partito in Gennaio 2009 e ha previsto la proposta di 15 incontri di laboratorio di teatro della durata di circa 2 ore ciascuno presso la classe 1°I sperimentale dell’Istituto Tecnico Industriale Statale Guglielmo Marconi.

La classe in questione era composta inizialmente da 24 soggetti di cui 2 femmine e 22 maschi e di cui 4 stranieri; poche settimane dopo l’inizio del laboratorio una delle due ragazze si è ritirata, riducendo il numero dei soggetti a 23 e, poco prima della fine dell’anno scolastico e conseguentemente del laboratorio, un ragazzo non si è più presentato a scuola. L’età dei soggetti era compresa tra i 13 e i 17 anni. Come precedentemente dichiarato, il rapporto numerico tra operatore e studenti era di 1:23, ma considerando le assenze quotidiane degli studenti si arriva mediamente a 1:19.

Le sessioni sono rientrate nel piano di offerta formativa all'interno dell'orario scolastico rendendo, pertanto, obbligatoria la presenza per tutti gli studenti coinvolti. Più precisamente, si sono adoperate la 3° e la 4° ora, ovvero dalle 9.40 alle 11.30, dei venerdì non festivi. Questa organizzazione ha comportato l'interruzione quotidiana del laboratorio a causa dell'intervallo. Più dell'interruzione imposta, sembra aver avuto rilevanza il posizionamento a metà mattina in quanto, se precedentemente sottoposti a verifiche, gli studenti manifestavano agitazione e deconcentrazione nella fase iniziale del laboratorio.

L’insegnante di Italiano ha presenziato alla maggior parte degli incontri con postura di osservatrice non partecipante. Nonostante l’insegnante abbia rispettato il mandato di non intervenire, se non sotto richiesta esplicita dell’operatore, la sua presenza può aver influenzato notevolmente gli atteggiamenti di alcuni studenti che hanno

manifestato, in fase di intervista finale, il vissuto di disagio nell'eseguire una certa tipologia di esercizi, come si evince dalle impressioni di alcuni di loro:

esatto per quello sì, però immagino che .. cioè.. immagino ... quando vedi la profe in classe e ti metti a fare lo stupido diciamo davanti a lei, stupido .. ti metti a fare gli esercizi che sono improvvisazione, far ridere o comunque cose varie, davanti la profe ti senti a disagio, perché hai una profe davanti, ti insegna tutti i giorni, la vedi tutti i giorni e la consideri un gradino più su. Cioè io no, però si considera un gradino più su

(Caso 1, Int.3 Riga 43)

o ancora

B: se c'è tutta la classe così, se non ci sono i professori così ehm riesco a, mi vengono battute magari come a tutti [..]e invece se sono lì non so mi viene un po' mi blocco

(Caso 1, Int.11, Riga 29:3)

La mia posizione sarebbe dovuta essere di osservatrice partecipante ovvero avrei dovuto rivestire una figura professionale atta a raccogliere dati ma inserita nel contesto laboratoriale. Fin dall'inizio, però, mi sono posta il problema di come presentarmi agli studenti in quanto non solo si imponeva loro un laboratorio creativo non concordato con loro, ma sarebbero stati sottoposti a somministrazioni di questionari e di interviste in un contesto in cui si chiedeva loro di esprimere la parte più emotiva e creativa, e probabilmente vulnerabile, di se stessi. Ovviamente i consensi informati che erano stati restituiti firmati avrebbero dovuto informare genitori e studenti, ma l'adempimento a doveri burocratici non risolveva alcune mie paure procedurali. Il timore era quello che i ragazzi non sfruttassero il laboratorio come esperienza trasformativa per il fatto di sentirsi "animali da sperimentazione". Questo dubbio venne confermato in una sessione di laboratorio quando uno studente espresse la sua impressione. Dal mio diario di ricerca del 13 Febbraio 2009:

Chiedo se si ricordano il motivo per cui sono lì. Qualcuno dice "siamo delle cavie" e io smentisco. Ma su questo punto bisognerebbe ritornare. Come vivono la percezione di sperimentazione? Il fatto di sentirsi cavie

può influenzare il loro comportamento? La prendono in maniera positiva o in maniera negativa? Esistono ricerche sulla consapevolezza della sperimentazione da parte degli adolescenti? Devo sviscerare con loro il discorso? Potrebbe essere uno degli argomenti da trattare con Xxxx. (gestione del dissenso di Xxxx).

Qualcun altro dice “perché siete pagati”. Anche qui nego e dico che io sono lì gratuitamente. Anche questo potrebbe essere argomento da sviscerare: l'obbligatorietà della presenza di fronte a loro, l'obiettivo dell'adulto guidato dalla ricompensa economica. Non hanno orientato verso loro stessi la motivazione della nostra presenza lì ovvero non pensano che siamo lì per loro, per il loro bene, per il loro miglioramento. Adulto assente? Adulto sordo? E la loro percezione degli insegnanti? Potrebbe risentire dello stesso processo giustificatorio?

La mia paura è stata dissipata nel corso del laboratorio dall'atteggiamento estremamente confidenziale che gli studenti hanno tenuto nei miei confronti, tanto da spingere alcuni di loro a tessere con me dialoghi estremamente intimi sulla loro condizione e sui loro disagi. Il livello confidenziale è stato, però, un'arma a doppio taglio: da un lato mi ha permesso di condurre interviste estremamente sincere e profonde, dall'altro ha spinto i ragazzi a falsare la compilazione dei questionari post intervento. La raccolta dei dati quantitativi post intervento è, infatti, avvenuta in classe l'ultimo giorno di laboratorio e non sono riuscita, nonostante l'appoggio dell'operatore, a far mantenere un atteggiamento concentrato sul lavoro di compilazione. Terminato il laboratorio, in fase della successiva decodifica dei dati, infatti, mi sono accorta che alcuni ragazzi avevano scambiato i nick-name intestandosi i questionari l'un l'altro o avevano compilato secondo criteri casuali o estetici, riempiendo le caselle del questionario in ordine crescente o decrescente, rendendo inutilizzabili parte dei dati quantitativi raccolti. Mi chiedo tutt'ora se il mio scetticismo nei confronti di questo strumento abbia inquinato in primis la procedura di somministrazione ovvero se io abbia inconsciamente fatto fallire la raccolta di dati così strutturati. In ogni caso, il fallimento mi è servito per cambiare tecnica di

somministrazione nel secondo studio di caso, come verrà esposto nel paragrafo apposito.

Molte volte ho messo in discussione la mia postura di ricercatrice in nome di quell'etica epistemica che permette di vigilare criticamente sul processo del sapere (Mortari, 2007), consapevole che il pericolo più grande fosse quello “*sfondo opaco* fatto di presupposti e di abitudini di pensiero, che tendono a rimanere ad un livello implicito” (Mortari, 2007, p.223). Il timore era di non riuscire a scandagliare appieno le mie zone emozionali non tanto per paura di “mandare in frantumi l'immagine brillante e asettica che ci piace nutrire dell'attività scientifica” (Mortari, 2007, p.224), quanto di frantumare l'immagine brillante che avevo di me stessa. In questo mi sono venute in aiuto le discussioni, che si sono tenute al termine di ciascuna sessione laboratoriale, tra me, l'operatore e l'insegnante. Questi incontri, della durata di circa un'ora, ci sono serviti per poter riflettere su eventuali conflitti emersi, sulla risposta del gruppo e sull'esperienza vissuta. Gli incontri, tutti audio registrati e successivamente trascritti, hanno permesso la pratica dell'auto-comprensione epistemica (Mortari, 2007), processo fondamentale soprattutto in questo lavoro di ricerca in quanto il livello emozionale vissuto nelle sessioni tendeva a deviare da un atteggiamento epistemico costruttivo. Alcuni studenti hanno, ad esempio, contestato l'attività laboratoriale provocando conflitti non solo all'interno del gruppo di lavoro ma anche tra operatore e gruppo e tra dottoranda e gruppo. Gli incontri post-sessione hanno permesso la riflessione sulle emozioni vissute durante i conflitti e il cambiamento di strategia delle sessioni laboratoriali.

Il laboratorio ha previsto una prima fase di *giochi espressivi corporei* con finalità di conoscenza, coordinazione corporea, riscaldamento, concentrazione, ascolto attraverso i sensi. Successivamente sono stati proposti giochi espressivi corporei più

complessi che prevedessero dinamiche di coppia e di gruppo. A metà percorso i giochi corporei sono stati sostituiti con *improvvisazioni parlate* che prevedessero esposizioni di fronte ai compagni e creazioni di scene con argomento a tema imposto dall'operatore ma a testo libero. La scaletta di ogni singola sessione si è andata via via modificando per rispondere alle esigenze implicite ed esplicite degli studenti fino ad arrivare al format finale che prevedeva: rituale iniziale, giochi espressivi, discussione finale per permettere agli studenti di far emergere complicazioni o stati di benessere vissuti durante la sessione.

Il laboratorio non prevedeva l'allestimento di un spettacolo ma, come spiegato, si era preparati alla richiesta da parte del gruppo di una produzione finale, cosa non avvenuta.

3.1 Approccio quantitativo

3.1.1 Soggetti

Il gruppo d'indagine era composto inizialmente da 24 soggetti di cui 2 femmine e 22 maschi e di cui 4 stranieri; poche settimane dopo l'inizio del laboratorio una delle due ragazze si è ritirata, riducendo il numero dei soggetti a 23 e, poco prima della fine dell'anno scolastico e conseguentemente del laboratorio, un ragazzo non si è più presentato a scuola. L'età dei soggetti era compresa tra i 13 e i 17 anni (età media: 15 anni).

Il gruppo di controllo, ovvero la classe non sottoposta ad alcuna esperienza di *creative drama* inserita nel curriculum scolastico, era composto da 21 studenti, tutti maschi, con età compresa tra i 13 e i 16 anni (età media: 14,5 anni) a cui è stata somministrata la stessa batteria di test al tempo T1, all'inizio della nostra attività, e T2, al termine dell'attività.

3.1.2 Strumenti

I questionari sono predisposti alla raccolta di dati per indagare i costrutti psicologici previamente esposti, ovvero l'autoefficacia sociale/scolastica e le strategie di coping sociale e scolastica. Nel dettaglio:

- ASCP (Caprara, 2001) Scala di Autoefficacia Scolastica Percepita per la misurazione delle convinzioni sulle capacità di studiare determinate materie, di regolare la propria motivazione e lo svolgimento delle attività scolastiche, di trovare supporto al proprio apprendimento. La scala è originariamente costituita da 19 item ma la ricerca in atto ha previsto la somministrazione degli ultimi 12, evitando gli item relativi alle specifiche materie scolastiche. Ciascun item viene valutato su una scala a 4 posizioni senza punteggio intermedio.
- ASP/G (Caprara, 2001) Scala di Autoefficacia Sociale Percepita per la misurazione delle convinzioni che gli adolescenti hanno circa le loro capacità di intraprendere e mantenere relazioni sociali e di affermare i propri diritti e opinioni. La scala è costituita da 13 item ognuno dei quali viene valutato su una scala a 4 posizioni senza punteggio intermedio.
- per il costrutto del coping è stato utilizzato uno strumento (Pasini, Rappagliosi, e Brondino, 2007) ricavato dal *Echelle Toulousaine de Coping* (ETC) nella versione italiana (Depolo e Gugliemi, 2000) composto da 44 item e volto a misurare le quattro strategie del coping ovvero Controllo, Rifiuto, Sostegno Sociale, Ritiro, e dal *Coping Inventory for Stressful Situations* (CISS) (Endler e Parker, 1990) composto da 48 item. Gli item sono stati selezionati secondo il criterio delle saturazioni fattoriali più elevate per arrivare ad uno strumento agile composto da 18 item. Il questionario (da ora CS-PRB) è stato somministrato sia per indagare le strategie di coping attivate di fronte a un

problema prettamente scolastico, sia per le strategie di coping attivate di fronte a un problema prettamente sociale (relazioni con compagni di classe).

- Per il costrutto della self-discrepancy sono stati ritrovati solo questionari in lingua inglese (Hardin e Lakin, 2008; Hoang, 2009). Per la mancanza di tempo necessario per la traduzione in italiano e la successiva validazione, si è deciso di abbandonare la rilevazione di tale costrutto. I test hanno però creato lo spunto necessario per inventare uno strumento di indagine per il secondo studio di caso. Si rimanda al par. Capitolo 4 per le specifiche.

I due questionari sull'autoefficacia ASCP e ASP/G sono stati assemblati in un unico questionario alternando gli item, ovvero gli item dell'ASCP 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 corrispondono agli item 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 21 e 23 del questionario assemblato, mentre gli item dell'ASP/G 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 corrispondono agli item 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20, 22 del questionario assemblato (vedi Figura 15 e Figura 16 in Allegato D).

3.1.3 Procedura

I questionari ASCP, ASP/G e CS-PRB sono stati somministrati su supporto cartaceo in un'unica batteria (vedi Allegato D) al gruppo d'indagine e al gruppo di controllo al tempo T1 e al tempo T2 dove per T1 si intende la prima sessione laboratoriale e T2 l'ultima sessione; ovviamente il gruppo di controllo non ha sperimentato un laboratorio creativo ma si sono rispettate le medesime date. In entrambi i gruppi la somministrazione dei questionari sull'autoefficacia scolastica e sociale è stata preceduta dalla spiegazione sulla differenza tra “l'essere capace di fare qualcosa” e “il sentirsi capace di fare qualcosa”, mentre per i questionari sulle strategie di copying si è sensibilizzato i ragazzi a pensare a problematiche vissute a livello di rapporti sociali (questionario B) e successivamente a livello di rapporto con lo studio, i professori e

l'Istituzione nel suo insieme (questionario C), come esplicitato dalla spiegazione iniziale dei questionari. I questionari sono stati somministrati in modalità anonima ad entrambi i gruppi, chiedendo agli studenti di identificarsi con uno pseudonimo che avrebbero dovuto utilizzare sia nella somministrazione pre-laboratorio sia nella somministrazione post-laboratorio. La somministrazione al T1 è stata simile per entrambi i gruppi ovvero gli studenti non erano disposti dietro i banchi, allineati lungo le pareti, ma disposti liberamente all'interno della classe secondo loro scelta. La somministrazione al tempo T2 ha visto il gruppo di controllo disposti dietro i banchi mentre il gruppo d'indagine era nuovamente disposto nella classe liberamente.

Del gruppo d'indagine sono stati raccolti al T1 24 questionari mentre al T2 solo 22 a causa del ritiro di due studenti dall'Istituto. Il controllo effettuato in fase di transcodifica dei risultati, inoltre, ha condotto a scartare altri 4 questionari in quanto gli studenti avevano compilato secondo criteri estetici (a zig-zag, o con progressione numerica) o scambiandosi i nick-name. La stessa osservazione sul campo da parte della ricercatrice può confermare che l'atteggiamento dei 4 studenti era visibilmente di sfida nei confronti degli operatori.

Del gruppo di controllo sono stati raccolti 21 questionari al T1 e al T2 ma, in fase di transcodifica risultati sono stati scartati 2 questionari perché non compilati compiutamente.

3.1.4 Risultati

La prima analisi effettuata ha voluto verificare se il punteggio medio delle scale in questione variava al T1 e al T2. Il risultato è il seguente:

Tabella 1 Studio di caso "A": Medie al T1 e T2 del gruppo d'indagine e gruppo controllo

Costrutti	Gruppo d'indagine			Gruppo Controllo		
	N.	Mean T1	Mean T2	N.	Mean T1	Mean T2
Autoefficacia scolastica (ASCP)	18	3,40	3,20	19	3,00	2,90
Autoefficacia sociale (ASP/G)	18	3,80	3,50	19	3,80	3,70
Coping sociale (CS-PRB)						
Compito	18	3,20	3,10	19	2,70	2,90
Evitamento	18	2,20	2,00	19	2,60	2,20
Sostegno sociale	18	3,20	3,00	19	2,70	2,60
Emozioni	18	2,10	2,00	19	1,90	1,90
Coping scolastico (CS-PRB)						
Compito	18	3,40	3,00	19	3,00	3,00
Evitamento	18	1,90*	1,70*	19	2,40*	2,20*
Sostegno sociale	18	3,10**	2,90	19	2,40	2,40
Emozioni	18	2,00	2,00	19	1,80	1,90

* p < 0.05; ** p < 0.01

Ipotizzando che un laboratorio teatrale dovesse da un lato incrementare l'autoefficacia scolastica e sociale e le strategie di coping legate a compito e al sostegno sociale, dall'altro diminuire le strategie di coping legate all'evitamento e all'emozioni, non sembra ad una prima analisi che questo si sia verificato.

L'analisi successiva, ovvero il T-test per campioni indipendenti, ha fatto emergere una mancanza di significatività per la maggior parte dei costrutti. Risultano significative, infatti, solo la strategia di evitamento del coping scolastico al T1 ($t_{(35)} = -2,34$, $p < .05$, test a 2 code) e al T2 ($t_{(35)} = -2,23$, $p < .05$, test a 2 code) e la strategia di sostegno sociale al T1 ($t_{(35)} = 2,825$, $p < .01$, test a 2 code). Quest'ultima, la strategia di sostegno sociale al T1, ci indica esclusivamente che il gruppo d'indagine utilizzava le strategie di sostegno sociale più del gruppo di controllo, il che potrebbe confermare il clima collaborativo di partenza riscontrato nella classe in questione; detto altrimenti, il

laboratorio di teatro ha lavorato su un terreno già fertile per quanto riguarda le competenze sociali dei componenti. La variazione significativa della strategia di evitamento al T2 sia del gruppo d'indagine sia del gruppo di controllo ci indica che non si può addurre al laboratorio di teatro la causa di tale cambiamento. Ci si chiede, inoltre, se, visto i risultati generali del t-test per campioni indipendenti, la significatività di quest'ultimo costrutto non sia casuale.

Ho riflettuto molto sul risultato ottenuto dai questionari per tentare di capire se la causa di tali risultati fosse dovuta ad una mia inesperienza professionale, che ha fatto fallire la compilazione, o ad un'effettiva inefficacia dello strumento da utilizzare con gli adolescenti. A ricondurre alcuni problemi alla mia conduzione è stato il comportamento osservato in T2 nel gruppo d'indagine: era stato richiesto di compilare in solitaria ma alcuni soggetti si sono assestrati tra loro e, nonostante le richieste degli educatori, non hanno rispettato la consegna; alcuni soggetti hanno sostituito il proprio nickname (si ricorda che i questionari erano anonimi) con quello di un altro compagno, azione rilevata dal confronto successivo della grafia; durante la consegna alcuni soggetti ridevano e non si concentravano. Alcuni soggetti, inoltre, hanno volutamente compilato casualmente i questionari; due di questi facevano parte del gruppo che verrà definito come GruppoA (anti-laboratorio), mentre il terzo studente risulta essere uno dei soggetti definiti come stigmatizzati e che, al termine del laboratorio, sembrava aver ottenuto l'attenzione degli altri due; quindi si ipotizza un comportamento imitativo. Non si può, certo, prescindere dal rapporto confidenziale che si è creato tra componenti del gruppo e ricercatrice dopo 15 sessioni laboratoriali, ovvero al livello di complicità e intimità che, pur nel rispetto del rapporto educatore-educando, lo strumento drammaturgico può stimolare, e da quanto esso possa aver influenzato negativamente il setting di somministrazione al T2, ma non si può non

considerare come esso mi abbia permesso di indagare in profondità le impressioni dei soggetti in fase di intervista. Inoltre, la mancanza di significatività al tempo T1 sia per il gruppo d'indagine sia per il gruppo di controllo, lascia aperto il dubbio che la responsabilità non sia solo del legame creato durante il laboratorio ma all'inapplicabilità di tale strumento nel nostro contesto formativo sollecitato dal laboratorio.

Ci si avvicina, infatti, alla convinzione che, quando si vuole utilizzare il *creative drama* come strumento educativo nelle ricerche pedagogiche, quando si vuole accedere ai significati più profondi che tale esperienza può far vivere ai partecipanti, quando il ricercatore è una figura partecipante a tutte le fasi del laboratorio, forse il questionario non sia lo strumento di rilevazione più adatto.

3.2 Approccio qualitativo

3.2.1 Strumenti

L'approccio qualitativo ha previsto, invece, gli strumenti di raccolta dati di seguito riportati.

3.2.1.1 Video-registrazioni

Inizialmente, si intendeva video-registrare gli incontri per utilizzarli “in modo da avere a disposizione la sequenza di atti discorsivi che danno forma al profilo della discussione” (Mortari, 2009, p.85) e come strumento di integrazione ai resoconti narrativi (vedi paragrafo successivo). Il ruolo di osservatrice partecipante, in un gruppo di circa venti elementi in continuo movimento, non mi avrebbe permesso di avere una visione completa sul fenomeno e, con l'ambizione di poter studiare il fenomeno nella sua interezza, pensavo che questo strumento avrebbe potuto aiutarmi nella mia capacità valutativa. Nella mia iniziale ingenuità epistemologica, pensavo, infatti, di poter applicare uno sguardo accurato sia sulle dinamiche del gruppo di lavoro sia sulla reazione dei singoli soggetti, e le video-registrazioni mi sarebbero

state d'ausilio, credevo, in questo ambizioso obiettivo. La gestione della video-camera, però, da un lato, mi distraeva da parte degli eventi in quanto preoccupata della sua installazione, delle inquadrature o della durata delle batterie, dall'altra mi faceva sentire esonerata dal mantenere uno sguardo vigile e completo, in quanto procrastinabile al momento della visualizzazione dei filmati e, quindi, mi spingeva ad un comportamento contrario ai principi fenomenologici ovvero a "cogliere l'essenza di un fenomeno, cioè quelle qualità essenziali che necessariamente gli competono in quanto senza di esse non potrebbe esserci" (Mortari, 2009, p.62). Resa consapevole di questo, come si evince dal mio diario

*Mi sono accorta che l'ansia della registrazione mi ha distolto dall'osservazione dei momenti di accoglienza. Non devo fare in modo che si ripeta
(diario di ricerca del 30.01.2009)*

e sollecitata da un gruppo di studenti che considerava la video-camera come fonte di stress e disagio, ho deciso, come descritto nel paragrafo 3.2.2.2.(f)3.2.2.2, di eliminare questo strumento di raccolta dati e di concentrarmi sui successivi due strumenti.

3.2.1.2 Diario di ricerca

I diari di ricerca, o resoconti narrativi, della ricercatrice e dell'operatore sono stati utilizzati sia come strumento per ricostruire le strutture regolative di un determinato evento (Harrè e Secord, 1977) sia come strumento per applicare la mossa epistemica dell'*epoché*, ovvero quella mossa epistemica postmoderna, coerente con il metodo fenomenologico, con la quale si cerca di decolorare il lavoro di ricerca dalla soggettività del ricercatore (Mortari, 2007; Mortari, 2009). La stesura di impressioni in forma diaristica era stata richiesta, ad inizio laboratorio, sia all'insegnante, che per motivi personali non ha assolto alla consegna, sia all'operatore teatrale, con il quale si è avviato uno scambio di impressioni utili per il coordinamento del laboratorio. Nel mio diario di ricerca ho trascritto dati, raccolti per lo più durante le osservazioni

effettuate nelle sessioni laboratoriali, riflessioni, nate dalle trascrizioni delle interviste e dai colloqui con l'insegnante e con l'operatore, intuizioni, emerse dalle letture delle trascrizioni e del diario stesso. Gli incontri riflessivi, che si sono tenuti al termine di ogni sessione con le altre due figure professionali, mi hanno permesso di rielaborare molte delle emozioni vissute durante il laboratorio a contatto con gli studenti e di avviare processi di razionalizzazione e distacco dagli eventi. Molte delle conclusioni a cui sono giunta durante quegli incontri, quindi, sono state riportate nel diario e, spesso, utilizzate in questo report.

3.2.1.3 Intervista semi-strutturata

Coerentemente con la cornice fenomenologica, che si pone come assunto di base l'interrogazione dell'esperienza soggettiva di un soggetto coinvolto in un fenomeno, nel rispetto della pluralità di significati e della molteplicità delle sfumature, non codificabili a priori, si predilige, in questo lavoro di ricerca, l'uso dell'intervista semi-strutturata. Gli studenti del nostro gruppo d'indagine sono considerati come coloro che possono fornire il punto di vista originale dell'esperienza vissuta e, tramite la loro descrizione, si intende fare luce sul fenomeno, inteso come laboratorio drammaturgico, cercando di coglierne le capacità trasformative e i punti di forza. L'apporto di significati, recuperabile dalle interviste con gli studenti, è fondamentale per conoscere le risorse e le qualità del *creative drama*, proposto come strumento educativo, e per comprendere quali processi hanno avuto luogo durante il laboratorio.

L'uso dell'intervista, tuttavia, non è stato previsto esclusivamente con fini epistemologici conseguenti al lavoro di ricerca, ma, anche, con obiettivi pedagogici. Già in Kanizsa (1998) ritroviamo la duplice funzionalità di questo strumento utilizzato in ambito scolastico. L'autrice, infatti, lo considera come una porta di accesso al vissuto degli studenti che permette di approfondire la modalità in cui questi

esperiscono l'esperienza scolastica. Lo spazio conoscitivo tra l'educatore, nel caso del lavoro citato l'insegnante, e lo studente è connotato dall'ascolto, dallo scambio e dalla negoziazione di significati, e questo permea l'intervista di potenzialità trasformative. L'intervista diventa, dunque, un momento educativo in cui fronteggiare possibili disagi, avviare processi di cambiamento o chiudere un ciclo esperienziale (Dewey, 1987). Dewey (1987, cfr.cap.3) ci insegna che tutto quello che accade quotidianamente, ovvero qualsiasi interazione tra creature viventi e condizioni ambientali, sono chiamate esperienze. Tuttavia, l'autore distingue tra le esperienze appena abbozzate e le vere *esperienze*: nelle prime "c'è distrazione e dispersione; non c'è accordo tra ciò che osserviamo e ciò che pensiamo, tra ciò che desideriamo e ciò che otteniamo" (ivi, p.61); nelle seconde "il materiale esperito porta a compimento il proprio percorso" (ibidem). L'esperienza, continua l'autore, ha un ciclo di vita che si conclude quando l'energia che circola al suo interno ha terminato il suo compito e, quindi, si conclude un ciclo non per interruzione o arresto, ma per maturazione. Solo in questo caso, la conclusione dell'*esperienza* non sarà considerata cessazione, ma perfezionamento, e il materiale esperito sarà integrato nel flusso generale dell'esperienza grazie ad un processo di ricostruzione. In quest'ottica, le interviste sono state proposte con l'intento di accompagnare gli studenti nella conclusione del ciclo vitale dell'esperienza laboratoriale e si pensa che abbiano potuto, grazie al processo riflessivo attivato dalle domande, aiutare gli studenti nella rielaborazione dell'esperienza vissuta e alla significazione degli eventi accaduti durante il laboratorio, garantendo la loro integrazione nella griglia esperienziale preesistente.

La tipologia d'intervista utilizzata per questo studio di caso è quella che Bichi definisce *semi-strutturata*, ovvero come "insiemi ordinati di atti di interrogazione che presentano tra loro gradi differenti di standardizzazione e di direttività" (Bichi, 2007,

p.57). Nel suo lavoro (cfr.cap.I), Bichi distingue, nel concetto di standardizzazione, due diversi momenti del percorso di rilevazione: il primo, relativo alla preparazione delle domande e delle possibili risposte, prende il nome di *strutturazione della traccia*, mentre il secondo, relativo alla conduzione da parte dell'intervistatore nel momento della raccolta d'informazioni, prende il nome di *standardizzazione*. Le interviste, quindi, secondo questa distinzione, possono avere due diversi gradi di strutturazione a seconda che si consideri la traccia o la conduzione. La *direttività*, invece, "identifica la possibilità, da parte del ricercatore, di stabilire i contenuti dell'intervista o anche, rovesciando il punto d'osservazione, la non-libertà, da parte dell'intervistato, di decidere i contenuti delle risposte" (Bichi, 2007, p.31).

In questo primo studio di caso, l'intervista risulta avere: un basso grado di *strutturazione della traccia*, in quanto si è preferito accedere al senso del vissuto dei soggetti rispetto al laboratorio espressivo con poche domande focalizzate sull'esperienza laboratoriale; un grado medio di *standardizzazione* nella conduzione dell'intervista, in quanto, per ogni soggetto, si è cercato di seguire lo stesso iter di domande ma si è rispettato l'eventuale percorso individuale di riflessione indirizzato dallo studente; un grado basso di *direttività*, in quanto i soggetti sono stati invitati a motivare le loro risposte con riflessioni personali sulle tematiche proposte, senza influenze o risposte chiuse. L'intervista, inoltre, soprattutto nella parte finale, ha permesso ad alcuni studenti, senza essere sollecitati dall'intervistatore, di avviare racconti di vita che hanno dato luogo a profonde riflessioni sul proprio stato di adolescente in crescita.

Consideriamo, infine, la distinzione di tipologia di conduzione dell'intervista semi-strutturata che l'autrice ci offre nel suo lavoro (Bichi, 2007, cfr.cap.6) e che prevede tre tipologie: la strategia *classica*, che propone domande verbali "ad imbuto", cioè

passando da una tematica generale a temi sempre più specifici; la strategia *non direttiva*, che propone domande verbali aperte nelle cui risposte l'intervistatore si introduce per approfondire temi sollevati dall'intervistato; la strategia *mista*, nella quale “da sollecitazioni di partenza diverse (brani di testo, immagini, filmati) si sottopone poi l'intervistato a una serie di domande che possono essere aperte o chiuse” (Bichi, 2007, p.187). Secondo queste definizioni, in questo primo studio di caso, è stata utilizzata la *strategia non direttiva* in quanto le domande sono state poste senza vincoli di risposta.

Le interviste sono state condotte al termine del laboratorio creativo, ovvero verso metà Maggio, e sono coincise, temporalmente, con la parte finale dell'anno scolastico, quella più intensa, in quanto i soggetti da un lato sono ancora sottoposti a verifiche e controlli e lamentano la stanchezza di fine percorso, dall'altro possono effettuare un compendio del loro percorso accademico.

La traccia dell'intervista è stata così strutturata:

1. **Spiegazione della modalità dell'intervista:** il soggetto viene avvisato che l'incontro sarà audio-registrato; in nome del principio di ascolto e accettazione, più volte trattato durante le sessioni laboratoriali, il soggetto viene rassicurato che ogni sua opinione verrà rispettata e viene, pertanto, invitato a rilassarsi e a esprimersi criticamente e sinceramente.
2. **Utilità personale del laboratorio:** al soggetto viene chiesto “cosa pensi di aver appreso dal laboratorio?”; se non esposta spontaneamente, viene chiesta una motivazione alla risposta. Successivamente viene posta la seguente domanda “È cambiato qualcosa nel tuo modo di essere?”. Le domande hanno

lo scopo di indagare la presenza di cambiamenti percepiti dal soggetto rispetto al proprio comportamento o atteggiamento e indotti dall'attività laboratoriale.

3. **Consapevolezza dell'emozione:** al soggetto viene chiesto "Qual è l'emozione che ti ha accompagnato lungo il percorso?". La domanda ha lo scopo di avviare una riflessione rispetto alla propria risposta emozionale nei confronti dell'esperienza vissuta.
4. **Parere:** al soggetto viene chiesto "Se tu dovessi proporre questa esperienza ad un'altra classe cosa cambieresti?"; se non esposta spontaneamente, viene chiesta una motivazione alla risposta. La domanda ha lo scopo di indagare il livello di gradimento del laboratorio e di raccogliere eventuali suggerimenti per il miglioramento dell'attività.

Le interviste sono state condotte in orario scolastico, cercando di non interferire con eventuali verifiche o interrogazioni. Il setting era composto da un tavolino posto in un angolo del corridoio e da due sedie poste frontalmente senza alcun ostacolo nel mezzo. La location era tranquilla e non si sono verificati disturbi, se non qualche breve interruzione dovuta alla curiosità di qualche compagno che si avvicinava durante l'intervista ma che, invitato gentilmente, ne rispettava la privacy.

Le interviste condotte, rese obbligatorie, sono state 21, in quanto un soggetto non si è più presentato negli ultimi giorni di scuola, ma se ne considerano solo 20 per le problematiche sorte con uno studente che ha presentato notevoli difficoltà comunicative. Il soggetto, se interpellato, aveva presentato tali problematiche anche durante il laboratorio, mentre si mostrava più a suo agio nelle attività corporee e di gruppo. Più di una volta io e l'operatore abbiamo dovuto interrompere comportamenti derisori nei suoi confronti da parte dei compagni che simulavano il suono

dell'encefalogramma piatto riferito al suo processo di pensiero. Seppur consapevole di non avere competenze in campo psicologico, ho avuto la sensazione che lo studente avesse creato con me, durante il laboratorio, una dinamica particolare fatto di provocazione e allontanamento col preciso intento di istigarmi a rimanere nel rapporto. Il momento dell'intervista è stato molto delicato in quanto il soggetto si era chiuso in un muro di diffidenza e rispondeva a monosillabi. Ho preferito, pertanto, lavorare con lui più sulla sua diffidenza verso l'interesse altrui nei suoi confronti che sulle domande della ricerca, rendendo, pertanto, l'intervista, epistemologicamente parlando, inutilizzabile.

3.2.2 Analisi

Per la parte qualitativa si sono analizzati i dati secondo due percorsi distinti: da un lato, tramite l'analisi dei resoconti della ricercatrice e dell'operatore teatrale, stilati da entrambi al termine di ciascun incontro laboratoriale, si sono volute studiare le singole sessioni laboratoriali per evidenziare le fasi salienti della nascita del gruppo e dello svilupparsi di conflitti o legami; dall'altro, tramite l'analisi delle interviste condotte con gli studenti al termine del laboratorio, si è inteso indagare quale tipo di significazione i ragazzi hanno attribuito all'esperienza laboratoriale.

3.2.2.1 Analisi dei resoconti: il flusso di vita del gruppo

L'analisi dei resoconti narrativi ha permesso di individuare le componenti che possono aver facilitato o impedito le relazioni tra pari e l'evoluzione del gruppo durante il laboratorio drammaturgico.

Il processo di riduzione si è strutturato in due fasi. Nella prima ho costruito un DataBase definito come “una matrice nella quale vengono immagazzinate informazioni in modo ordinato attraverso opportuni codici, organizzati in modo

concatenato così da permettere un recupero dell'informazione secondo determinati pattern conoscitivi” (Niero, 2008, p.149). La matrice è così costituita:

Tabella 2 Caso 1. Matrice per l'analisi di primo livello del flusso di vita del gruppo

Sessione	Res. Oper.	Res. Ricerc.	Tipol. Giochi	Rituale	Discussione	Partec. obbl.	Evol.
(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)	(H)
09/01/09							
16/01/09							
....							
08/05/09							

Della suddetta matrice, le righe si riferiscono alle singole sessioni del laboratorio per un totale di 15 incontri; le colonne si riferiscono a quanto segue:

- COLONNA A: data della singola sessione. Valori possibili: date.
- COLONNA B: sezioni narrative, estratte dai singoli resoconti dell'operatore, che si ritiene individuino cambiamenti nel comportamento di individui, di piccoli gruppi o del gruppo nella sua totalità. Valori possibili: stringhe di testo.
- COLONNA C: sezioni narrative, estratte dai singoli resoconti della dottoranda, che si ritiene individuino cambiamenti nel comportamento di individui, di piccoli gruppi o del gruppo nella sua totalità. Valori possibili: stringhe di testo
- COLONNA D: tipologia di giochi proposti nella singola sessione, comprensivi della finalità. Valori possibili: *corporei*, *improvvisazioni parlate "G"* (ovvero esercizi che introducono l'improvvisazione parlata ma da eseguire in gruppo. Es.: La Radio 1), *improvvisazioni parlate* (ovvero improvvisazioni parlate a partecipazione volontaria di preciso stampo drammaturgico ovvero con la finalità di creare scene teatrali), *giochi vari/saluti*.

- COLONNA E: presenza di un rituale di gruppo. Valori possibili: *Cerchio finale* (indicante il rituale proposto dall'operatore), *Yahoo Richiesto* (in quanto richiesto esplicitamente dagli studenti), *Yahoo Spontaneo* (gli studenti non lo richiedono esplicitamente ma si preparano automaticamente alla sua esecuzione al termine della sessione ponendosi spontaneamente in cerchio).
- COLONNA F: presenza di discussione finale ovvero di un momento di elaborazione comune dei fatti avvenuti durante la sessione e commento sui giochi proposti. Valori possibili: *sì*, *no*.
- COLONNA G: partecipazione obbligatoria all'attività. Valori possibili: *Bonus* (ovvero presenza del bonus che permette allo studente, per quell'unica sessione, di non partecipare), *no*, *sì*.
- COLONNA H: riflessioni sul flusso di vita del gruppo in formazione

Riassumendo, di ciascun resoconto narrativo dell'operatore e della dottoranda sono state estrapolate le sezioni narrative che si ritiene individuassero cambiamenti nel comportamento di individui, di piccoli gruppi o del gruppo nella sua totalità. Tali sezioni sono state confrontate con 4 tipi di eventi concomitanti che si ritengono fondamentali, in questo caso, per la destrutturazione dello spazio e del tempo e per la creazione di un gruppo affiatato: la tipologia dei giochi prescritti, la presenza di un rituale di gruppo, la discussione di gruppo al termine della sessione, e, infine, l'obbligatorietà di partecipazione ai giochi proposti.

La seconda fase della riduzione ha prodotto un secondo Database, ovvero la seguente matrice, che ricalca lo stesso significato per le righe e per le colonne, indicate dalle stesse lettere ad esclusione della colonna (J) che indica, in questo caso, la progressione

numerica della sessione. Il cambio di colore indica l'introduzione di un cambiamento nella colonna di riferimento.

Tabella 3 Caso.1.Matrice per l'analisi di secondo livello del flusso di vita del gruppo

	Giochi	Rituale	Dis	Obb.	Evoluzione
(J)	(D)	(E)	(F)	(G)	(H)
1°	<i>Corporei</i> :Conoscenza/Ascolto/Ascolto attraverso i sensi/ Coordinazione/Riscaldamento/ Concentrazione	<i>Cerchio finale</i>	No	Sì	Delineati 3 gruppi: i protagonisti, gli esposti e gli introversi. Individuato 3 soggetti deboli di cui 2 stigmatizzati Curiosità verso attività/definizione di regole di comportamento
2°	<i>Corporei</i> :Conoscenza/Memoria/Espressività corporea/Contatto Localizzazione/ Cooperazione/Feeling di coppia	<i>Yahoo Richiesto</i> <i>Cerchio finale</i>	No	Sì	Tendenza a creare falangi anche negli esercizi singoli o di coppia.
3°	<i>Corporei</i> :Collocazione nello spazio/Sociometrico/Conoscenza/ Dinamiche di gruppo/Contatto/Espressione corporea	<i>Yahoo Richiesto</i> <i>Cerchio finale</i>	No	Sì	Creazione di figure collettive. Alcuni soggetti introversi cominciano ad amalgamarsi. Richiesto nuovamente Yahoo: nascita della ritualistica scelta dal gruppo
4°	<i>Corporei</i> :Contatto/Collaborazione/Dinamiche di gruppo/Ascolto Collaborazione/Espressione corporea/	<i>Yahoo Spontaneo</i> <i>Cerchio finale</i>	No	Sì	Fisicità disinvolta. Creazione di figure collettive Yahoo: esecuzione spontanea. Consolidamento della ritualistica scelta dal gruppo
5°	<i>Corporei</i> : Espressione corporea/Localizzazione/Contatto/ Attivazione/Cooperazione/Ascolto	<i>Yahoo Spontaneo</i> <i>Cerchio finale</i>	No	Bonus	Il gruppo chiede modifiche al gioco Yahoo: bonus per non essere eliminati al primo colpo → necessità appartenenza al rito collettivo.
6°	<i>Corporei</i> :Memoria/Contatto/Ascolto/Feeling di coppia	<i>Yahoo Spontaneo</i> : la regola del bonus rallenta troppo. I ragazzi concordano nel levarlo per il bene del gioco <i>Cerchio finale</i>	No	Bonus	Si delineano le 2 fazioni: pro e contro laboratorio. Yahoo: il bonus dilunga il gioco. Il gruppo decide di levarlo e accetta l'eliminazione diretta per il bene del rito.
7°	<i>Corporei</i> :Espressione corporea/Conoscenza/Ascolto/	<i>Yahoo Spontaneo</i> : Il gruppo opta per l'eliminazione diretta <i>Cerchio finale</i> : Difficoltà da parte di alcuni a fare il cerchio finale	No	Bonus	
8°	<i>Corporei</i> :Espressione corporea/Ascolto.	<i>Yahoo Spontaneo</i> : Il GruppoP compensa con molta grinta lo stile depresso del GruppoA <i>Cerchio finale</i>	No	Bonus	Affermazione del GruppoA anti-laboratorio, compensata però dal GruppoP pro-laboratorio il clima rimane globalmente sereno e collaborativo

	Giochi	Rituale	Dis	Obb.	Evoluzione
(J)	(D)	(E)	(F)	(G)	(H)
					l'operatore percepisce l'inutilità del cerchio finale
9°	<i>Corporei: Conoscenza/Fiducia/Contatto/Ascolto</i>	<i>Yahoo Spontaneo</i> <i>Cerchio finale</i>	<i>No</i>	<i>Bonus</i>	
10°	<i>Improvvisazioni parlate "G"</i>	<i>Yahoo Spontaneo: anticipato a inizio laboratorio</i> <i>Cerchio finale: (difficoltà del GruppoA)</i>	<i>Sì</i>	<i>No</i>	Cambio scaletta: il gruppo può confrontarsi sull'andamento della giornata: iniziano i confronti tra compagni
11°	<i>Improvvisazioni parlate "G"</i>	<i>Yahoo Spontaneo</i>	<i>Sì</i>	<i>No</i>	Climax: esperienza emotiva più intensa. Esposizione dei 3 soggetti più deboli che ottengono visibilità e approvazione dal gruppo. Coincide con:
12°	<i>Improvvisazioni parlate</i>	<i>Yahoo Spontaneo</i>	<i>Sì</i>	<i>No</i>	libertà di scelta nella partecipazione (autoaffermazione) discussioni finali (elaborazione delle emozioni vissute) improvvisazioni parlate (componente verbale di stampo umoristico)
13°	<i>Improvvisazioni parlate</i>	<i>Yahoo Spontaneo: "Sento che il gioco ormai sta un po' rompendo, ma non capisco perché continuo a propormelo"</i>	<i>Sì</i>	<i>No</i>	Stabilizzazione del gruppo: le emozioni più intense sono state vissute (movimenti affettivi profondi) → affermazione del substrato esperienziale sensazione che i due operatori fossero inutili
14°	<i>Improvvisazioni parlate</i>	<i>Yahoo Spontaneo</i>	<i>Sì</i>	<i>No</i>	
15°	<i>Giochi vari /saluti</i>	<i>Yahoo Spontaneo</i>	<i>Sì</i>	<i>No</i>	

3.2.2.2 Descrizione narrativa delle sessioni

Prima di riflettere sull'analisi effettuata e in linea con le indicazioni suggerite da Jindal-Snape e Vettrano (2007), che indicano come buona pratica nella stesura dei report di ricerca che utilizzano il *creative drama* come strumento la descrizione dettagliata della struttura delle sessioni laboratoriali, vengono di seguito riportate

narrativamente le sessioni. Alcune di esse verranno descritte singolarmente altre in gruppo, in quanto alcuni eventi considerati fondamentali si sono evoluti nell'arco di più incontri. Per l'identificazione degli esercizi si rimanda all'Allegato A.

3.2.2.2.(a) 1° sessione

È il giorno dell'incontro, della conoscenza. Ai ragazzi era stato precedentemente chiesto dalla professoressa di preparare l'aula addossando i banchi contro le pareti e ad indossare abiti comodi. Entrambe le consegne sono state soddisfatte. Come primo approccio abbiamo invitato gli studenti a sedersi in circolo e abbiamo introdotto lo scopo della nostra presenza. Il mio ruolo di dottoranda è stato stemperato per evitare il fenomeno della “profezia che si auto-avvera” ovvero per evitare comportamenti indotti dalle aspettative della ricerca. L'ambiguità della mia figura ha creato in qualche studente uno stato di scetticismo che ha comportato, nelle sessioni successive, ulteriori richieste di chiarimento sui miei studi.

L'operatore propone i primi esercizi corporei ovvero *Lo strangolatore, Lo scivolamento, Ti piace il tuo vicino, 1-20, Duello irlandese, Tic-tac, Yahoo.*

Ad alcuni di questi partecipiamo anche noi educatori, compresa la professoressa di Italiano, la qual cosa genera una dinamica anomala in una scuola. Infatti, mentre è stato spontaneo dare del tu alla dottoranda e all'operatore, i ragazzi si sentono in difficoltà nel nominare la professoressa. Quando viene loro spiegato che, in questo contesto, possono chiamarla per nome, si rilassano e proseguono il gioco. È avvenuta, in questo momento, la prima destrutturazione dello spazio e del tempo; la parentesi laboratoriale apre, infatti, una finestra su possibilità relazionali informali, non contemplate normalmente dalla scuola, che non siano solo relazioni tra pari. Con questo non si vuole incentivare all'uso del tu nei confronti di adulti educatori o degli insegnanti, ma si vuole sottolineare l'importanza della presenza di spazi relazionali

depurati dal timore di valutazioni scolastiche successive. La costruzione di rapporti di fiducia con adulti di riferimento esterni alla famiglia facilita l'assolvimento dei compiti evolutivi citati nei paragrafi precedenti, permettendo la costruzione di un'identità solida e il mantenimento della fiducia nella figura adulta. A monito di quanto può succedere in una cattiva gestione relazionale, riporto le parole dell'unico studente che ha proposto di migliorare il corso eliminando la presenza dell'insegnante:

toglierei la profe dalla classe [...] Sto consigliando di levarla perché quando un alunno fa gli esercizi che abbiamo fatto noi al laboratorio teatrale davanti alla profe, che è quella che ti da i voti, che ti interroga, che ti sta dietro diciamo, che se fai una cavolata ti mette a posto, non è molto tranquillo [...]; se c'è una cosa che ho imparato alla medie è mai fidarsi del profe, perché sì è brutta ma è vero, perché anche se provi a legarci dopo ti tira dietro qualcosa sempre, secondo me (Caso1, Int.3, Riga 47:3)

Tra le attività proposte, gli studenti sembrano preferire quelle competitive, quali *Yahoo* e *Duello irlandese*, ovvero giochi che presuppongono l'eliminazione degli altri partecipanti. Ricordando che la classe è composta prevalentemente da maschi, ovvero 22 ragazzi e un'unica femmina, la preferenza per questa tipologia di gioco sembra indicare un'attività naturale di individuazione dei leader e di strutturazione del gruppo dominante. Si delineano tre gruppi che nomineremo come gli *introversi*, gli *esposti* e i *protagonisti*. Si scorgono tre soggetti deboli, di cui due stigmatizzati adducendo loro caratteristiche omosessuali. La tendenza del gruppo è quella di curiosità riguardo l'attività proposta, tutti infatti partecipano attivamente, alcuni con qualche episodio di egocentrismo. Nasce la necessità di strutturare alcune regole comportamentali del gruppo che vengono definite congiuntamente ai ragazzi.

Tutta l'attività è obbligatoria anche se non è stato necessario sottolinearlo data la partecipazione attiva degli studenti.

Non viene proposta la discussione finale.

Il rituale di chiusura è proposto dall'operatore che invita i ragazzi al *Cerchio finale*.

In questa sessione vengono somministrati i questionari. Gli studenti compilano in silenzio e con concentrazione. Un comportamento degli studenti mi fa capire di aver commesso un errore di procedura. I ragazzi, infatti, compilano ciascuno secondo la propria velocità di lettura e di riflessione e parte di loro, una volta terminato il test sull'autoefficacia (pagina 1 del test), inizia a compilare il test sulle strategie di coping scolastico (pagina 2 del test) per la quale, sebbene il test prevedesse già una spiegazione scritta nella testata, era prevista una breve spiegazione comune. Li invito a non compilare e ad aspettare gli altri compagni ma difficilmente assolvono alla richiesta e la stessa cosa succede nel passaggio al test delle strategie di coping sociale. Probabilmente una somministrazione parcellizzata (somministrazione test1 e raccolta, somministrazione test2 e raccolta..) potrebbe risolvere il problema ma spingerebbe gli studenti a distrarsi al cambio di test, il che allungherebbe di molto i tempi di somministrazione.

3.2.2.2.(b) 2° sessione

Iniziamo subito con le attività creative ovvero: *Scambio di nome, Gioco dei saluti, Camminata forza 1-4, 1-20, Ti difendo, Gioco delle statue, L'ipnotizzatore*.

L'operatore introduce l'utilizzo della musica in classe per accompagnare gli esercizi, causando una seconda destrutturazione dello spazio e una rapida propositività da parte dei ragazzi che si offrono di procurare la musica per le sessioni successive secondo i loro gusti. I ragazzi partecipano attivamente, tendendo a creare falangi anche negli esercizi singoli o di coppia.

La tipologia di giochi e l'introduzione della musica di accompagnamento degli esercizi permette loro di esprimere tutta la loro fisicità, sottolineandone l'energia sessuale. L'attività *Gioco dei saluti*, in particolare, ha permesso loro di affrontare

l'argomento dell'omosessualità senza concettualizzazione ma semplicemente tramite l'interpretazione di un saluto “a modo di”. Si precisa che l'argomento è stato richiesto da uno studente, invitato dall'operatore non a cambiare argomento ma ad usare termini politicamente corretti. L'evento in questione esemplifica la potenza della drammatizzazione teatrale, la quale permette di affrontare tematiche sensibili che spesso gli adolescenti non osano nominare. Lo stratagemma dell'interpretazione permette di esplorare fisicamente e simbolicamente tali temi grazie alla sensazione di legittimazione derivante dal setting teatrale, in questo caso il laboratorio, e alla sensazione di estraniamento dovuto alla consapevolezza di interpretare una parte e non di *essere*. Si sottolinea che l'intera classe ha accolto la provocazione del compagno e ha contribuito all'esercizio, sebbene, nelle sessioni successive, si sia riscontrato un atteggiamento leggermente omofobo (assolutamente non ostile).

L'attività era ancora obbligatoria ma non ci sono state defezioni. Non viene proposta la discussione finale.

Prima del rituale di chiusura proposto dall'operatore, ovvero il *Cerchio finale*, i ragazzi chiedono espressamente di poter giocare a *Yahoo*. L'operatore nomina il vincitore di *Yahoo* come una sorta di sceriffo che rimarrà in carica fino all'incontro successivo; tale pratica di mantenimento del ruolo del vincitore rimarrà in tutte le sessioni.

3.2.2.2.(c) 3° sessione

Le attività creative odierne sono: *Cartina geografica*, *Sono d'accordo/non sono d'accordo*, *Camminate forza 1-4*, *Camminata con domanda/risposta*, *Camminata con affermazioni su se stessi*, *Lo scultore*.

Il gioco di prossimità nello spazio denominato *Sono d'accordo/non sono d'accordo* è risultato molto gradito. Questa tipologia di gioco permette agli adolescenti di prendere

una posizione su un certo argomento e di capire, contemporaneamente, come la pensa il resto della classe. Nelle discussioni in classe solitamente è difficile porsi in una situazione mediana, o si è d'accordo o non si è d'accordo, e solitamente solo chi è solito esporsi socialmente motiva la propria decisione, perdendo la ricchezza del confronto con i soggetti che si espongono con più difficoltà. Con questa attività, invece, si permette a tutti di esprimere, tramite il corpo nello spazio, la propria presa di posizione. Nel nostro caso non abbiamo fatto partire un dibattito o chiesto motivazioni, il gioco si è svolto in silenzio, con studenti che, all'affermazione dell'operatore, si collocavano nello spazio con determinazione e altri con atteggiamento più riflessivo, ma tutti osservando la distribuzione dei compagni. Gli esercizi di camminata con domanda non hanno, invece, oltrepassato la soglia della semplice curiosità, rimanendo su temi superficiali e poco personali. In ogni caso abbiamo assistito ai primi cenni di integrazione dei soggetti più introversi e alla creazione di figure collettive anche quando i giochi, tipo *Lo scultore*, non lo richiedessero. La tendenza aggregante del gruppo, infatti, spingeva i ragazzi a unire le coppie formatesi per collaborare nella formazione di figure complesse, sebbene spesso caratterizzate da obiettivi ironici o di scherno.

La musica procurata dagli studenti risulta essere inadeguata alla tipologia degli esercizi ma l'operatore decide di accettarla per non recidere l'atteggiamento propositivo degli studenti che, da oggi in poi, si alterneranno nell'offerta musicale. Il genere musicale proposto dai singoli genererà spesso tra i ragazzi rapidi dibattiti sui gusti. Alcuni studenti riusciranno a difendere la propria scelta di fronte alla critica generale, altri, non reggendo il confronto, preferiranno rinunciare.

L'attività risulta essere ancora obbligatoria. Non viene proposta la discussione finale.

Gli studenti chiedono nuovamente *Yahoo*. Assistiamo alla nascita del rituale scelto dal gruppo ovvero alla formazione di un rito condiviso alternativo al rito proposto dall'operatore (*Cerchio finale*). Sembra profilarsi quella che Quaglino (Quaglino, Casagrande, e Castellano, 1992), tra le quattro dimensioni individuate nel loro modello, considerano la Dimensione Interna, ovvero l'insieme di cariche affettive ed emozionali che compongono il mondo non manifesto del gruppo e il suo inconscio collettivo.

Dopo essermi consultata con l'operatore, avviso gli studenti che dalla sessione successiva le sedute verranno video-registrate.

3.2.2.2.(d) 4° sessione

Le attività di questa sessione sono: *Nodo di mani, La bolla, Il serpente, 3 nasi e 2 gambe, Lo scultore senza tocco*.

L'introduzione della video-camera mi crea qualche problema organizzativo dovuto ad inesperienza. Infatti, da un lato l'installazione dello strumento mi distoglie dalle dinamiche di accoglienza del gruppo nei nostri confronti, dall'altra la fiducia in questo strumento mi spinge a rilassarmi nell'osservazione e mi ritrovo a fine giornata, nel momento di stesura resoconto, senza una traccia ben impressa nella memoria. Inoltre, la qualità della registrazione è decisamente scarsa: l'audio è indecifrabile e, priva di un grand-angolo, la video-camera perde ciò che avviene nei movimenti dei ragazzi prossimi alle pareti.

Aumenta la disinvoltura negli esercizi corporei e i ragazzi perseverano nel creare figure collettive anche se non richieste.

L'attività è obbligatoria ma assistiamo alle prime manifestazioni di intolleranza; la discussione finale è ancora assente.

In questa sessione *Yahoo* viene eseguito spontaneamente, ovvero i ragazzi, percependo la fine della sessione, si mettono in cerchio pronti per il gioco, il che sottolinea il consolidamento del rituale scelto dal gruppo. Permane il *Cerchio finale* per volere dell'operatore che, come accade alla dottoranda, in situ non percepisce il disconoscimento da parte del gruppo del rito finale imposto dall'adulto, considerando la richiesta degli studenti come un attaccamento ad un semplice gioco.

3.2.2.2.(e) 5° - 6° - 7° sessione

I giochi espressivi sono i seguenti: *Movimento rotatorio del corpo*, *Tela del ragno*, *Equilibrio statico*, *Chi sono*, *Gli scultori*, *Il pistolero*, *You*, *I bastoncini*, *Camminate per opposti*

Persevero nell'utilizzo della video-camera ma questo genera malcontenti in alcuni studenti. L'operatore si accorge che, durante gli esercizi, si forma un gruppo addossato alla parete e alla sua richiesta di chiarimenti ci viene risposto che è a causa della video-camera. Alla mia domanda, se desiderano toglierla o meno, la classe non si espone, quindi la mantengo. Ovviamente mi sorgono dei dubbi sull'utilizzo di questo strumento che può viziare il comportamento dei partecipanti al laboratorio.

Si delineano due fazioni: il gruppo pro-laboratorio (GruppoP), composto dalla maggior parte degli studenti, e il gruppo anti-laboratorio (GruppoA), composto da circa 3-4 soggetti, tra cui il leader naturale della classe, che contestano l'utilità della programmazione del laboratorio, ne sottolineano la non aderenza al piano formativo scolastico e criticano l'aspetto infantile, secondo la loro definizione, di alcune attività. L'atteggiamento è, in parte, di delegittimazione dell'attività laboratoriale, in parte di auto-esclusione. L'operatore istituisce il *bonus*, ovvero una sorta di giustificazione per non partecipare all'intera sessione; ogni studente potrà usufruire di un bonus nell'arco di tutto il laboratorio. La soluzione, discussa con gli studenti, viene approvata. Dato lo

scetticismo iniziale nei confronti dell'attività corporea decido di proporre un tema di riflessione su ciò che è da considerare utile e ciò che non lo è. I ragazzi, infatti, non riescono a intravedere la finalità degli esercizi corporei che, pertanto, eseguono, in parte, negligenemente. Decido di affrontare con loro il concetto di 'sapere non immediatamente utile'. Dal mio diario di ricerca del 13 febbraio 2009 (6° sessione)

Scrivo alla lavagna "sapere non immediatamente utile". Chiedo loro di dirmi cosa potrebbe significare. Giovanni mi dice "un sapere che non si sa esattamente a cosa serve". Esatto. Proseguo dicendo che è un sapere che può non riguardare il luogo come ad esempio un laboratorio di teatro in un istituto tecnico ma che può avere delle finalità. Chiedo quali possono essere gli obiettivi del corso e Alessia dice "per stimolare qualcuno a fare l'attore". Stefano dice "per imparare a parlare in pubblico". Esatto. Il nostro corso può essere uno stimolo a diventare un attore (guardo Alessia) o può anche essere qualcosa di diverso

In pratica, l'intento è quello di stimolare negli studenti una riflessione sul pregiudizio che si oppone di fronte ad un'esperienza ritenuta inutile e su come certi percorsi necessitino di una formazione preliminare per la quale ci vuole una forte motivazione. Alcuni esercizi sono, infatti, a detta degli studenti, troppo ripetitivi. In realtà l'operatore propone attività che constano di step successivi di esecuzione, partendo da un livello semplificato per giungere a figure più complesse.

In queste sessioni si assiste alla manipolazione consapevole delle regole del gioco *Yahoo* che, ricordiamo, è competitivo e ad eliminazione. Gli studenti, infatti, chiedono di poter applicare al gioco il concetto di *doppia vita* ovvero di non essere esclusi al primo errore ma al secondo. Questo sottolinea, a mio parere, il bisogno inconsapevole di mantenere l'appartenenza al rito collettivo, pena l'esclusione dalla tribù. In pratica, gli studenti hanno tentato di modificare il rito per aumentarne la capacità aggregante e l'impronta identificativa. Nelle sessioni successive, però, il gruppo stesso si è reso conto che la nuova regola aumentava il tempo di esecuzione e depotenziava la carica energetica del momento. Il gruppo ha deciso di destituire la nuova regola e si è tornati

alla formula iniziale del gioco. I singoli hanno votato per l'eliminazione dell'individuo a favore del rituale collettivo.

La postura da osservatrice partecipante inizia a crearmi una certa preoccupazione. Dal mio diario di ricerca del 06 Febbraio 2009 (5° sessione):

Ho sempre l'impressione che tutto scorra troppo velocemente, non ci può mai soffermare un attimo. Mi piacerebbe ogni tanto fermare i giochi e chiedere il perché delle cose, ovviamente non si può fare ma la mia sensazione è quella di vedere scorrere gli eventi tra le dita e non poterli afferrare. Questo mi mette ansia perché vuol dire non avere uno sguardo accurato sui fenomeni. Se la realtà scorre così velocemente come si può significarla senza operare una violenza? Oppure è una sensazione di inadeguatezza, la paura di non essere una buona osservatrice? Mi sento completamente inadeguata di fronte alla espressione di dissenso di Xxxxx. La sensazione è quella di sentirmi colpevole nel offrire un percorso formativo che potrebbe non rivelarsi fruttuoso per i ragazzi. Devo liberarmi dal senso di colpa

In pratica, i propositi che mi avevano rassicurato sulla validità dell'esperienza proposta cominciano a scontrarsi con il dissenso che nasce in alcuni studenti. Solo grazie agli incontri post-laboratorio con l'operatore e l'insegnante, e grazie alle riflessioni successive, sono riuscita ad analizzare le mie sensazioni e a riconoscere come risposte dell'ambiente ad un offerta formativa quello che inizialmente consideravo come miei errori procedurali.

3.2.2.2.(f) 8° - 9° sessione

Le attività proposte sono: *Camminate e stop, Direttore d'orchestra, Serie dello specchio, Fila di specchi*

Si affermano i due gruppi sopra menzionati: il GruppoA, una volta usufruito del bonus, permane nell'atteggiamento anti-collaborativo, rafforzando in parte il GruppoP che si schiera esplicitamente a favore dell'operatore. Effettivamente, gli studenti del GruppoP si auto-definiscono "pro-Mirco¹¹" fino ad arrivare ad affermazioni del tipo

11 Mirco è il nome dell'operatore teatrale

“XXXXX, non riuscirai a farci entrare nel tuo gruppo, e poi a me Mirco piace”.

Questo punto sottolinea l'identificazione che gli studenti applicano tra proposta formativa e adulto docente, e dovrebbe far riflettere quella classe insegnante che considera la relazionalità come subordinata alla pratica didattica.

Nella 9° sessione avviene un evento per me particolarmente importante: il GruppoA, dopo aver sotteraneamente ostacolato l'uso della video-camera nelle ultime sessioni, mi chiede un confronto diretto per discutere della presenza di questo strumento, chiedendone l'eliminazione. La discussione avviene tra i tre componenti del gruppo e la sottoscritta al di fuori della classe, in un confronto dialogante e rispettoso. I ragazzi espongono le loro ragioni e adducono come motivazione l'imbarazzo provato durante certi esercizi corporei in presenza di video-camera. La mia rassicurazione che i filmati saranno visionati solo dalla sottoscritta non li convince. Sottolineano la loro coerenza e si prendono esplicitamente la responsabilità di questa richiesta, senza farsi portavoce della classe ma solo di un loro disagio. Mi ritrovo di fronte ad un dilemma: mantenere uno strumento di lavoro o agevolare il vissuto esperienziale del laboratorio per questo trio di studenti che già presenta forti resistenze al progetto? In pratica, devono prevalere ragioni scientifiche o ragioni educative? Ricordiamo che i primi tre obiettivi del laboratorio, come precedentemente esposto, sono “argomentare tesi ed esporre opinioni, negoziare decisioni, assumere ruoli propositivi e attivi nei confronti di pari e adulti” e la presa di posizione del GruppoA sembra rispondere correttamente a questi tre input, purtroppo a sfavore della mia ricerca. Scelgo la seconda posizione e tolgo la video-camera. Solo un'approfondita riflessione con i miei due compagni di lavoro, mi ha permesso di capire che, forse, le motivazioni etiche sono state una giustificazione al vero motivo di questa mia decisione. Dal mio diario di ricerca del 06 Marzo 2009:

Alla luce di poi mi rendo che ho sbagliato. Non sono riuscita a trovare il compromesso. Avrei potuto prendere tempo e decidere la volta successiva, magari proponendo la prima ora senza e l'ora successiva con la videocamera. La mia fretta nel prendere decisioni è spesso dovuta al non riuscire a sostenere una mia situazione di ansia e imbarazzo. La mia fretta nel fare le cose può essere l'incapacità di gestione delle situazioni stressanti? Oppure, come dice Fernanda, il percepire il malessere dell'altro mi spinge a mollare la presa nel tentativo di lenire il disagio altrui? Devo ragionare su questo

La consapevolezza che quello che è avvenuto può essere causato da una mia incapacità di gestire alcune problematiche ambientali mi instilla il dubbio di aver scelto l'approccio sbagliato. Continuo a considerare quello fenomenologico come il più adatto ad una ricerca naturalistica che utilizza il *creative drama* come strumento trasformativo, ma mi chiedo quanto debbano incidere le competenze emotive del ricercatore nella scelta del frame filosofico di una ricerca. Se il principio di *epoché* (Mortari, 2007) deve essere applicato in quanto “consentirebbe una conoscenza rigorosa del fenomeno indagato poiché, a uno sguardo libero da presupposizioni, questo si rivelerebbe nella sua essenza” (Mortari, 2007, p.78) allora, in quanto processo cognitivo di analisi, può essere considerato come un processo a posteriori rispetto all'attuazione del fenomeno stesso. Quale processo, invece, ti può guidare nell'attuazione stessa dell'esperienza fenomenologica? Detto altrimenti, per essere un buon ricercatore in campo pedagogico cosa ti può guidare in quella delicata sovrapposizione tra offerta educativa e indagine del fenomeno?

3.2.2.2.(g) 10° - 11° - 12° sessione

Cambia completamente la scaletta di lavoro: decidiamo di anticipare il gioco *Yahoo* (rito collettivo) all'inizio della sessione. Gli esercizi corporei vengono sostituiti con le improvvisazioni parlate ovvero con *scene* nelle quali i ragazzi sono liberi di intervenire. Decade, pertanto, il concetto di *bonus* e la classe si spacca letteralmente in due, tra chi si avventura nella sperimentazione e chi rinuncia, rimanendo comunque

coinvolto nel divertimento offerto dagli altri compagni. Le scene improvvisate permettono di far emergere abilità istrioniche inaspettate di alcuni soggetti¹² e di sperimentare la componente verbale di stampo umoristico che emerge così prepotentemente da arrivare a vere e proprie competizioni.

Viene introdotta, al termine di ciascuna sessione, la discussione finale ovvero l'elaborazione del vissuto della giornata. In pratica, si chiede ai ragazzi di esprimere le proprie impressioni sulle attività svolte e sulle emozioni che sono emerse; si cerca di chiarire eventuali conflitti sorti durante la sessione e di sollecitare riflessioni sulle azioni dei singoli. Nei momenti di discussione si sono consolidate quelle regole che si erano affermate nell'arco del laboratorio ovvero il rispetto del turno di parola, il rispetto per l'opinione altrui anche se differente dalla propria, il sentirsi liberi di esprimersi in quanto luogo esente da valutazione e giudizio.

Assistiamo, in queste tre sessioni, al climax, all'esperienza emotiva più intensa. I tre soggetti, identificati inizialmente come deboli, ottengono visibilità e approvazione dal gruppo e il GruppoA, sebbene non coinvolto attivamente negli sketch, partecipa positivamente.

3.2.2.2.(h) 13° - 14° - 15° (ultima) sessione

Si assiste, in questi incontri, alla stabilizzazione del gruppo classe. Le emozioni più intense sono già state vissute e tutti i suoi membri hanno contribuito alla formazione della memoria collettiva e alla costruzione dell'identità del gruppo. Decade il bonus e permane la discussione finale.

La dottoranda e l'operatore sembrano essere ormai superflui.

12 Tra questi segnaliamo uno studente affetto da balbuzia, che, durante gli sketch, riusciva ad utilizzare una parlata fluida e ben impostata. Mi domando, consapevole di non aver basi psico-analitiche, se questo episodio possa esemplificare il concetto di de-identificazione trattato da Novi C. (op.cit.). Con un numero più elevato di sessioni e con un trattamento personalizzato, forse il soggetto avrebbe potuto avviare un processo di interpretazione e risoluzione del problema di cui la balbuzia è sintomo.

3.2.2.3 Riflessioni

Il flusso di vita del gruppo ci permette di individuare, nella strutturazione delle sessioni, quali sono stati gli elementi fondamentali che possono aver agevolato la formazione di un gruppo-classe. Captando l'introduzione dei cambiamenti (vedi Tabella 3) durante le sessioni, si potrebbero riconoscere i seguenti stimoli ne: la tipologia dell'attività, la *struttura di autorità*, la componente a-valutativa degli incontri e la discussione finale sull'andamento della sessione vissuta.

La tipologia dell'attività, fulcro di questa ricerca, è stata la prima causa della destrutturazione del setting di cui abbiamo parlato. L'utilizzo del corpo nell'acquisizione di competenze non è contemplato nella scuola secondaria di secondo livello in quanto l'obiettivo primario è tendenzialmente di tipo cognitivo. La scuola sembra non proporsi come luogo di esplorazione o di sperimentazione e, conseguentemente, viene percepita come tale dagli studenti. Da questi, infatti, abbiamo ricevuto due tipi di reazioni: da un lato il laboratorio è stato considerato come totalmente avulso dal contesto e non aderente alle proprie aspettative studentesche, come si evince dalla risposta di uno loro quando è stata posta la domanda “consigliaresti di riproporre questa attività ad un'altra classe?”

spingerei solo se non si fa in questa scuola e non in questo tipo di scuola. Voglio dire tutti quelli che vengono in un istituto tecnico vengono qua perché hanno in mente di fare cose che appunto riguardano tutt'altro, cioè tutto quello che non riguarda teatro diciamo, cioè se uno viene qua è per fare le solite cose, informatica, computer (Caso 1, Int.13, Riga 39:39)

dall'altro come strumento innovativo, segno di un iniziale dinamismo istituzionale, come espresso da un altro partecipante quando sostiene

secondo me la cosa che mi ha colpito è che la scuola almeno alle superiori, non ho mai sentito nessuno che ha fatto questo genere di cose, quindi è qualcosa di nuovo (Caso 1, Int.18, Riga 77:77).

I giochi proposti possono essere categorizzati in giochi di espressività corporea, giochi di contatto fisico, giochi di ascolto, di cooperazione e di conoscenza del gruppo e, infine, le improvvisazioni parlate. La prima e la seconda categoria permettono il perfezionamento della propria motricità e del senso dello spazio, agevolando i soggetti nel rafforzare il proprio schema corporeo nella rappresentazione di sé che, ricordiamo, è uno dei principali compiti fase-specifici dell'adolescenza. Uno studente, infatti, afferma che

ho imparato delle cose, sono quasi sicuro di sì cioè, comportarmi in modi precisi, diciamo, avere più consapevolezza dei ... movimenti che si fanno (Caso1, Int.3, Riga 13:13),

mentre un altro studente sostiene che

ho imparato soprattutto a parlare non solo con la bocca ma anche col corpo, tipo gesticolare far vedere cosa sto facendo anche in altre maniere. Ho imparato a relazionare in modo migliore con gli altri (Caso1, Int.17, Riga 7:7),

a favore della tesi secondo la quale gli esercizi di espressività corporea ampliano le competenze di comunicazione non verbale. Della categoria in esame, alcuni esercizi proposti prevedevano la tecnica del agire “come se”, di stanislavskijana memoria (vedi Allegato J), che attiva due processi fondamentali. Da una parte essa stimola il confronto con tematiche sensibili, quali, nel nostro esempio, l'omosessualità, delle quali spesso si teme l'esplorazione. Il “come se” permette di affrontare il problema identificandosi in una parte ma con la consapevolezza che essa non è una condizione permanente. Permette, in pratica, una sperimentazione tematica riversabile sulla propria fisicità e sulle proprie emozioni che possono essere esplorate con la certezza di poter uscire dal personaggio. In pratica, se in Novy (2003) la drammatizzazione permette di abitare un'area non inquinata dal problema con il quale l'adolescente viene identificato e, di conseguenza, si identifica, per poter costruire un'identità separata dal

problema stesso, nel nostro caso la drammatizzazione permette di esplorare, nell'arco temporale di un gioco, un *luogo* che non si conosce e si teme. *Atteggiarsi a, camminare come se* inducono alla scoperta di posture e atteggiamenti che stimolano sensazioni ed emozioni, le quali possono subire un processo di confronto, valutazione ed eventuale integrazione nella costruzione identitaria. Quindi, sia un caso sia nell'altro, il “come se” permette di sperimentare ruoli sociali diversi e permette di sondarne l'aderenza alla personalità in crescita. Il secondo processo, collegato strettamente al primo, permette al soggetto di creare dinamicamente un personaggio la cui delineazione non è imposta da direttive esterne ma che rientra nell'esperienza vissuta dal partecipante ovvero il soggetto-attore non deve cercare in sé frammenti di emozioni che si adattino al personaggio e alla sua psicologia ma deve conservare integralmente la propria personalità, investendone completamente il personaggio (Vachtangov, 1959). In pratica, il *come se* non vincola il soggetto in maglie predefinite ma permette l'atto creativo ovvero, secondo le parole di Stanislavskij, “Il 'se' provoca nell'attore un'attività interiore più che esterna [...]. La parola 'se' è l'urto, lo stimolo della nostra attività creativa interiore. E' bastato che voi vi diceste: che cosa avrei fatto e come mi sarei comportato se [...]? E subito la vostra capacità di azione si è risvegliata. [...] Vi è venuta voglia di agire. E questa caratteristica del 'se' lo collega a una delle basi fondamentali della nostra teoria: l'attività e il dinamismo creativo dell'arte” (Stanislavskij, 1988, p.53).

La terza categoria di giochi, denominati di ascolto, di cooperazione e di conoscenza del gruppo, ha permesso di sperimentare competenze sociali quali il rispetto delle regole, l'accettazione della relazione e del confronto, il riconoscimento della diversità e la collaborazione. Le attività che presuppongono cooperazione offrono alle persone la possibilità di sviluppare maggior competenze sociali, di confrontarsi

amichevolmente e costruttivamente, di non temere il dissenso e di apportarsi aiuto nei momenti di difficoltà (Comoglio, 1997). Gli stessi studenti hanno sottolineato come il laboratorio abbia potenziato la percezione di sentirsi parte di un gruppo

Secondo me la sensazione più bella è stata trasformarsi da un gruppo singolare, non singolare, cioè tutti quanti erano da soli... si chiudevano in se stessi, diventare un gruppo compatto, ed essere... quando uno diceva una cosa tutti gli altri lo aiutavano o facevano qualcosa d'altro (Caso1, Int.1, riga 41:41),

aumentato lo spirito collaborativo

si è capito che per far qualcosa cioè bisogna anche collaborare, io ho capito un po' questo perché da alcune cose che si sono fatte abbiamo tipo fatto dei giochi con cui abbiamo collaborato, ci siamo messi in società diciamo (Caso1, Int.2, riga 4:4)

di sicuro ho imparato un po' a stare meglio nel gruppo perché si è qua collaborando tutti insieme, non si può fare da soli (Caso1, Int.8, riga 11:11),

e facilitato l'apprendimento di regole sociali

secondo me il saper comportarsi cioè in mezzo agli altri, sapersi comportare bene in mezzo ad altra gente (Caso 1, Int.9, Riga 11:11).

Hanno permesso inoltre la circolarità della comunicazione e la conseguente conoscenza reciproca

ho come dire ampliato il rapporto tra i miei compagni di classe (Caso 1, Int.7, Riga 9:9),

contribuendo, inoltre, al riconoscimento dei soggetti più marginali

forse riesco con alcuni compagni a relazionarmi meglio e magari prima li vedevo come persone ... si può dire sfigate adesso magari li ho rivalutati diciamo (Caso1, Int.19, Riga 23:23).

Infine, le improvvisazioni parlate aggiungono alla potenzialità dei giochi precedenti quella del *sense of humor* i cui effetti positivi sui gruppi sono documentati dalla bibliografia scientifica: i gruppi con componenti con senso dell'umorismo durano a lungo (Scogin e Pollio H., 1980) e, capaci di ridere dei loro fallimenti, saranno

disposti ad affrontare rischi comuni, saranno aperti ai cambiamenti e riusciranno a comunicare apertamente e senza paure (Napier e Gershenfeld, 2002). Il senso dell'umorismo, inoltre, fornisce ai membri una “storia condivisa” e esperienze aggreganti (Meggert, 2005) e facilita la distensione delle tensioni, dissipa le ostilità e promuove la creatività e la comunicazione (Murstein e Brust, 1985).

Il secondo elemento fondamentale si riconosce nel concetto di *struttura di autorità*, ereditato dalla tecnica del Cooperative Learning e definito da Comoglio come “grado di controllo della gestione delle attività da parte degli studenti stessi” (Comoglio, 1996, p.35). Esso oscilla da un'alta autonomia degli studenti nello scegliere i contenuti, le modalità di apprendimento e i processi di autovalutazione, a un completo controllo da parte dell'insegnante. Nel nostro caso gli studenti hanno potuto sperimentare l'auto-gestione in diverse situazioni. La scelta del genere musicale ha permesso la creazione di movimenti cooperativi tra gli studenti che si sono alternati nella ricerca. Sebbene la musica non risultasse appropriata con gli esercizi proposti in quanto incompatibile in melodia e ritmo, il recupero del materiale musicale è rimasto diritto degli studenti affermando implicitamente il loro contributo attivo all'andamento del laboratorio. Il secondo esempio riguarda la possibilità di regolamentare la propria partecipazione all'attività che, ricordiamo, è stata talvolta definita come incoerente rispetto alla proposta didattica. L'introduzione del *bonus* nella prima parte del laboratorio e la libera partecipazione nella fase che prevedeva le improvvisazioni parlate, ha permesso agli studenti di mettersi in gioco solo se effettivamente predisposti. Richiedere agli studenti un atteggiamento propositivo nell'attività laboratoriale non ha potuto prescindere dal rispettarli quando si sentivano inadeguati alla situazione, considerata dai soggetti incompatibile con le proprie competenze o stati d'animo. Rendere libero l'accesso alle attività ha permesso loro di ritrarsi in

alcuni momenti e di rimettersi in gioco in altri potenziando la competenza di auto-regolamentazione, come ben espresso dalle parole di uno studente

penso che abbia aiutato anche ad autogestirmi quando ad esempio non potevo o non mi piaceva oppure in quel momento lì non mi sentivo in grado di farlo di tirarmi fuori ma dopo di rimettermi in gioco in un altro contesto (Caso 1, Int.10, Riga 7:7).

Il terzo elemento è identificato nella componente a-valutativa del laboratorio, grazie alla quale è stato possibile tessere uno sfondo di accettazione della differenza e della diversità. Ciascun studente ha potuto sperimentare la propria creatività e propositività nella convinzione che le proprie proposte potessero essere considerate degne di attenzione e di rispetto. Il clima non giudicante ha convinto gli studenti a sperimentare forme di protagonismo differenti da quelle offerte dalla vita scolastica quotidiana, permettendo ai soggetti più deboli una visibilità sociale altrimenti difficile da raggiungere come ben esplicitato dalle affermazioni di alcuni di loro

essendo una persona timida cioè mi è servita questa cosa... comunque sono riuscito ad allacciare facilmente più... cioè parlando con gli amici, sono riuscito a esprimermi meglio secondo me (Caso1, Int.5, riga 12:12)

e ancora

[...] è cambiato il mio modo di stare con gli altri [...] ero un po' timiduccio.. ero molto più, molto più... come si può dire... per le mie, e ora cioè pure questa esperienza anche è stato utile perché ci siamo conosciuti meglio tra di noi (Caso 1, Int.2, Riga 16:18).

Inoltre, la componente non giudicante ha permesso ad alcuni studenti di presentarsi con tutta la loro affettività considerando il gruppo come luogo di accoglienza e protezione come si può evincere dalle parole che seguono

forse mi ha aiutata in alcuni momenti ad aprirmi, cioè nel senso in quelle due ore lì io potevo fare tutto ciò che volevo non in senso irrispettosa, cioè quando ero chiamata, quando avevo la possibilità di parlare così ero aperta, potevo dire tutto quello che volevo. Per cui mi ha aiutato in questo, a liberarmi da tutto quello avevo dentro [...] mi serviva solo lì dentro per sfogarmi di quello che avevo passato durante

la settimana, lo sfogavo lì e dopo aspettavo la settimana successiva (Caso1, Int.8, Riga 27:29),

ovvero un luogo in cui sentirsi incoraggiato a sperimentare nuove esperienze (Giori, 1999).

La consapevolezza di non essere valutati o giudicati ha facilitato le discussioni finali, quarto e ultimo elemento riscontrato, che sono state introdotte formalmente dalla 10° sessione in poi. Le discussioni sono nate per rispondere all'esigenza degli studenti che più volte hanno sottolineato la necessità di “parlare di noi” affidandosi alla parola più che all'esercizio motorio. Il gruppo, in questo caso, si costituiva come luogo di confronto di opinioni e idee o come luogo di chiarimento dei conflitti che si creavano durante la sessione. Questo ha stimolato l'acquisizione delle competenze necessarie per la circolarità della comunicazione, vitale per la nascita di un gruppo affiatato e per la sua crescita, ovvero la capacità di ascolto, l'accettazione del confronto e la capacità di argomentare le proprie opinioni con compagni di cui fidarsi. Alcuni studenti hanno sottolineato l'acquisizione di questa competenza come si evince dalle loro parole

prima mi facevo dei problemi prima di dire qualcosa adesso dopo queste giornate con Mirco non mi faccio problemi, dico la cosa, dico quello che penso e basta (Caso1, Int.1, Riga 21:21).

o ancora

gli incontri fatti però mi ha aiutato a stare più con gli altri, potevo dire anche liberamente quello che pensavo, magari durante le lezioni non avrei detto. Dicevo sempre la mia diciamo, la mia opinione (Caso1, Int.20, riga 11:11).

Quest'ultimo studente ha introdotto, in fase di intervista, un concetto che è stato nominato in questo trattato come variabile-tempo. Lo studente, infatti, rilancia la necessità di avere tempo per poter tessere relazioni sociali con i propri compagni. Le sue parole, ragionando sulla possibilità di tessere queste relazioni in assenza del laboratorio, sono state queste:

ma non credo perché non c'era questo spazio, cioè diciamo non c'era questo spazio che abbiamo avuto lì con voi. [...]. È stato molto bello perché abbiamo potuto parlare mentre a lezione con la profe dovevamo entrare e poi subito lezione, invece lì i primi 5 minuti sempre stavamo lì a parlare e poi iniziavamo. Quello è stato cioè.. un tempo che non è stato buttato via secondo me, c'è servito, secondo me faceva parte dell'attività che facevate te e Mirco (Casol, Int.20, Riga 31:33).

Il tempo, quindi, sembra essere il grande assente nell'istituzione scolastica che sembra dimenticare, talvolta, la sua funzione socializzante. Le discussioni finali, inoltre, rientrano nella pratica riflessiva che permette l'integrazione dell'esperienza col sapere esistente. Una conoscenza concettuale di una competenza viene pienamente acquisita se accompagnata dalla sua applicazione, nel nostro caso i giochi del laboratorio proposto, e successivamente elaborata con la pratica riflessiva, nel nostro caso la discussione finale, che permette il suo perfezionamento nel tempo. Come sostiene Comoglio “la riflessione induce a rivedere e comprendere meglio 'ciò che si era capito' dell'azione e a riformulare una nuova conoscenza o teoria dell'azione stessa, alla luce della quale porre una nuova azione” (Comoglio, 1997, p.38).

3.2.3 Analisi delle interviste: il creative drama come esperienza trasformativa

Per l'analisi delle interviste è stato utilizzato il software Atlas.ti versione 5.0, software di supporto all'analisi del contenuto di tipo interpretativo, progettato in Germania nella prima metà degli anni '90 a opera di Thomas Muhr.

Si riporta la legenda dei termini utilizzati nelle tabelle dei dati:

PRIMARY DOCS	Le singole interviste sottoposte ad analisi
ESTRATTO	<p>I singoli estratti di testo valutati come significativi per assegnare loro un'etichetta.</p> <p>Gli estratti vengono identificati con una sigla così composta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Numero di intervista (altrimenti detta Primary Doc) • numero progressivo di estratto all'interno della

	<p>stessa intervista</p> <ul style="list-style-type: none"> • numero riga iniziale : numero di riga finale <p>Es: P9:3 (11:12) indica l'estratto numero 3, del primary doc numero 9, che parte da riga 11 e finisce a riga 12</p> <p>Se presenti negli estratti riportati, la sigla <i>I</i> indica l'intervistatrice mentre la sigla <i>S</i> indica lo studente intervistato</p>
ETICHETTE	I codici che sintetizzano l'informazione estrapolata attraverso la delimitazione dell'estratto. Indicano il primo livello di codifica
CATEGORIE	Raggruppamenti di etichette che specificano le aree di contenuto principali. Indicano il secondo livello di codifica.

Delle interviste sono stati individuati gli estratti che si pensano possano portare chiarezza rispetto a due aree: l'utilità percepita e i suggerimenti al miglioramento.

3.2.3.1 Utilità percepita

L'analisi si riferisce alla percezione di cambiamento individuale che gli studenti hanno percepito al termine dell'esperienza e che hanno associato all'attività laboratoriale. Lo stimolo alla riflessione è partita dalle due domande *Cosa pensi di aver appreso? È cambiato qualcosa nel tuo modo di essere?*

Si premette che, per questa specifica area di indagine, le etichette presenti nelle seguenti tabelle, e la relativa suddivisione in categorie, sono state omologate con quelle emerse dall'analisi delle interviste del secondo studio di caso. Per questo motivo alcune di esse possono essere presenti con frequenza pari a zero, in quanto presenti solo nel 2° studio. Sono comunque state riportate per aver una prima visione sul differente impatto trasformativo dei due laboratori. Il primo livello di analisi ha individuato le etichette che vengono riportate nella seguente tabella in ordine di frequenza.

Tabella 4 Caso 1.Utilità percepita

	PRIMARY DOCS																				
ETICHETTE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Tot.
i.no	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3

i.sì(x aprirmi di più)	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	7
i.sì(x socializzare coi comp.)	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	7
i.sì(x conoscere compagni)	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	5
i.sì(x esprimere opinioni)	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	5
i.sì(consapev.motricità)	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	4
i.sì(mi sono divertito)	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	4
i.sì(x mettermi in gioco)	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	4
i.sì(x parlare in pubblico)	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	4
i.sì(x imparare a collaborare)	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
i.sì(x risolvere mia timidezza)	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
i.sì(x aument.spirito critico)	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
i.sì(x capire ling non verb.)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2
i.sì(stavo bene in classe)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
i.sì(x esprimere mie sensazioni)	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
i.sì(x essere più disponibile)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
i.sì(x farti conoscere)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
i.sì(x imparare auto-gestione)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
i.sì(x non usare pregiudizi)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
i.sì(x rispett altre persone)	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
i.sì(x sfogare miei problemi)	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
i.sì(x conoscermi di più)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
i.sì(x correggere comportamenti)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
i.sì(x costruire gruppo-classe)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
i.sì(x riconos./risolv.problemi)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
i.sì(x riflet su emozioni)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
i.sì(x riflet su esper.quot.)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Totals	3	3	3	2	6	3	2	5	4	3	1	1	1	3	2	4	5	3	3	4	61

Il secondo livello di analisi le ha raggruppate in cinque categorie ovvero Automonitoraggio(azioni), Gestione_emozioni, Riflessività, Cooperazione, Aagio. Vediamole singolarmente.

3.2.3.1.(a) Automonitoraggio(azioni)

Questa categoria è stata denominata **Automonitoraggio(azioni)** in quanto raggruppa le etichette relative al controllo delle proprie azioni nei confronti di altri.

Tabella 5 Caso 1.Utilità.Automonitoraggio(azioni)

ETICHETTE	PRIMARY DOCS																				Totals
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
i.sì(x capire ling non verb.)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2
i.sì(x non usare pregiudizi)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
i.sì(x rispett altre persone)	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
i.sì(x correggere comportamenti)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Totals	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0	4

Le basse frequenze indicano, in questo studio, una bassa percezione di utilità del laboratorio nella correzione dei comportamenti. Effettivamente la classe non presentava dinamiche conflittuali intra-studenti o tra studenti e adulti. Lo stesso

dissenso del GruppoA si è manifestato con modalità non eccedenti il consono, arrivando al civile confronto frontale descritto nella nona sessione. L'etichetta *i.sì(x rispett altre persone)* presenta una bassa frequenza non perché non sussistessero regole di rispetto ma semplicemente perché gli studenti già adottavano un atteggiamento reciprocamente rispettoso. L'unico soggetto, infatti, che ha identificato questa utilità la riferisce più alla figura dell'operatore che a quella dei compagni:

P9:3 (11:11) Poi.. anche secondo me il saper comportarsi cioè in mezzo agli altri, sapersi comportare bene in mezzo ad altra gente anche perché ho visto che Mirco era uno attento al comportamento della classe perché infatti a volte si incavolava e... allora ho visto che ci teneva appunto a far qualcosa di serio per noi.

Interessante è il caso del soggetto P17 che rafforza l'etichetta *i.sì(x capire ling non verb)*. Da quanto si può evincere dagli estratti

P17:3 (17:19) sì come ho detto prima riesco a mettermi meglio, inserirmi nei discorsi, relazione meglio con la gente, anche in ambito familiare diciamo [...] mi ha aiutato a capire alcune cose che prima... tipo il gesticolare di mia madre che ogni volta .. non riesco a capirla, adesso... diciamo che ti da una mano a comprendere quello che ti dice

P17:4 (39:39) anche quando uno ti tiene il muso, diciamo, devi riuscire a capire il perché e questo mi ha un po' aiutato. Può essere infelice, arrabbiato con te oppure solo stanco. Cioè mi ha dato veramente una mano questa..

emerge una nuova consapevolezza del soggetto di questa competenza, sicuramente già latente, che gli permette di rafforzare il suo processo empatico non solo con i compagni di classe ma anche con i famigliari.

Sebbene di bassa frequenza anche l'etichetta *i.sì(x non usare pregiudizi)* è da commentare. Sebbene, a differenza del 2° caso, durante il laboratorio non siano state proposte attività specifiche sul pregiudizio, il soggetto è riuscito a correggere un comportamento valutativo nei confronti di un compagno ritenuto *sfigato*:

P19:2 (23:23) ma forse riesco con alcuni compagni a relazionarmi meglio e magari prima li vedevo come persone ... si può dire sfigate adesso magari li ho rivalutati diciamo

L'attività del laboratorio, in pratica, ha permesso al soggetto debole di esporsi secondo modalità differenti dal quelle quotidiane di classe, causando una rivalutazione della propria immagine agli occhi di un compagno.

3.2.3.1.(b) Gestione_emozioni

La seconda categoria è quella identificata come **Gestione_emozioni** ed è così strutturata:

Tabella 6 Caso 1.Utilità.Gestione_emozioni

ETICHETTE	PRIMARY DOCS																				Totals
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
i.sì(x aprirmi di più)	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	7
i.sì(consapev.motricità)	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	4
i.sì(x mettermi in gioco)	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	4
i.sì(x risolvere mia timidezza)	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
i.sì(x esprimere mie sensazioni)	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
i.sì(x essere più disponibile)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
i.sì(x sfogare miei problemi)	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
i.sì(x conoscermi di più)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
i.sì(x riflet su emozioni)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Totals	1	2	2	1	3	2	1	2	0	1	0	0	0	1	0	2	1	1	0	1	21

L'alta frequenza di *i.sì(x aprirmi di più)* ci permette di sostenere che le attività proposte con il laboratorio hanno permesso agli studenti di aumentare il livello di fiducia nei confronti del gruppo e la conseguente disponibilità a mostrare lati della propria personalità solitamente celati. Di particolare interesse è l'affermazione di P3 che, alla domanda se è cambiato qualcosa nel tuo modo di essere, afferma

P3:3 (25:25) non so come spiegarmelo, all'interno sì cioè sui movimenti sono più controllato secondo me, perché comunque le camminate i gesti, le improvvisazioni così sono servite diciamo a sapersi aprire con gli altri e, come dire, a ... ad aprirmi di più con gli altri.

Lo studente sottolinea specificatamente un legame con le attività creative del laboratorio. Quando parla di "camminate" e "gesti" si riferisce, infatti, agli esercizi proposti nella prima parte del laboratorio, ovvero a quelli definiti come *giochi espressivi corporei* la cui finalità è quella di stimolare l'ascolto, la conoscenza, il

contatto e l'espressività corporea. Da sottolineare, inoltre, che nei soggetti P5, P8, P16, e P20 oltre all'etichetta *i.sì(x aprirmi di più)* è presente l'etichetta *i.sì(x socializzare coi compagni)*, indicando una probabile causalità circolare tra rafforzamento identitario e capacità di socializzazione. Lo stesso ragionamento può essere sostenuto per *i.sì(x mettermi in gioco)* che evidenzia una sfida verso i propri limiti e la capacità di cogliere e sfruttare le sfide ambientali. Il mettersi in gioco è, nel nostro caso, letterale nel senso che il laboratorio ha offerto agli studenti la possibilità di rientrare in quell'area ludica che viene identificata da Vygotskiy (1966) come sorgente di sviluppo e di creazione della zona di sviluppo prossimale. Ricordando l'età dei soggetti, ovvero dai 13 ai 17 anni, è ipotizzabile che l'aspetto ludico delle attività proposte abbia agevolato il secondo compito fase-specificato esposto nel paragrafo 1.3, identificato come *elaborazione del lutto per la perdita della nicchia affettiva primaria e del gioco*, grazie all'offerta di una modalità ludica alternativa a quella abbandonata con l'ingresso nell'adolescenza. Inoltre, nei soggetti P6 e P18, l'etichetta *i.sì(x mettermi in gioco)* è presente insieme a *i.sì(x conoscere compagni)*, per la quale si può intuire la possibile circolarità precedentemente descritta per la diade *i.sì(x aprirmi di più)(x socializzare coi compagni)*.

La frequenza di *i.sì(consapev.motricità)* ci spinge a ragionare sull'importanza che possono rivestire questo tipo di attività nel processo formativo degli adolescenti. Ricordiamo che il primo compito fase-specifico degli adolescenti (Pietropoli Charmet, 1990) è la mentalizzazione del desiderio e del piacere ovvero il processo nel quale l'adolescente integra la propria corporeità erotica nel proprio schema corporeo e nella rappresentazione globale di sé. Probabilmente un'attività che stimola la consapevolezza del proprio corpo nello spazio può agevolare l'assunzione di questo compito. Esercizi come *La bolla, L'ipnotizzatore, Equilibrio statico* (vedi Allegato A)

hanno probabilmente stimolato negli studenti la riflessione della collocazione del proprio corpo nello spazio che, ricordiamo, è uno spazio scolastico ma destrutturato.

Interessante un estratto in particolare

P7:2 (11:11) dopo non so magari anche aver provato a fare dei movimenti fisici che di solito non si, non si fanno ogni giorno insomma appositamente..

che ci spinge a riflettere a quanto rare siano, soprattutto nelle scuole superiori, le occasioni che si offrono agli adolescenti per la sperimentazione corporea.

L'etichetta *i.si(x risolvere mia timidezza)* viene indicata da tre studenti di cui due identificati precedentemente come stigmatizzati. Il problema della timidezza è, nella fase adolescenziale, cruciale nel proprio percorso di crescita in quanto legata a sensazione di disagio nelle dinamiche di visibilità sociale. Come sostenuto da Pietropoli Charmet (1990), i sentimenti di esclusione e le sensazioni di difficoltà nella tessitura di rapporti sociali sono provocati dall'invisibilità sociale che può essere considerata origine dei fenomeni devianti. Il laboratorio sembra aver aperto uno spazio di visibilità per i nostri soggetti solitamente silenti nelle dinamiche di gruppo:

Sì hai ragione il teatro ti può liberare da quella cosa chiamata timidezza che non deve essere vista come solo un difetto ma può essere vista anche come un pregio. i parlo da persona timida e ti dico che questa attività mi ha aiutato a sentirmi più libero nel confrontarmi nei miei compagni di classe. Ma secondo me c'è un "che" che mi ha fatto ragionare: forse nella nostra classe c'è qualcuno ke non ama questa attività perché ha paura del giudizio degli altri compagni cioè facciamo un esempio io mi sentirei a più mio agio a interpretare un personaggio diverso dalla mia personalità davanti a un pubblico che non conosco che rispetto a uno dove mi conoscono in tanti. C'è forse la timidezza e' presente in tutti noi ma si presenta in modo diverso. Chi e' timido a fare il gioco della bolla a chi e' timido davanti alle ragazze(io purtroppo...ma sto facendo progressi).Insomma ce ne x tutti i gusti.(estratto da mail del 29.03.2009 ricevuta da P5, riportata letteralmente)

L'estratto si riferisce ad una mail che ho ricevuto dallo studente con il quale avevo tessuto un rapporto e-epistolare. Il ragazzo sottolinea la pluralità dimensionale della

timidezza e la necessità di considerarla come disagio condiviso se non come pregio. Coglie, però, l'occasione che il nostro laboratorio può offrire quando nomina il gioco de *La bolla* che gli ha permesso di agire su un terreno per lui non disagiata, a dispetto di altri studenti, e nel quale provare benessere.

Infine, le etichette *i.si(x esprimere mie sensazioni)* e *i.si(x sfogare miei problemi)* ci descrivono il laboratorio come un luogo sicuro in cui trovare accettazione, appoggio e ascolto.

3.2.3.1.(c) Riflessività

Questa categoria raggruppa le etichette che sottolineano l'attivazione di processi riflessivi.

Tabella 7 Caso 1.Utilità.Riflessività

ETICHETTE	PRIMARY DOCS																				Totals
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
<i>i.si(x aument.spirito critico)</i>	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
<i>i.si(x fatti conoscere)</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
<i>i.si(x imparare auto-gestione)</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
<i>i.si(x riconos./risolv.problemi)</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>i.si(x riflet su esper.quot.)</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Totals	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	4

Come si evince dalla tabella, la frequenza non è molto alta. L'etichetta *i.si(x aument.spirito critico)* si riferisce alla consapevolezza dei soggetti che, di fronte alla novità, bisogna tenere un atteggiamento di apertura e criticismo. Il primo estratto

P3:1 (9:11) allora, appreso o imparato, “il sapere non direttamente utile” quello che avevi detto...[.]quello penso di aver imparato cioè imparato di sicuro però non sono riuscito tanto a riconoscere cosa

si riferisce al “sapere non immediatamente utile” (Benasayag, 2003), argomento che avevo portato come spunto di riflessione nella sesta sessione del laboratorio. La necessità era emersa in quanto alcuni studenti avevano sollevato perplessità sull'utilità degli esercizi corporei, etichettandoli come infantili e non aderenti al profilo dell'offerta scolastica. L'argomento era stato proposto per aiutarli a ragionare su ciò che può non aver un'utilità immediata ma che può risultare ugualmente utile,

argomento di notevole interesse visto il disinteresse per alcune materie scolastiche considerate dagli studenti vetuste. Il soggetto in questione era rimasto particolarmente colpito dall'argomento, riconoscendolo, dopo tre mesi, come ciò che pensava di aver appreso dal laboratorio. Il secondo estratto rispecchia la stessa riflessione sull'utilità del laboratorio e su come non si debba avere un atteggiamento pregiudizievole nei confronti degli eventi, come si evince dal testo che segue:

P5:6 (82:82) c'era un attimo nel mio cervello un punto di domanda, perché ti dico la verità anch'io quando abbiamo iniziato questo corso ho detto 'che roba da bambini' cioè sono le prime impressioni, quando vedi una cosa sono le prime impressioni, solo che secondo me dopo nelle cose devi anche andarci dentro per dare in giudizio.

L'etichetta *i.sì(x imparare auto-gestione)* si riferisce ad un soggetto che ha intravisto nel laboratorio un'occasione per esercitare la gestione del proprio tempo in termini motivazionali:

P10:1 (7:7) Poi penso che abbia aiutato anche ad autogestirmi quindi ad esempio non potevo o non mi piaceva oppure in quel momento lì non mi sentivo in grado di farlo di tirarmi fuori ma dopo di rimettermi in gioco in un altro contesto.

3.2.3.1.(d) Cooperazione

La categoria raggruppa tutte le etichette relative a dinamiche di stampo relazionale e sociale e rappresenta, in questo studio di caso, quella col più alto numero di frequenze.

Tabella 8 Caso 1.Utilità.Cooperazione

ETICHETTE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Totals
<i>i.sì(x socializzare coi compagni)</i>	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	7
<i>i.sì(x conoscere compagni)</i>	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	5
<i>i.sì(x esprimere opinioni)</i>	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	5
<i>i.sì(x parlare in pubblico)</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	4
<i>i.sì(x imparare a collaborare)</i>	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
<i>i.sì(x costruire gruppo-classe)</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Totals	1	1	0	0	1	1	1	2	3	1	0	1	0	2	1	1	2	1	2	3	24

Le etichette *i.sì(x socializzare coi compagni)* e *i.sì(x conoscere compagni)* sono state mantenute separate per mantenere la distinzione emersa dai testi delle interviste. Gli studenti, infatti, sembrano da un lato riconoscere nella socializzazione con i compagni

un coinvolgimento emozionale che li coinvolge nella relazione e che può essere associato ad una sensazione di benessere generalizzata nello stare nel gruppo, dall'altro una componente cognitiva che gli permette di interpretare la personalità degli altri, riconoscerla e agire in relazione a tale interpretazione. Un' affermazione come quella che segue

P 5:2 (14:14) Secondo me non è assolutamente da bambini anzi ti apre nel mondo della relazione tra umani

non può non far riflettere su quanto fondamentale possano essere attività educative che aprano le porte delle relazioni umane ad un adolescente. Lo studente difende l'attività drammaturgica proposta nelle varie forme che sono state offerte alla classe difendendone il potere socializzante e la componente di scoperta che si cela dietro a ciò che spesso sottovalutiamo. La percezione di cambiamento in relazione al gruppo viene percepita da diversi soggetti, alcuni dei quali affermano

P 7: 1 (9:9) cioè ho come dire ampliato il rapporto tra i miei compagni di classe...

P16: 1 (7:7) forse nel stare un po' più nel gruppo diciamo

sottolineando una sorta di ampliamento non solo delle proprie relazioni sociali ma anche del proprio spazio vitale che si offre agli altri: una benessere che deriva da una nuova sicurezza provata nello stare fisicamente nel gruppo.

Se invece consideriamo affermazioni come

*P 6:2 (55:57) c'è l'amicizia sicuramente, conoscere meglio le persone
I: ti ha aiutato con i tuoi compagni di classe?
S: sì, ora conosco quelli timidi, ad esempio Xxxxxxx secondo me, all'inizio non lo capivo, ora secondo me è timido*

P12:1 (6:6) stare col gruppo e a conoscerci meglio

P18: 2 (23:23) insomma fare questi giochi ti aiuta a conoscerti un po' di più

possiamo affermare che il laboratorio ha permesso agli studenti di conoscere più approfonditamente le personalità dei propri compagni, di capirne i comportamenti e di apprezzarne le caratteristiche, permettendo ai soggetti più silenti di essere accettati dal gruppo secondo tempistiche più veloci. Un'attenzione particolare rivolgo all'estratto

P15:1 (15:15) ho, come si può dire, approcciato diciamo di più con i miei compagni di classe che per la prima è molto utile, per la prima superiore, perché devi fare conoscenza... quello di sicuro

che sottolinea l'importanza percepita dallo studente della socializzazione intra-gruppo all'ingresso della scuola superiore. Questo ci collega al concetto di accoglienza a cui gli Istituti dovrebbero porre maggior attenzione per agevolare gli adolescenti nel processo di integrazione in vista della costruzione di un buon gruppo classe che, come abbiamo già spiegato, permette di coinvolgere gli adolescenti in previsione di un lavoro comune in un clima di accettazione e affettività. Un altro estratto ha attratto la mia attenzione ovvero

P14: 1 (13:13) sì che ci possiamo confidare di più perché prima che voi c'eravate, tu e Mirco, non si parlava tanto con i compagni

nel quale uno studente identifica esplicitamente il percepito cambiamento con le figure dei due educatori (dottoranda e operatore teatrale) più che ai giochi proposti. Questo apre una riflessione sul rapporto tra strumento educativo utilizzato, in questo caso il laboratorio drammaturgico, e l'educatore che lo esperisce. Mi riferisco all'importanza di quello che in Larson e Brown (2007) è stato identificato come *codice culturale* che caratterizza il setting formativo, un codice culturale improntato dall'educatore e al cui consolidamento hanno contribuito, anche nel nostro caso, gli studenti. Detto altrimenti, mi chiedo se l'estratto appena citato esprima la preponderanza del codice culturale sullo strumento specifico, ovvero la normatività e l'affettività apportate dagli educatori rispetto al laboratorio teatrale. Un'ulteriore

ricerca che confronti due studi di caso in cui si utilizzino le stesse tecniche drammaturgiche ma coordinate da operatori diversi e che indaghi le differenze nei codici culturali potrebbe porre luce su questo quesito.

Anche le due etichette *i.sì(x esprimere opinioni)* e *i.sì(x parlare in pubblico)* potrebbero, ad un primo sguardo, essere raggruppabili ma ho preferito tenerle separate per distinguere due concetti di fondo: il bisogno di far sentire la propria voce per un riconoscimento identitario, da un lato, e il coraggio di occupare uno spazio pubblico con la propria voce, dall'altro. Estratti quali

P 9:1 (11:11) cioè ad esempio il saper esprimersi di più perché cioè non è per tutti quanti diciamo esprimersi

P20:2 (15:15) ho appreso a stare più con gli altri e parlare.. quello che penso senza tenermi dentro ed esprimermi di fronte agli altri

sottolineano la difficoltà che si prova nell'esprimere opinioni di fronte al gruppo e di quanto questo richieda un investimento emotivo troppe volte dato per scontato dal mondo adulto. L'atto di esprimere opinioni pone il soggetto in uno spazio di incertezza in quanto ci si offre semi-nudi alle reazioni dell'altro. In una fase delicata di costruzione identitaria come quella dell'adolescenza la destrutturazione dello spazio dell'aula scolastica a favore di un luogo di accettazione e ascolto può offrire agli adolescenti una piazza virtuale dove affrontare tali difficoltà in quanto protetti dalla presenza e dall'esempio di educatori non giudicanti. Questo potrebbe indurre a pensare che qualsiasi strumento didattico, a questo punto, potrebbe essere utilizzato a tal scopo ma non dobbiamo dimenticare che l'accettazione delle opinioni altrui non dipende solo da un atto cognitivo ma anche da atti empatici ed emozionali. Il gruppo come contenitore, nel nostro caso, è stato amalgamato da attività corporee che prevedevano contatto fisico, collaborazione e ascolto ovvero le peculiarità degli

esercizi creativi propri del laboratorio teatrale e non della normale routine scolastica come si evince dalle parole di questo studente

P20:1 (11:11) gli incontri fatti però mi ha aiutato a stare più con gli altri, potevo dire anche liberamente quello che pensavo, magari durante le lezioni non avrei detto.

Questo è un punto interessante in quanto gli studenti sembrano percepire la scuola come un luogo dove le proprie opinioni non possono essere espresse, mentre gli insegnanti, dal canto loro, tendono a lamentarsi che gli studenti non partecipano con opinioni personali. Il fatto che durante il laboratorio potessero dare adito alla loro voce sottolinea, probabilmente, la dismissione di ruolo di studente che si era auspicata ed evidenzia, contemporaneamente, come, nell'immaginario studentesco, il ruolo di studente congeli certe prerogative e bisogni adolescenziali.

Il laboratorio sembra essere servito anche per esercitare la parola in pubblico o per la presa di coraggio nei confronti degli insegnanti. Se chiedere chiarimenti o spiegazioni durante le lezioni è vissuto da alcuni soggetti come uno scoglio insormontabile, il laboratorio pare aver contribuito al superamento di tale paura come gli studenti ammettono:

P 9:4 (37:37) cioè una cosa in particolare, soprattutto perché cioè quando magari facevo argomentazioni diciamo in gruppo non ero uno che spiccava e veniva fuori con argomentazioni e parlava e faceva domande di qua e di là. Invece con Mirco soprattutto quando parlavamo di discorsi seri, possiamo dire, che cioè magari ero uno insieme alla Xxxxxx e altri che magari venivo fuori, facevo domande e ecco quello che più che altro l'anno scorso, un paio di anni fa non ero così

P14:2 (33:35) mi espongo un po' di più adesso

I: con chi? con i tuoi compagni?

S: sì ma anche con le professoresse, professori, se c'è una cosa da dire, se non ho capito una cosa eh gliela dico non è che sto lì come una volta, stavo zitto, aspettavo, anche se non avevo capito stavo zitto. Adesso se non capisco una roba gliela chiedo

Se consideriamo, inoltre, che nei soggetti P9 e P20 l'etichetta *i.sì(x esprimere opinioni)* è compresente all'etichetta *i.sì(x parlare in pubblico)*, possiamo forse ipotizzare una conseguenza causale tra l'una e l'altra.

L'etichetta *i.sì(x imparare a collaborare)* è ultima in termini di frequenza ma non di importanza. Voci quali

P 2:1 (4:4) ehm sì... cioè più che altro cioè si è capito che per far qualcosa cioè bisogna anche collaborare, io ho capito un po' questo perché da alcune cose che si sono fatte abbiamo tipo fatto dei giochi con cui abbiamo collaborato, ci siamo messi in società diciamo

P 8:1 (11:11) be di sicuro ho imparato un po' a stare meglio nel gruppo perché si è qua collaborando tutti insieme, non si può fare da soli e quindi mi ha aiutato anche a sconfiggere le difficoltà che avevo nel gruppo. Già non ne avevo comunque mi ha aiutato ancora di più, so come rapportarmi con le altre persone

P 9:2 (11:11) poi magari far delle cose tutti insieme anche per esempio quando le prime volte facevamo i gesti del corpo, i movimenti, cioè certe cose che magari prima non immaginavo neanche di fare così anche a gruppi.

sottolineano le immense potenzialità del laboratorio teatrale come strumento di facilitazione per competenze quali la cooperazione e la collaborazione. La tipologia di esercizi creativi ha condotto gli studenti a collaborare non per arrivare ad un prodotto cognitivo ma per contribuire ad un obiettivo emozionale di gruppo. È stata la condivisione del divertimento, della scoperta e forse anche dell'imbarazzo vissuto per alcuni esercizi ad aver aperto le porte della cooperazione e delle facilitazioni che tale competenza comporta a livello individuale. Se in una classe i soggetti concordano sul fatto che *'non si può fare da soli'* e che è meglio *'mettersi in società'* allora la formazione di un buon gruppo-classe è già avviata.

3.2.3.1.(e) Agio

Tabella 9 Caso 1.Utilità.Agio

ETICHETTE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Totals
i.sì(mi sono divertito)	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	4
i.sì(stavo bene in classe)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Totals	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	5

Con questa categoria si è voluto far emergere la sensazione di agio e divertimento vissuto nelle ore di laboratorio che hanno permesso ad alcuni soggetti di approcciarsi all'ambiente scolastico con modalità differenti rispetto alla routine scolastica. In particolare si riportano due estratti considerati i più significativi. Con l'affermazione

P 8:5 (55:55) io mi son divertita perché c'era tanto affetto. Mi sono sentita tanto coccolata, sia da te che da Mirco. Sono stata contenta

la studentessa rivolge l'attenzione alla componente affettiva vissuta durante il laboratorio e le sue parole evidenziano come il vissuto affettivo sia avvenuto, nel suo caso, più tra operatori e soggetto che tra soggetti del gruppo. Si riaffaccia nuovamente la riflessione esposta nel paragrafo precedente riguardo la predominanza del rapporto educatori-soggetti sullo strumento utilizzato. In questo laboratorio sicuramente gioca l'intenzionalità nella destrutturazione intenzionale dello spazio scolastico e del tempo istituzionale che hanno permesso una rimessa in gioco dei ruoli degli studenti e degli adulti con intenti educativi. Ci si chiede se l'Istituzione debba intraprendere un percorso di cambiamento in termini di rapporti insegnanti-studenti o debba integrare l'attività curricolare con la presenza di educatori privi di intenti didattici. Il problema è difficilmente risolvibile per le contingenze economiche di questo periodo storico ma assolutamente da affrontare per l'importanza che riveste la possibilità di sperimentare benessere a scuola anche per soggetti definibili ansiosi, come si evince dalle parole di un altro studente:

P16:4 (39:43) solo in questi momenti di teatro ero tranquillo, dopo al di fuori non era cambiato quasi niente

I: mh, quindi... non so se ho capito bene, mi stai dicendo che questo era una sorta di buco spazio temporale in cui tu riuscivi a liberarti...

S: sì, stavo tranquillo in quel tempo lì perché sapevo... [..]non so come dire sapevo di...che non era un'interrogazione, che non ero sottomesso a fare una cosa, potevo star tranquillo... senza ansia..

3.2.3.2 Suggerimenti

La domanda *Se tu dovessi proporre questa esperienza ad un'altra classe cosa cambieresti?* è stata posta con l'intento da un lato di capire come migliorare l'esperienza laboratoriale in previsioni di altre lavori di ricerca, dall'altra per indagare più specificatamente l'eventuale vissuto di disagio. Il risultato dell'analisi di primo livello è il seguente:

Tabella 10 Caso1.Suggerimenti

ETICHETTE	PRIMARY DOCS																				Totals
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
s.più g.improv. e meno g.corporei	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	8
s.più momenti di argomentazione	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4
s.diversificare i giochi	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
s.lab solo per gli interessati	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
s.condividere risultato	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
s.lab come ausilio di valutaz.per prof	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
s.lab in classi con conflitti prof./stud.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
s.nessuno	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
s.no profe in classe	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
s.più coinvolgimento in organizzaz.	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
s.proporlo in scuole diverse	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Totals	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	0	1	1	2	24

Solo uno studente non ha saputo apportare alcun consiglio, mentre tutti gli altri hanno contribuito con suggerimenti che sono stati categorizzati in: Destinatario, Tipologia_attività e Organizzazione.

3.2.3.2.(a) Destinatario

La categoria raggruppa le etichette che suggeriscono un destinatario differente rispetto a quello originario del laboratorio ovvero loro stessi.

Tabella 11 Caso1.Suggerimenti.Destinataro

ETICHETTE	PRIMARY DOCS																				Totals
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
s.lab solo per gli interessati	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
s.lab come ausilio di valutaz.per prof	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
s.lab in classi con conflitti prof/stud.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
s.proporlo in scuole diverse	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Totals	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	2	0	0	0	0	0	5

Le etichette *s.lab solo per gli interessati* e *s.proporlo in scuole diverse* sottolinea la presa di posizione di P11 e P13, componenti del GruppoA, che mantengono la loro posizione di scetticismo nei confronti dell'attività. P11 afferma:

P11:3 (55:55) solitamente no, ma forse per un'altra classe, con un'altra mentalità, si potrebbe... però penso che noi maschi siamo simili tra di noi un po', somma, simili però molto diversi nello stesso momento, cioè non so, forse loro potrebbero essere interessati, tipo come ci sono dei miei compagni che possono essere interessati, e noi noo

intendendo con 'noi noo' i componenti del GruppoA (antagonista al laboratorio).

Successivamente, però, lo stesso studente afferma che

P11:3 (61:61) quelle (le discussioni finali) secondo me è stata una cosa positiva, secondo me sarebbe stato più positivo mettersi lì a discutere tipo dei temi che proponevate voi a noi cioè secondo me era più utile per vedere le varie opinioni

evidenziando una idiosincrasia con la tipologia dei giochi proposti più che con il laboratorio nella sua interezza ed orientandosi al suggerimento individuato in *s.più momenti di argomentazione* che vedremo nel paragrafo 3.2.3.2.(b) .

P13, invece, coerentemente con l'atteggiamento tenuto durante le sessioni laboratoriali, conferma la sua valutazione critica nei confronti dell'utilità dell'esperienza vissuta:

P13:3 (39:39) allora, spingerei solo se non si fa in questa scuola e non in questo tipo di scuola. Voglio dire tutti quelli che vengono in un istituto tecnico vengono qua perché hanno in mente di fare cose che appunto riguardano tutt'altro, cioè tutto quello che non riguarda teatro diciamo, cioè se uno viene qua è per fare le solite cose, informatica, computer. Questo è quello che pensano tutti quelli che vengono qua o almeno è quello che penso io e quello che penso che pensino gli altri. Un'altra scuola che so, magari neanche superiore ma media senz'altro si può essere utile, può essere divertente, può essere non so può avere effetti positivi piuttosto che negativi ma cioè in una scuola come questa no

legata non tanto alla qualità del laboratorio, di cui ne sottolinea la valenza, ma all'inutilità rispetto agli obiettivi formativi che lo hanno spinto a scegliere quel determinato istituto scolastico:

P13:3 (40:43) I: e cosa cambieresti nella formula che noi abbiamo adottato?

S: no io non cambierei niente perché ho solo detto che la formula

I: c'è qualcosa che, contestualizzato in un altro ambiente, potrebbe essere più sviluppata, più...

S: no no assolutamente no. Quello che è stato fatto da Mirco i giochi, le attività qua e là sono attività teatrali, a volte classiche, a volte originali molto divertenti per chi sa apprezzare ehm io non cambierei niente, non voglio pensare che il lavoro di Mirco sia stato sbagliato oppure che abbia sbagliato qualcosa. Ho solo detto che a me personalmente non è piaciuto e che lo riproporrei in altre scuole dove la mentalità non è come la mia diciamo.

In considerazione diversa deve essere tenuta la valutazione di P9 che consiglia di proporre il laboratorio solo agli interessati non per evitare tale tipologia di esperienza ma per renderla qualitativamente migliore:

P9:5 (49:49) mh, be allora. Secondo me non è... quella del consiglio più che altro secondo me dipende da, dagli elementi che ci sono in una classe perché praticamente anche nella nostra classe per esempio un po' di elementi non ci fossero, secondo me, il programma sarebbe stato più, come si può dire, più interessante perché certi, anche quelli soliti che interrompono che magari non hanno voglia, magari... cioè si propone ad una classe che magari tutti hanno voglia di fare cioè questo lavoro, che magari all'inizio viene dato il programma delle cose che si fanno durante tutte le puntate diciamo, così magari ci possono pensare a cosa vanno incontro e dopo possono decidere loro se magari cioè fare questa iniziativa o se magari di no, non c'abbiamo voglia di farla perché ci stufiamo così

Ci si è presentato, in pratica, lo stesso problema che la classe insegnante affronta quotidianamente: il disinteresse nei confronti dell'attività proposta. Un laboratorio di *creative drama* non può prevedere valutazioni né sistemi punitivi se uno studente non si sente coinvolto negli esercizi, né si può pensare di spezzare la classe in interessati e disinteressati e proporre attività diverse in quanto fallirebbe l'obiettivo di creare dinamiche collaborative e costitutive di un gruppo-classe solido e affiatato. Nel mio caso ho cercato di coinvolgere gli studenti nella processo di osservazione dell'attività ovvero, verso le ultime sessioni, ho invitato P13 ad aiutarmi nel trascrivere la tipologia di esercizi che i suoi compagni stavano eseguendo. Mi domando ancora oggi se questo intervento è stato pedagogicamente utile in quanto, da un lato, penso di aver creato una corsia preferenziale verso uno solo degli studenti, dall'altro posso aver

consolidato l'approccio cognitivo di un ragazzo, leader della classe, cognitivamente molto dotato e con profitti scolastici molto alti, verso esperienze che potevano essere vissute emozionalmente.

Uno sguardo particolare si può dare alle etichette *s.lab come ausilio di valutaz.per prof* e *s.lab in classi con conflitti prof/stud* emerse in un'unica intervista. Lo studente ha intuito una fondamentale proprietà di un laboratorio come quello proposto ovvero la possibilità di mostrare un lato di sé che difficilmente riesce ad emergere durante l'iter scolastico e di come questo possa aiutare gli insegnanti nel migliorare le loro valutazioni. Gli stessi insegnanti, inoltre, presenti al laboratorio possono interagire secondo dinamiche differenti, permettendo il proprio processo di svelamento non solo agli studenti ma anche a se stessi. L'etichetta *s.lab come ausilio di valutaz.per prof* sembra, infine, confermare l'assunto teorico sostenuto da Pietropolli Charmet (vedi par.1.2) ovvero la necessità degli studenti di veder accettato anche il proprio profilo emozionale, chiedendo alla scuola un appoggio nel rafforzamento della propria identità.

3.2.3.2.(b) Tipologia_attività

La categoria raggruppa tutti i consigli diretti alla tipologia degli esercizi proposti. Ricordiamo che la prima parte del laboratorio si è basata su esercizi corporali ed espressivi, spesso da eseguire in silenzio o al suono di musica, che invitavano i ragazzi a muoversi nello spazio e ad acquisire confidenza con il proprio corpo e che avevano l'obiettivo di coinvolgerli in attività più emozionali che cognitive; gli esercizi venivano eseguiti singolarmente o in coppia o in gruppo. Successivamente sono state introdotte le improvvisazioni parlate, prima sotto forma di giochi comunitari, poi sotto forma di sketch ironici.

Tabella 12 Caso1.Suggerimenti.Tipologia attività

ETICHETTE	PRIMARY DOCS																				Totals
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
s.più g.improvvisazione e meno g.corporei	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	8
s.più momenti di argomentazione	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4
s.diversificare i giochi	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
Totals	2	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	2	15

Le etichette *s.più g.improvvisazione e meno g.corporei* e *s.diversificare i giochi* sottolineano un gradimento maggiore nei confronti delle attività di improvvisazione. Questo conferma quanto osservato durante le sessioni ovvero un senso di disagio e imbarazzo nel mettersi in gioco fisicamente, soprattutto durante i giochi quali *Lo specchio*, *i Bastoncini* o *La Bolla*, quest'ultimo più volte citato durante le interviste. Gli studenti connotano questa valutazione negativa adducendo come spiegazione l'inutilità dell'esercizio, cosa che, in itinere, mi aveva spinto a discutere sul 'sapere non immediatamente utile' nella 6° sessione, e alla loro ripetitività. Come anticipato nella narrazione della 6° sessione (vedi par.3.2.2.1), l'operatore proponeva varianti sullo stesso esercizio, considerandolo come una formazione in itinere per arrivare ad esercizi complessi. I ragazzi, tuttavia, non hanno percepito il training progressivo, e hanno evidenziato un senso di noia:

P19:3 (9:9) la prima parte lo facevo pensando magari che prima o poi cambiasse e invece non mi è rimasto proprio niente, mi entrava e usciva

P20:4 (54:54) ma, se devo essere sincero la prima parte, c'è stato le prime 3 lezioni mi è piaciuto perché era qualcosa di nuovo. Dopo che abbiamo continuato a usare il corpo per muovere è stato un po' ... non dico a stufarmi però ... non mi piaceva tanto come attività del corpo. Preferivo più le discussioni oppure i giochi che facevamo alla fine, che facevamo nell'ultima parte

P20:7 (58:58) ad esempio eri limitato nelle cose da fare secondo me. Perché ad esempio anche nei movimenti si facevano sempre più o meno le stesse cose

In realtà, alcuni studenti, pur preferendo le improvvisazioni parlate, hanno intravisto la possibilità di sperimentazione corporea:

P7:2 (11:11) magari anche aver provato a fare dei movimenti fisici che di solito non si, non si fanno ogni giorno insomma appositamente, e...

P3:4 (25:25) le camminate i gesti, le improvvisazioni così sono servite diciamo a sapersi aprire con gli altri e, come dire, a ... ad aprirmi di più con gli altri

solitamente non vivibile all'interno delle scuole o nelle attività extra-scolastiche

P18:6 (75:75) sì sì abbiamo fatto cose diverse che in altre scuole non abbiamo fatto e che comunque anche nella vita non abbiamo mai provato queste cose

Come si evince dalla Tabella 3 Caso.1.Matrice per l'analisi di secondo livello del flusso di vita del gruppo (a pagina 113) l'introduzione delle improvvisazioni ha causato un'impennata nella vita emozionale del gruppo. Effettivamente alcuni studenti hanno ipotizzato un maggior coinvolgimento in presenza di spazi maggiori per le improvvisazioni parlate che sono considerate come luogo di sperimentazione verbale:

P1:8 (36, 37) Mi sono più divertito nella seconda parte delle improvvisazioni.

I: ehm, in quelle delle improvvisazioni qual'è il lato secondo te che è emerso di più, tuo parlo eh?

S: quello di dire subito ciò che penso, neanche pensare a una frase, tu come sento che una persona dice una cosa rispondere a botta, dire... uno dice 'A' e tu subito dici 'B', per riuscire a improvvisare senza neanche pensare alla frase. È proprio ti veniva fuori spontanea, era bello questo fattore della improvvisazione

P6:4 (48:49) I: perché ti è piaciuta di più questa?

S: non so, perché vedi l'abilità di uno nell'esprimersi secondo me

ma soprattutto come luogo di partecipazione e auto-gestione

P20:5 (68:68) però lì era più libero lì, tu dovevi stare nel ruolo però potevi fare quello che volevi. Cioè non so se sono chiaro, intendo potevo fare tutto quello che volevo. Quello che ci dava Mirco era una traccia ma che potevi sfiorare dalla traccia, cioè lo aveva detto anche lui. Ad esempio l'amico bisognava fare l'amico ma anche qualcosa d'altro. Il barista doveva chiedere le ordinazioni ma fare anche qualcos'altro

che ci porta a riflettere sull'importanza della partecipazione attiva degli studenti nel proprio processo di formazione.

La voce *s.più momenti di argomentazione* introduce una necessità molto sentita dai ragazzi ovvero la possibilità di avere spazi e luoghi nei quali dar voce alle loro opinioni

P11:4 (59:61) quelle secondo me è stata una cosa positiva, secondo me sarebbe stato più positivo mettersi lì a discutere tipo dei temi che proponevate voi a noi cioè secondo me era più utile per vedere le varie opinioni

P20:1 (11:11) gli incontri fatti però mi ha aiutato a stare più con gli altri, potevo dire anche liberamente quello che pensavo, magari durante le lezioni non avrei detto

risolvere eventuali conflitti

P7:5 (69:69) anche alla fine confrontarsi, dire la propria opinione su com'è stato la giornata, la mattinata così eh magari chiarendo con ad esempio Xxxxxx che non gli andava di fare i giochi... chiarire qualche roba, discuterne secondo me era importante

sfidare la propria timidezza

P9:4 (37:37) cioè quando magari facevo argomentazioni diciamo in gruppo non ero uno che spiccava e veniva fuori con argomentazioni e parlava e faceva domande di qua e di là. Invece con Mirco soprattutto quando parlavamo di discorsi seri, possiamo dire, che cioè magari ero uno insieme alla Alessia e altri che magari venivo fuori, facevo domande e ecco quello che più che altro l'anno scorso, un paio di anni fa non ero così

o condividere le proprie emozioni

P8:2 (27:27) quando avevo la possibilità di parlare così ero aperta, potevo dire tutto quello che volevo. Per cui mi ha aiutato in questo, a liberarmi da tutto quello avevo dentro forse

3.2.3.2.(c) Organizzazione

In questa categoria vengono raggruppati i consigli relativi alla strutturazione del laboratorio e alla sua organizzazione.

Tabella 13 Caso1.Suggerimenti.Organizzazione

ETICHETTE	PRIMARY DOCS																				Totals
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
s.condividere risultato	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
s.no profe in classe	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
s.più coinvolgimento in organizzaz.	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Totals	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3

Le etichette, pur con frequenze piuttosto basse, indicano tre punti fondamentali da considerare nella progettazione di un intervento educativo: la condivisione del risultato, l'influenza di una possibile valutazione o giudizio sull'attività, il coinvolgimento diretto nell'organizzazione del proprio processo di apprendimento. La condivisione del risultato permette ai soggetti di veder riconosciuta la propria attività e la propria partecipazione; citando Novy (2003) "affinché le competenze, le abilità e le conoscenze abbiano un impatto nella vita al di fuori della terapia drammaturgica, necessitano di essere rese pubbliche" (ivi, p.207, la traduzione è mia). È per questo che quando lo studente consiglia

P19:5 (99:99) bè io partirei anche si potrebbe proporre dopo la fine del laboratorio come area di progetto perché noi nella scuola facciamo l'area di progetto, qualcosa magari c'ho pensato l'altro giorno, far provare, insegnare anche altri giochi e far venire anche altri classi magari prendere 2 classi e quando arriva la classe dividi la classe in 2 e gli fai fare i giochi, cioè mischi metà della tua classe insieme a un'altra classe e metà in un'altra, come area di progetto far fare i giochi che tu hai fatto magari 'il pistolero' 'yahoo' qualche gioco 'chi sono' così

possiamo sostenere che un condivisione del risultato sia una chiusura auspicabile di un processo educativo in quanto permette ai soggetti di concludere un percorso e non semplicemente di arrestarlo (Dewey, 1987, p.66) .

La seconda etichetta *s.no profe in classe* apre un dilemma difficilmente risolvibile ovvero la componente valutativa dei percorsi di apprendimento scolastici. Se uno studente afferma

P 3:5 (47:47) sto consigliando di levarla perché quando un alunno fa gli esercizi che abbiamo fatto noi al laboratorio teatrale davanti alla

profe che è quella che ti dà i voti, che ti interroga, che ti sta dietro diciamo, che se fai una cavolata ti mette a posto, non è molto tranquillo

allora la relazione insegnante-studente è già stata bruciata e difficilmente si potrà recuperare la fiducia necessaria per organizzare un buon percorso di crescita. Da queste parole emerge come il ruolo di studente sia completamente dissociato dal ruolo di adolescente in quanto sono percepite come scisse le richieste dell'ambiente durante il laboratorio o durante la quotidiana vita scolastica. Ci si chiede se esista una soluzione in quanto un'esperienza laboratoriale come quella proposta non può porre le basi su impedimenti emozionali o blocchi all'azione ma si riconosce l'importanza del codice culturale istituzionale nel quale questa esperienza deve inglobarsi per non essere vissuta come avulsa dal percorso scolastico.

Per discutere l'ultima etichetta (*s.più coinvolgimento in organizz.*) parto dalle parole dello studente che ha sollevato il problema ovvero

P 4:7 (67:67) perché ad esempio quei momenti liberi venivano fatti alla fine. Tu e Mirco venivate qua con un programma già stabilito 'facciamo questo, questo, questo, questo e questo' e va be, alla fine decidiamo, cioè sentiamo cosa gli è piaciuto, come l'hanno sentito. Però ad esempio non c'erano degli spazi in cui non potevamo proporre qualcosa, almeno non me ne vengono in mente.

Da questo estratto si possono sussumere due concetti ovvero la critica ('*Tu e Mirco venivate qua con un programma già stabilito 'facciamo questo, questo, questo, questo e questo' e va be, alla fine decidiamo, cioè sentiamo cosa gli è piaciuto, come l'hanno sentito*') e il bisogno espresso ('*non c'erano degli spazi in cui non potevamo proporre qualcosa*'). Questo apre due spunti di riflessione: da un lato l'importanza che la compartecipazione al proprio processo di formazione riveste per gli studenti, dall'altra l'illusorietà della proposta formativa offerta in questo studio di caso. Se, seguendo

l'ideale di Paulo Freire¹³, si auspica e si invoca realmente il passaggio da un'educazione *depositaria* (Freire, 2002, cfr.cap II), nella quale il compito sacro dell'educatore è quello di "riempire" gli educandi, ormai solo "recipienti", in cui non esiste creatività né trasformazione né sapere, a un'educazione *problematizzante* (ibidem), nella quale l'esigenza preliminare è il superamento della contraddizione educatore/educandi, senza il quale è impossibile il rapporto dialogico indispensabile a tutti i soggetti che si pongono in relazione rispetto allo stesso oggetto conoscibile, allora è necessario che le proposte formative seguano realmente tali principi. Il laboratorio proposto voleva essere un'opportunità per sperimentare se stessi in un contesto scolastico destrutturato ma forse noi educatori/ricercatori non ci siamo collocati nella giusta posizione rispetto agli studenti mantenendo probabilmente il rapporto educatore/educandi nella fase organizzativa del processo. Consapevoli che il nostro operato non perseguiva l'idea di una 'coscienza-spazio-da-riempire' ma l'idea di una "coscienza *in rapporto intenzionale* col mondo" (Freire, 2002, p.67), non siamo riusciti probabilmente ad aprire l'intenzionalità tout court. Riflettendo sulle parole dello studente esse rappresentano la verità in quanto garantivano la democratizzazione del processo, come espresso nella sezione descrittiva delle sessioni laboratoriali, nella possibilità di utilizzare il bonus di partecipazione e nella discussione finale ma mai nelle attività da proporre. Questa critica è stata considerata nella fase organizzativa del secondo studio di caso che ha previsto una compartecipazione più animata e una spinta al fare.

¹³ Paulo Freire nasce a Recife (Brasile) nel 1921. Nel 1961 fonda il Movimento di Cultura popolare cominciando a elaborare e applicare il "metodo" della "coscientizzazione". Dal 1965 partecipa alle campagne di alfabetizzazione e continua le sue ricerche in Cile, in USA, in Svizzera. Tornato diventa direttore della riforma delle scuole superiori. Nel 1997 muore a San Paolo nel pieno del suo lavoro. La sua ricerca pedagogica si basa sul concetto di "coscientizzazione" il cui obiettivo è di "potenziare le conoscenze e le risorse dei gruppi facilitando un processo di apprendimento che diventa coscienza critica, 'transitiva' e dialogica e potenzialità di 'liberazione'. [...] E' una pratica diffusa in molti paesi soprattutto in Sudamerica, centrata sulla fiducia del 'sapere' degli oppressi e sul ruolo problematizzante del conduttore che educa-e-apprende dialogando" (www.utopie.it/formazione/teatro_dell_oppresso.htm)

3.3 Conclusioni

Alla luce dell'analisi dei dati, si può sostenere che il laboratorio di questo studio di caso ha raggiunto la maggior parte degli obiettivi preposti: la destrutturazione dello spazio-classe a favore di uno spazio sperimentale e la tipologia delle attività proposte con la tecnica del *creative drama* hanno aperto le porte alla possibilità e ad un'ampia sperimentazione identitaria dei soggetti coinvolti.

Con le attività definite corporee, ovvero di espressività e contatto fisico, gli studenti hanno esplorato lo spazio con la propria fisicità e motricità, rafforzando il proprio schema corporeo nella rappresentazione di sé, processo che, ricordiamo, è uno dei principali compiti fase-specifici dell'adolescenza. Il processo drammaturgico del 'come se' ha permesso l'atto creativo e ha stimolato il confronto con tematiche sensibili che sono state esplorate coinvolgendo la sfera fisica ed emotiva. Sperimentare posture e atteggiamenti solitamente non esplorati ha stimolato sensazioni ed emozioni che hanno subito un processo di confronto, valutazione ed eventuale integrazione nella costruzione identitaria. I giochi corporei, in pratica, hanno permesso, da un lato, di confrontarsi con una nuova sfera fisica ed emozionale, che hanno influito sulla rappresentazione corporea e hanno ampliato le competenze legate alla comunicazione non verbale, dall'altra di sperimentare ruoli sociali diversi e di sondarne l'aderenza alla personalità in crescita. Non bisogna, tuttavia, scordare che la sperimentazione fisica ed emozionale è avvenuta collettivamente, componente che ha permesso agli studenti di aumentare il livello di fiducia nei confronti del gruppo-classe e la conseguente disponibilità a mostrare lati della propria personalità solitamente celati.

I processi collettivi della sperimentazione sono state rafforzate dalla seconda tipologia di giochi, quelli denominati di ascolto, di cooperazione e di conoscenza del gruppo,

che hanno permesso di sperimentare competenze sociali quali l'accettazione della relazione, il rispetto delle regole e del confronto, il riconoscimento della diversità e la cooperazione. Gli studenti, infatti, hanno riconosciuto come effetti del laboratorio sia un proprio coinvolgimento emozionale, che li lega profondamente ai compagni, associato ad una sensazione di benessere generalizzata nello stare nel gruppo, sia una maggiore conoscenza dei compagni stessi che permette la comprensione di comportamenti e l'interpretazione di personalità. Inoltre, l'originalità del codice espressivo utilizzato nel laboratorio ha permesso ai soggetti meno visibili di esporsi secondo modalità differenti dalle quelle concesse dalla quotidianità scolastica; questo, unito alle acquisite competenze empatiche e collaborative dei compagni, ha causato una rivalutazione della propria immagine agli occhi dei coetanei e una conquistata visibilità sociale, con la naturale conseguenza di essere accettati dal gruppo secondo tempistiche più veloci. La tipologia di esercizi, inoltre, ha agevolato gli studenti a collaborare non tanto per arrivare ad un prodotto cognitivo, ma per contribuire ad un prodotto culturale ed emozionale collettivo. È stata la condivisione del divertimento, della scoperta e dell'imbarazzo vissuto per alcuni esercizi ad aver aperto le porte della comprensione e della cooperazione e ad aver agevolato la trasformazione da una semplice classe in un gruppo-classe. Il gruppo si è costituito contenitore accogliente e solido, ovvero un luogo di accettazione dove sperimentare empatia e ascolto attivo, e che ha invitato gli studenti allo scambio emozionale e dialettico. Un luogo che ha espresso la duplicità della sua funzione: da una parte *insieme di alterità* con cui confrontarsi, dall'altra *elemento omogeneo* che ha acquistato una propria dimensione.

Infine, le improvvisazioni parlate, terza e ultima categoria di attività proposte, hanno permesso ad alcuni studenti di affrontare la sensazione di vergogna nel parlare in pubblico e di superare il vissuto di timidezza che spesso ostacola le relazioni sociali

tra pari. Esercitare la parola nel contesto protetto dello spazio drammaturgico ha indotto alcuni soggetti a sentirsi più competenti nella quotidianità scolastica, ovvero nei rapporti con il corpo docente e con la trasmissione del sapere didattico, e con il mondo adulto.

La preponderanza dell'aspetto emozionale nelle attività proposte sembra, d'altro canto, aver sfavorito la componente riflessiva necessaria per il terzo obiettivo di questo lavoro, ovvero il riallineamento tra ruolo affettivo di adolescente e ruolo sociale di studente. Il dialogo attivato durante le discussioni finali, introdotte dal decimo incontro, verteva principalmente sulle emozioni vissute durante la sessione di lavoro e avevano lo scopo di far emergere vissuti o conflitti, e non, come per il secondo studio di caso, per riflettere su argomenti specifici del ruolo di studente. È probabile che il rafforzamento identitario sperimentato con questo lavoro abbia influenzato la vita scolastica dei nostri soggetti, ma non è possibile riportarne un'evidenza scientifica.

Concludendo, il laboratorio sembra aver avuto un profondo impatto sulla costruzione identitaria dei nostri soggetti e sembra, inoltre, aver agevolato la costruzione di un gruppo-classe solido, cooperativo e affettivamente molto legato.

Capitolo 4. STUDIO di CASO “B”

In Ottobre 2009 l’Istituto Tecnico Industriale Statale Guglielmo Marconi, nella figura dell’insegnante Fernanda De Rinaldi, mi ha contattato richiedendomi di riproporre nuovamente la proposta formativa basata sul *creative drama*. La prima classe della medesima sezione presentava, quell’anno, notevoli problemi comportamentali: dato l’alto numero di studenti e le dinamiche che si stavano creando intra-studenti e tra studenti e insegnanti, il gruppo docente si ritrovava impossibilitato nell’esecuzione dei propri compiti didattici ed era costretto ad adottare comportamenti normativi talmente rigidi da causare frustrazione negli insegnanti stessi, mentre i rapporti con la classe diventava via via sempre più improduttivo. Contattato l’operatore dell’anno precedente, stiliamo un programma ipotizzabile da proporre all’Istituto per l’approvazione formale con l’intenzione di fornire un laboratorio diverso da quello del caso precedente. Due sono le questioni che ci hanno spinto al cambiamento: la conoscenza reciproca e i suggerimenti proposti dagli studenti dello scorso anno. Da un lato, aver lavorato insieme nelle 30 ore frontali con gli studenti e nelle molte ore di back-office, ovvero di preparazione agli incontri, ci ha permesso, l’anno precedente, di intravedere le potenzialità e i limiti di entrambi; dall’altro, unendo le due professionalità nella conduzione del laboratorio, avremmo potuto mettere in pratica parte di quei cambiamenti consigliati dagli studenti ed esposti nel par.3.2.3.2. L’intento, in pratica, era di proporre un laboratorio basato sulle tecniche del *creative drama* ma arricchito di uno spazio maggiore per le argomentazioni di gruppo: se l’anno precedente il laboratorio mirava a stimolare le competenze tramite le pratiche dell’agire, quest’anno si voleva sviluppare le competenze tramite le pratiche dell’agire e del riflettere. Lo stesso nome del progetto sottolineava questa variazione

fondamentale: dal “Teatro in classe” dell’anno precedente si passa al progetto denominato “Io, studente” rivolto a pratiche riflessive sulla propria individualità, o ruolo affettivo di adolescente, e, contemporaneamente, sulla propria condizione di alunno in un gruppo istituzionale, o ruolo sociale di studente.

Il progetto, denominato quindi “Io, studente”, è stato approvato ed è partito in Febbraio 2010. La proposta ha previsto 12 incontri di laboratorio della durata di circa 2 ore ciascuno presso la classe 1°I sperimentale dell’Istituto Tecnico Industriale Statale Guglielmo Marconi. Sono stati forniti i consensi informati (vedi Allegato EAllegato D) alla professoressa di Italiano, per raccogliarli firmati nei primi incontri del laboratorio.

La classe in questione era composta da 28 soggetti, tutti maschi, di cui 4 stranieri con ottima comprensione della lingua italiana parlata e scritta. L’età dei soggetti era compresa tra i 13 e i 17 anni. Come precedentemente dichiarato, il rapporto numerico tra operatore e studenti era di 2:28, ma considerando le assenze quotidiane degli studenti si arrivava mediamente a 2:26.

Le sessioni sono rientrate nel piano di offerta formativa all’interno dell’orario scolastico rendendo, pertanto, obbligatoria la presenza per tutti gli studenti coinvolti. Più precisamente, si sono adoperate la 2° e la 3° ora, ovvero dalle 8.50 alle 10.30, dei venerdì non festivi, consentendo, a differenza dell’anno precedente, la continuità della sessione quotidiana. La strutturazione dell’orario, che impegnava l’insegnante nelle ore successive al laboratorio, non ha, purtroppo, permesso la pratica degli incontri di riflessione post-sessione dell’anno precedente.

Anche in questo studio di caso l'insegnante di Italiano ha presenziato con postura di osservatrice non partecipante, sebbene la sua presenza sia stata meno frequente del laboratorio precedente.

La mia postura è stata di osservatrice partecipante e di co-conduttrice. I ruoli tra operatore teatrale e dottoranda sono stati, quest'anno, equamente distribuiti: l'operatore avrebbe condotto la parte creativa e drammaturgica, la sottoscritta avrebbe condotto le attività cognitive e avrebbe curato eventuali somministrazioni di test. Si è specificato agli studenti che la mia figura professionale non era di semplice educatrice bensì di dottoranda universitaria, ma non si è specificato che il laboratorio rientrava in uno studio accademico, cosa che, invece, è stata specificata nel consenso informato. Tale decisione è motivata dalla volontà di non distrarre l'attenzione degli studenti dal motivo principale della nostra presenza, ovvero un'occasione per riflettere sulla propria condizione di adolescente a scuola, e dal destinatario principale di questa offerta, ovvero loro stessi.

Per poter coordinare le due attività è stato redatto un programma iniziale del laboratorio che avrebbe dovuto coprire una rosa di tematiche quali:

- gruppo, ruoli, stigmatizzazione, sostegno e accoglienza
- somiglianze e differenze
- diritti e doveri
- aspettative di studenti, motivazioni, approccio allo studio, studio per se stessi o studio per dovere, capacità di studio, ambiente di studio, solitudine, appoggio esterno, vita da scolaro al di fuori della scuola, ricerca di comportamenti attivi nella soluzione di problemi
- scuola come dovere, scuola come piacere
- convenzioni, norme, codici, regole
- collaborazione
- comunicazione
- diversità io/l'altro

- gestione delle emozioni, gestione dei conflitti

La prima stesura del programma prevedeva la presente scaletta di lavoro:

	Data	Tema	Attività corporea	Attività cognitiva
1	05/02/2010	Presentazione progetto Presentazione educatori Delineazione obiettivi	Giochi di conoscenza giochi di riscaldamento	Discussione sul titolo del progetto "io, studente". Guidarli nella scoperta degli obiettivi
2	12/02/2010	GRUPPO definizione, sostegno, accoglienza, collaborazione	Gioco dei nodi gioco delle statue	Acrostico del termine GRUPPO e del termine CLASSE
3	19/02/2010	----	Giochi di conoscenza: scambio nomi ti difendo gioco delle famiglie ipnotizzatore(?)	Somministrazione eventuali questionari (sulla base della discussione di ieri)
4	26/02/2010	COMUNICAZIONE Come viene percepita la comunicazione?	Gioco del disegno (Paola?)	Viene fornito materiale (uguale per tutti i gruppi): targhette con concetti sulla comunicazione che il gruppo deve mettere in ordine di importanza, aggiungendo se vuole nuovi concetti, motivando la causa della priorità assegnata
5	05/03/2010	RUOLO/STIGMA	Gioco di ruolo non consapevole (sedie) gioco di ruolo consapevole (mission)	DA DEFINIRE
6	12/03/2010	APPROCCIO ALLO STUDIO aspettative, motivazioni, locus of control	Giochi sociometrici: "studio come piacere" "studio come dovere" "scuola come fonte di ansia" "scuola come fonte di interesse"	Identificazione in piccoli gruppi di: obiettivi della classe, obiettivi del gruppo, obiettivi degli insegnanti, motivazioni discussione in gruppo e ricerca di <i>ponti</i> tra i vari obiettivi
7	19/03/2010	NORME, DIRITTI, DOVERI, REGOLE	Gioco delle immagini	DA DEFINIRE
8	26/03/2010	SOMIGLIANZE DIFFERENZE IO/L'ALTRO	Gioco della radio	In piccoli gruppi scoprire quali sono le somiglianze che uniscono i componenti esposizione in gruppo
9	02/04/2010	Temi trattati	Improvvisazioni parlate	---
10	09/04/2010	Temi trattati	Improvvisazioni parlate	---
11	16/04/2010	Temi trattati	Improvvisazioni parlate	Somministrazione di eventuali questionari
12	23/04/2010	UTOPIA discussione sul cambiamento possibile INVITO APERTO AGLI INSEGNANTI		

	Data	Tema	Attività corporea	Attività cognitiva
	Interviste agli studenti		

Come si evince dalla tabella alcune attività erano da definire in quanto, memori dell'esperienza precedente, si volevano individuare le attività corporee più idonee al gruppo d'indagine, scelta impossibile tramite decisione a priori.

Il laboratorio non prevedeva uno spettacolo finale, bensì si intendeva concludere con un incontro, definito UTOPIA, tra studenti e insegnanti aperto alla discussione e al confronto, con l'intento e la speranza di poter affrontare il tema del cambiamento possibile nelle dinamiche classe/insegnati.

Al termine del laboratorio il programma è risultato, invece, come da tabella seguente:

	Data	Tema	Attività corporea	Attività cognitiva
1	05/02/2010	Presentazione progetto Presentazione educatori Delineazione obiettivi	Giochi di conoscenza giochi di riscaldamento	Discussione sul titolo del progetto "io, studente". Guidarli nella scoperta degli obiettivi
2	12/02/2010	GRUPPO definizione, sostegno, accoglienza, collaborazione	Gioco delle famiglie, tic-tac	Acrostico del termine GRUPPO
3	19/02/2010	GRUPPO ripresa del tema	Gioco dei nodi	Poster con le definizioni degli acrostici creati. Riflessione di gruppo, avvio riflessione su gruppo-classe
4	26/02/2010	COMUNICAZIONE Come viene percepita la comunicazione?	Gioco del disegno da comunicare	Targhette con concetti sulla comunicazione che il gruppo deve mettere in ordine di importanza, aggiungendo, se vuole, nuovi concetti, motivando la causa della priorità assegnata → NON ESEGUITO per mancanza di tempo
5	05/03/2010	STUPIDITA'/ INTELLIGENZE MULTIPLE	Giochi dei saluti gioco delle spinte	Discussione sulle intelligenze multiple + identificazione delle intelligenze in cui ci si sente dotati
6	19/03/2010	COMUNICAZIONE RUOLO NEL GRUPPO	Gioco della sopravvivenza	---
7	26/03/2010	APPROCCIO ALLO STUDIO aspettative, motivazioni, locus of control	Giochi sociometrici: "studio come piacere" "studio come dovere" "scuola come fonte di ansia" "scuola come fonte di	GIOCO DELLO ZAINO → identificazione di approccio alla scuola e discussione Emergono i seguenti temi: • aspettative dei genitori

	Data	Tema	Attività corporea	Attività cognitiva
			interesse”	<ul style="list-style-type: none"> • paura della bocciatura • rompimento di scatola (noia) • impegni scolastici • orari pesanti • paura della punizione • responsabilità della scelta
8	09/04/2010	APPROCCIO ALLO STUDIO	Teatro forum: Gruppo B: rissa! Gruppo D: impegni scolastici	Stesura canovaccio con argomento a scelta rispetto ai temi emersi nel gioco dello zaino
9	16/04/2010	APPROCCIO ALLO STUDIO	Teatro forum: Gruppo A: Paura della bocciatura Gruppo C: rompimento di scatole	
10	23/04/2010	APPROCCIO ALLO STUDIO		FRUSTRAZIONE LOCUS OF CONTROL
11	30/04/2010	PREGIUDIZIO	Gioco delle sedie	
12	07/05/2010	INCONTRO FINALE	Autostop	Resoconto dei temi trattati

4.1 Descrizione narrativa delle sessioni

In linea con il caso “A” e con le indicazioni suggerite da Jindal-Snape e Vettraino (2007), che indicano come buona pratica nella stesura dei report di ricerca che utilizzano il *creative drama* come strumento la descrizione dettagliata della struttura delle sessioni laboratoriali, vengono di seguito riportate, in modalità narrativa, le sessioni. Per l'identificazione degli esercizi si rimanda all'Allegato A.

4.1.1 1° sessione

Oggi è il primo giorno di laboratorio con la classe in questione. Io e l'operatore decidiamo di trovarci prima dell'orario di inizio per discutere insieme gli ultimi punti del programma e per scambiarci emozioni e incertezze; manterremo questa pratica di anticipare il nostro incontro per ogni sessione, visto l'utilità di concordare una strategia di azione comune, potendo offrire, così, agli studenti un corpo unico decisionale. L'intento di entrambi è, inoltre, quello di non farsi influenzare dai

resoconti dal corpo docente che ha dipinto la classe in questione come indisciplinata, ingestibile e fuori controllo: sappiamo che cominciare un lavoro con un pregiudizio così pesante può inficiare il rapporto con gli studenti e pilotare il corso. Arriviamo in anticipo e aspettiamo fuori dalla classe l'arrivo dell'insegnante in quanto l'intenzione è quella di entrare come corpo unico e non in sostituzione di un professore. Non potendo sfruttare, come nel caso "A", ore di disponibilità della professoressa di Italiano al termine delle sessioni a causa del calendario scolastico, quest'anno possiamo scambiarci molto velocemente le impressioni solo prima dell'inizio delle sessioni, cosa che ritarda spesso, seppur di pochi minuti, l'inizio del laboratorio e che, a volte, mi fa perdere le dinamiche di accoglienza. Al suono della campana alcuni ragazzi escono dalla classe e ci chiedono se saremo noi a condurre il laboratorio mentre altri si lanciano una pallina lungo il corridoio senza suscitare alcun reclamo da bidelli o insegnanti. L'azione ci lascia perplessi, invitiamo comunque i ragazzi a rientrare e cominciamo la sessione. Gli studenti sono molto numerosi quest'anno, ventotto, tutti dietro i banchi, alcuni si alzano al nostro ingresso, altri no. Gli studenti, invitati dall'operatore, spostano i banchi contro le pareti, eseguendo molto rumorosamente, e si mettono in circolo.

L'operatore inizia col gioco *Buongiorno gente* in quanto, come in ogni incontro, la prima cosa da cui partire in una relazione è il saluto. Ovviamente gli studenti si imbarazzano nell'includerci nelle strette di mano ma tra loro rispondono molto bene. Ci sediamo in cerchio e cominciamo la presentazione. Come concordato preventivamente, io e l'operatore ci scambiamo le presentazioni, dichiarando agli studenti tre caratteristiche ritenute fondamentali dell'altro e invitiamo gli studenti a fare altrettanto con il loro vicino, visto che, come accade solitamente nelle classi scolastiche, pensiamo si siano seduti in cerchio secondo i gruppi di aggregazione.

L'operazione suscita un po' di ilarità, ma gli studenti eseguono rimanendo, tuttavia, su caratteristiche molto generiche come la simpatia, la socievolezza o l'abilità in uno sport. Eseguono con attenzione tanto che, al turno di un ragazzo balbuziente, la classe rimane in silenzio e in ascolto: il rispetto verso questo soggetto rimarrà inalterato per tutte le sessioni. Alla conclusione della presentazione l'operatore chiede se qualcuno vuole aggiungere qualcosa che non è stato detto e qualche ragazzo sottolinea alcuni aspetti della propria personalità che scopriamo sconosciuta a tutti gli altri compagni.

L'operatore mi passa il testimone per introdurre il progetto e discutere dei motivi della nostra presenza. Scrivo alla lavagna "Io, studente", il titolo del progetto, e chiedo agli studenti cosa può stimolare un titolo di tal genere. Ottengo risposte che possono essere riassunte in: "si parla di noi", "chi siamo", "cosa dobbiamo fare", "il nostro futuro", "socializzare", "come comportarci a scuola o in generale", "adeguarsi alla scuola". Le risposte sono interessanti: si passa da una riflessione su se stessi e sulle proprie potenzialità ("chi siamo", "il nostro futuro") alla necessità di un adeguamento normativo ("come comportarci", "adeguarsi alla scuola"). Purtroppo non ho individuato i soggetti che hanno sollevato queste riflessioni; sarebbe stato interessante confrontare i nomi con i profili che sono emersi in fase di analisi dei dati (cfr. par. 4.3.2). Passano ad elencare un'insieme di regole che mi insospettiscono, scopro infatti che le stanno leggendo dal libretto personale e li blocco. Confermo che il laboratorio sarà una palestra, una piazza virtuale, uno spazio nel quale si affronteranno temi relativi al loro stare nella scuola e a quali problemi o emozioni può suscitare l'essere uno studente, che sarà un percorso che si concluderà con interviste finali. Spiego che offriremo loro attività di vari tipi che ci permetteranno di dialogare su vari aspetti della loro esperienza scolastica. Per terminare la riflessione comune consegno loro il

TEST_RSS (vedi par.4.2.3), da compilare singolarmente, che anticipo con una spiegazione sul significato del test stesso.

Noto che tutti gli studenti consegnano col risultato oscurato, ovvero col foglio girato, tranne un unico soggetto che me lo consegna in chiaro fissandomi negli occhi. Questo studente cercherà nelle prime sessioni del laboratorio un costante rapporto oculare con la sottoscritta.

L'operatore riprende la gestione del corso proponendo *Ti piace il tuo vicino* e concludendo con *Yahoo*, che viene particolarmente gradito.

Il gruppo ha risposto bene all'incontro, non ci sono stati episodi di nervosismo sebbene si siano individuati tre soggetti irrequieti; tra questi un ragazzo bocciato ereditato dalla classe prima dell'anno scorso e che quindi aveva vissuto anche il primo studio di caso e con il quale avevamo già stretto un rapporto. La tendenza del gruppo è quella di curiosità riguardo l'attività proposta, tutti infatti partecipano attivamente, sebbene tendano a comportamenti verbalmente aggressivi verso i compagni e ad eseguire molto rumorosamente.

L'insegnante di Italiano mantiene, per tutta la sessione, un atteggiamento molto distaccato da osservatrice non partecipante, ma, a differenza dell'anno scorso, il clima è molto diverso. La sua necessità, infatti, è quella di mantenere l'atteggiamento fortemente normativo che ha dovuto instaurare, contrariamente ai suoi principi educativi, per fronteggiare l'emergenza educativa di questa classe. Ho percepito fin dall'inizio una frattura tra la classe e l'insegnante e mi chiedo quanto questo abbia influenzato l'andamento del laboratorio. Probabilmente l'insegnante stessa ha percepito questa scissura e spesso ha lasciato lo spazio laboratoriale a noi due conduttori uscendo dall'aula.

4.1.2 2° sessione

Prima di entrare la tutor della classe ci informa che il clima è sempre più teso a causa di alcuni furti che stanno avvenendo all'interno della classe e che hanno causato un intervento diretto della Preside. Io e l'operatore ci troviamo impreparati a questo evento e ci chiediamo quale comportamento tenere: intervenire in aggiunta all'Istituzione per far emergere queste dinamiche o lasciare agire i responsabili scolastici? Un intervento educativo dovrebbe affrontare *in primis* problematiche di tale natura ma temiamo che la nostra presenza *spot*, ovvero una sola volta a settimana, non garantisca l'assiduità educativa necessaria per spingere a scoperchiare queste dinamiche. Decidiamo di non sollevare la questione mantenendo il nostro operato secondo le linee iniziali del progetto, con l'accordo di collaborare con il tutor della classe qualora lo ritenesse necessario.

Al nostro ingresso gli studenti non hanno ancora spostato i banchi e ci chiedono se devono farlo. L'insegnante li invita a farlo silenziosamente in quanto ha ricevuto forti lamentele per i rumori della sessione precedente da un collega del piano di sotto; i ragazzi eseguono senza molta collaborazione.

L'operatore propone il gioco *Tic Tac* a cui partecipo e, successivamente, il gioco delle *Famiglie* di cui perdo la parte iniziale per controllare i consensi informati. Tra le famiglie degna di nota e quella relativa al "ruolo in classe" che prevede la formazione di vari gruppi tra cui "6 in condotta", "7 in condotta", "1000 scuse per uscire", "sostegno morale", "quelli che sudano per salvarsi", e i "tranquilli".

L'operatore invita gli studenti a sedersi e mi passa il testimone per l'attività cognitiva. In questa sessione decidiamo di proporre il gioco dell'*Acrostico* con il termine GRUPPO. L'attività ha due scopi uno diretto e l'altro indiretto. Lo scopo diretto è di stimolare gli studenti a riflettere sulla tematica proposta, ovvero il concetto di gruppo,

per far emergere i significati che essi stessi attribuiscono a questo aggregato sociale (si sottolinea che le istruzioni non specificavano a quale tipo di gruppo fare riferimento); lo scopo indiretto è quello di sperimentare ruoli sociali necessari alla sopravvivenza del gruppo per il raggiungimento dell'obiettivo. L'attività, infatti, prevede una suddivisione di ruoli tra i vari componenti del gruppo, suddivisione che non viene imposta dall'educatore ma viene concordata tra i componenti stessi. Divido la classe in cinque sub-gruppi a composizione casuale che poi modifico per separare alcune coppie individuate come disturbanti; distribuisco i cinque sub-gruppi nell'aula e consegno loro il materiale; leggiamo insieme le spiegazioni e invito gli studenti ad assegnarsi un ruolo, invitandoli a lavorare. Alcuni sub-gruppi interagiscono più efficacemente di altri, alcuni più attenti all'obiettivo altri più coinvolti in conflitti per la difesa delle proprie opinioni. Un sub-gruppo in particolare vive un conflitto tra due soggetti che discutono animatamente sul concetto di adeguamento della personalità per rientrare in un gruppo. Terminato il tempo per l'esecuzione dell'attività, invito gli studenti al confronto inter-gruppale e facciamo partire il dibattito invitando i portavoce ad alzarsi e agli altri di alzare la mano per avere diritto di parola qualora volessero commentare. La classe partecipa attivamente, a riprova di quanto sia motivante per soggetti in formazione esporre e commentare i lavori auto-prodotti. Arrivati ai commenti sulla lettera P la classe si scalda di fronte all'argomento Personalità. La quasi totalità della classe si schiera dietro il concetto che un gruppo deve essere eterogeneo e che per aderire non bisogna adeguare la propria personalità ma mantenere la propria distinzione identitaria, mentre un solo studente sostiene che una persona deve annullare la propria personalità per entrare in un gruppo di appartenenza. Assistiamo in questo caso a due affermazioni che, seppur parallelamente, costituiscono la costruzione identitaria in atto nel periodo

adolescenziale: da un lato la spinta difensiva della personalità in costruzione e la forza identitaria che spinge a proteggere la propria originalità, dall'altro il forte bisogno di appartenenza ad un gruppo vissuto come luogo privilegiato (Giori, 1999) in cui esperire emozioni utili al percorso di crescita e sperimentarsi socialmente. Pur nel suo linguaggio totalitaristico tipico dell'adolescenza, lo studente che sostiene di dover annullare la sua personalità per entrare nel gruppo centra un argomento tipico nella crescita adolescenziale, ovvero il bisogno assoluto del sentimento di appartenenza. D'altronde, se consideriamo i dati emersi dal gioco dell'acrostico (vedi Allegato I), possiamo accorgerci che quasi tutti i sub-gruppi hanno identificato come caratterizzazioni principali del concetto GRUPPO la possibilità di mantenere la propria distinzione identitaria ma anche la fondamentale funzione di sostegno sociale, di appoggio e di luogo privilegiato in cui sentirsi accettati e protetti nella delicata fase di uscita dal nido familiare.

Purtroppo il tempo scade e suona la fine della sessione, interrompendo il lavoro in un momento di forte coinvolgimento comune. Ci si accorda di riprendere il tema la sessione successiva.

4.1.3 3° sessione

L'obiettivo della sessione odierna è quella di riprendere il tema del gruppo e dell'importanza della cooperazione nello svolgimento di un compito, per farli successivamente traghettare al concetto di gruppo-classe. Iniziamo subito con il gioco dei *Nodi di mani* ma il gruppo è talmente numeroso che siamo costretti a suddividerlo in due sub-gruppi, secondo criteri casuali. I due gruppi lavorano con modalità molto differenti: uno punta all'obiettivo e riesce ad adempiere alla consegna velocemente, l'altro è scoordinato, ride, bara e si strattona. L'operatore è costretto a fermare il gioco più volte e a ribadire la consegna del silenzio. Propone successivamente il gioco *Nodo*

di mani 2, ovvero con guida di un leader esterno che guidi allo scioglimento. Anche in questo caso i due gruppi confermano le modalità precedenti e mentre il primo gruppo riesce ad eseguire l'esercizio più volte alternando il leader, l'altro non raggiunge l'obiettivo neanche una volta. Invitiamo pertanto gli studenti a sedersi in circolo e a ragionare sugli insegnamenti dei giochi appena eseguiti. Da questa sessione viene introdotto l'uso del registratore vocale e quindi si può fare affidamento a estratti originali delle conversazioni. I concetti che emergono si riferiscono alla cooperazione, necessaria per il raggiungimento degli obiettivi, e alla presenza di un punto di vista esterno che può guidare il gruppo nello scioglimento delle problematiche. Uno studente con le parole

*se hai fiducia di una persona, se ti dice una cosa lo fai anche.. sicuro.
Mentre con una persona di cui non ti fidi.. anche svogliatamente
(Trascrizione incontro del 19/02/2010)*

ci spinge a riflettere sul concetto di fiducia riposto sulle figure guida che, in ambiente scolastico, sono rivestite dagli insegnanti o dagli educatori. Il primo passo per valutare una classe indisciplinata è quello che porta ad individuare negli studenti la causa primaria, senza riflettere sull'importanza della coerenza della prassi educativa condivisa da tutto il corpo insegnante. La sensazione che ho avuto nel raccogliere le osservazioni dei vari insegnanti è stata, infatti, quella di una scalata solitaria vissuta da ciascun docente che applica principi e metodi educativi personali in quanto l'Istituto non li fornisce di una base operativa comunitaria. È quello che Baldacci (2008) chiama *deutero-apprendimento emozionale*, ovvero il livello emozionale che agisce in modo costante e collaterale in tutte le attività scolastiche e che fonda il codice affettivo istituzionale.

Proseguiamo la riflessione sul concetto di gruppo e invitiamo gli studenti a disegnarne un simbolo rappresentativo alla lavagna e otteniamo tre disegni da tre soggetti diversi.

Il primo soggetto disegna la Figura 9, attingendo a saperi scolastici e applicandoli all'argomento in questione. Lo schema, infatti, viene identificato dai suoi compagni di classe come il modello di Ubuntu¹⁴, sistema operativo informatico, che basa il suo funzionamento sull'apporto gratuito da parte di tutti i soggetti che lo utilizzano e che possono essere di nazionalità diverse. Il soggetto, infatti, alla richiesta di chiarimenti, dice:

*praticamente sono di nazionalità diverse e sono collegate
(Trascrizione incontro del 19/02/2010)*

In pratica, lo studente applica al gruppo il concetto di esseri in relazione che possono contribuire ad un prodotto comune, che può essere un artefatto o un'identità.

Il secondo soggetto disegna la Figura 9 **Errorre. L'origine riferimento non è stata trovata.** identificando nell'obiettivo comune il fulcro dell'unione di persone, come lui stesso specifica con le parole

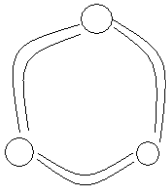
*in un insieme di persone, qualsiasi delle persone che vogliono arrivare
ad un obiettivo si riuniscono
(Trascrizione incontro del 19/02/2010)*

Il terzo soggetto, invece, sottolinea la funzione del gruppo come luogo in cui ciascun individuo può esprimere le proprie opinioni come si evince dalle sue parole

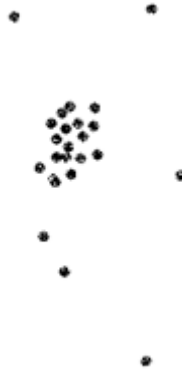
*perché dentro un gruppo bisogna essere liberi di dire la propria
opinione
(Trascrizione incontro del 19/02/2010)*

e dalla Figura 11.

¹⁴ Ubuntu è un sistema operativo libero, gratuito e liberamente modificabile che unisce stabilità, sicurezza e facilità di utilizzo. L'ideatore dell'iniziativa è Mark Shuttleworth, un giovane imprenditore sudafricano diventato sostenitore del software libero al cui servizio ha posto le sue risorse. Ubuntu infatti, prende il nome da un'antica parola africana che significa "umanità agli altri", oppure "io sono ciò che sono per merito di ciò che siamo tutti".



**Figura 9,
Gruppo come
rete di relazioni**



**Figura 10,
Gruppo come
condivisione di
obiettivo**



**Figura 11,
Gruppo come
libertà di
espressione**

A questo punto cerchiamo di migrare l'argomento gruppo contestualizzandolo alla scuola e la cosa avviene naturalmente quando uno studente pone come esempio di gruppo il gruppo-classe. La visione però è inizialmente sconsolante: i ragazzi, infatti, non intravedono obiettivi comunitari nel gruppo-classe, propendendo per una causa individualistica quale l'essere promosso o bocciato, ricevere premi o andare in gita. Solo successivamente emergono vantaggi nel contribuire alla costruzione di un gruppo-classe, ovvero l'ausilio nello studio

si possono aiutare altre persone che magari hanno difficoltà nello studio di una certa materia

o la sensazione di non arrivare in un luogo ostile

perché in un gruppo si parla e magari hai qualcosa in comune, allora va meglio

o poter evitare i vissuti di solitudine

venire a scuola per poi... sei da solo... senza...

Uno studente confessa spontaneamente un'esperienza vissuta negli anni precedenti e di come si sia auto-motivato per risolverla, intervento seguito immediatamente da un altro studente che ha offerto alla classe una sua esperienza personale.

La riflessione sul concetto di gruppo viene conclusa col mio intervento che riassume il lavoro della sessione precedente e con la valorizzazione del prodotto di ciascun sub-gruppo.

Durante questo incontro io e l'operatore ci accorgiamo che, spesso, qualche soggetto usa il termine *stupido* per apostrofare i compagni che hanno preso la parola. Li richiamiamo, pertanto, al rispetto dell'opinione altrui ma ci riserviamo di porre più attenzione a questo fenomeno.

4.1.4 4° sessione

Il tema che intendiamo proporre agli studenti con la sessione odierna è la 'comunicazione'. L'obiettivo è quello di stimolarli a riflettere sugli stili comunicativi e su quanto ciascuno di noi/loro sia coinvolto in prima persona quando la comunicazione non è efficace o genera incomprensioni. Ricordiamo, infatti, che uno dei motivi per cui il secondo laboratorio è stato richiesto dalla classe docente è proprio la rottura della comunicazione e si vuole rendere consapevoli gli studenti di quanto potessero essere loro stessi promotori di un ripristino della comunicazione con gli insegnanti.

L'operatore invita gli studenti a mettersi in cerchio, introduce velocemente l'argomento e chiede alcuni volontari per giocare. Viene proposto il *Gioco del disegno* ai primi tre soggetti volontari, i quali faticano a mantenere la consegna del silenzio. Il resto della classe viene invitata a non commentare ma spesso gli studenti ironizzano sullo stile comunicativo di un giocatore, cosa che provoca l'intervento dell'operatore. Anche durante il *Gioco del disegno 2* e il *Gioco del disegno 3*, con volontari diversi,

la classe non mantiene la consegna del silenzio, obbligandoci a intervenire più volte per ristabilire il silenzio e la concentrazione. Al termine dei tre giochi l'operatore apre la riflessione invitando i soggetti che hanno preso parte ai giochi a esporre le sensazioni provate durante l'attività, ovvero allo stato di benessere o frustrazione provate nel poter interloquire o meno. Introduce, inoltre, il concetto di *feed-back*, fondamentale per reindirizzare una comunicazione distorta, e di *rumore* nella conversazione, ovvero ciò che può provocare interferenze nella comunicazione di un messaggio, come ad esempio codici culturali differenti tra gli interlocutori. La conversazione è animata e, grazie all'intervento di uno studente, slitta naturalmente sullo stile comunicativo degli insegnanti nella scuola. Il soggetto, infatti, con le parole

Perché se abbiamo un professore che dice 'silenzio spiego io' era questo caso, l'altro caso in cui si può chiedere 'avete capito?' si/no. L'altro caso è quando si può fare tutte le domande che si vuole, ovviamente in classe si alza la mano qui no (trascrizione incontro del 26/02/2010)

riconosce nei tre esempi proposti dai giochi gli stili sperimentati nelle relazioni con gli insegnanti e di come questi influiscano sul comportamento della classe. A questo punto intervengo per ripristinare l'attenzione sulla responsabilità condivisa quando due soggetti non riescono a comunicare, soprattutto due soggetti istituzionali come il corpo insegnante e il gruppo-classe e pongo la domanda

Quello che vorrei anche capire da parte vostra è.. quanta responsabilità c'è in ciascuno di voi [...] nel comunicare con l'insegnante. È sempre solo colpa o responsabilità dell'insegnante? (trascrizione incontro del 26/02/2010)

Gli studenti intervengono rumorosamente e tutti insieme. L'argomento è molto sentito e le risposte sono varie. Uno studente sottolinea le difficoltà che si possono vivere nel rapporto duale insegnante-alunno

dal carattere dell'insegnante e dal carattere dell'alunno (trascrizione incontro del 26/02/2010)

un altro individua nel comportamento indisciplinato dell'intero gruppo la causa della rottura di comunicazione, adducendo la responsabilità al proprio gruppo sociale di appartenenza ovvero gli studenti

dipende dalle cose successe prima [...] se c'è stato casino nella lezione prima con il profe [...] oppure nel comportamento scorretto della classe, comunque il prof sarà meno democratico (trascrizione incontro del 26/02/2010)

un altro adduce allo stile di conduzione didattica dell'insegnante la causa dei problemi

però anche I professori, ci sono professori che sono democratici e professori che parlano e basta, non ascoltano gli alunni (trascrizione incontro del 26/02/2010)

un altro ancora, con le parole

dipende anche uno da come ha fatto le scuole prima, magari uno ha fatto una scuola che lo facevano sempre intervenire dipende tipo come se prima avevi una profe severissima però poi ti aiutava alla fine e ora ti trovi in una scuola dove puoi intervenire ti sembra strano, ti sembra anche troppo, oppure altre persone che sono abituate a intervenire di solito e ora devono parlare poco (trascrizione incontro del 26/02/2010)

riconosce le difficoltà che possono sorgere nel singolo quando questo non condivide lo stesso codice comportamentale richiesto dall'istituzione. Concludo il mio intervento, pertanto, riconoscendo in tutte le osservazioni sollevate dagli studenti quello che era stato definito come rumore nella conversazione e di come, se responsabili del rumore, si possa agire in prima persona per dissipare il rumore.

Visto che l'intervento ha occupato tutta la sessione non proponiamo l'attività cognitiva prevista dal programma e concludiamo con *Yahoo*.

Nuovamente, durante la sessione, abbiamo assistito all'uso indiscriminato del termine *stupido*, specificatamente utilizzato da un soggetto ma ripreso anche da altri. L'evento si verifica quando qualche studente esprime opinioni e quindi si espone in prima

persona. Io e l'operatore decidiamo, quindi, di provare a disinnescare questo meccanismo denigratorio sostituendo il tema della sessione successiva.

4.1.5 5° sessione

Come poter disinnescare l'utilizzo dell'insulto e della denigrazione senza passare obbligatoriamente dall'imposizione del divieto di utilizzare il termine *stupido*? Colgo lo spunto che mi offre la pubblicità di una famosa marca di abbigliamento che ha basato tutta la sua campagna pubblicitaria sull'identificazione della stupidità come intelligenza alternativa, ovvero come l'essere creativi e fuori dagli schemi possa essere considerato *cool* (in gergo). D'altronde il concetto di intelligenza creativa (Goleman et al., 2007) è ormai ampiamente diffuso e, nel caso di questa campagna pubblicitaria, usata per diffondere un messaggio molto provocatorio: l'essere diversamente intelligente. Grazie alla collaborazione di un negozio della catena recupero depliant con varie pubblicità e adesivi con il messaggi "Be stupid", li userò per tentare una destrutturazione del significato attribuito dai ragazzi al termine *stupido*.

Entrando in classe all'inizio della sessione troviamo i ragazzi già disposti in cerchio. Questo rappresenta una differenza con la classe dell'anno precedente che, invece, vivevano i primi 5 minuti come uno spazio personale e che faticavamo a raggruppare per iniziare l'attività. Il mio diario di ricerca riporta

Con questa classe, a differenza dell'altra, non dobbiamo invitare al cerchio ma al silenzio. È come eseguissero con meno spirito critico ma con meno attenzione, e probabilmente le due cose sono collegate.

Effettivamente la difficoltà primaria che incontriamo con questa classe è il mantenimento del silenzio e non la critica all'attività proposta. Ovviamente le attività sono molto differenti tra i due laboratori: gli esercizi proposti alla 5° sessione del primo studio di caso rientravano ancora tra i giochi corporei non integrati da attività

cognitive, e questo aveva sollevato le prime critiche da parte dei più scettici. In questo studio di caso, invece, non abbiamo defezioni dirette ma un sottofondo rumoroso che non siamo riusciti a motivare con sicurezza. Il costante numero elevato di presenze induce gli studenti a ritrovarsi a stretto contatto fisico, il che facilita la distrazione e lo scambio conversazionale, problema probabilmente vissuto dagli stessi insegnanti.

Un dubbio discusso con l'operatore prima dell'inizio della sessione trova conferma nell'intervento di uno studente che aveva vissuto il laboratorio l'anno precedente. Dal mio diario di ricerca

Appena messi in cerchio Yyyyyy chiede quando partiamo con i giochi corporei. È come se li aspettassero. Mi chiedo quali aspettative tutta la classe si sia creata sulle descrizioni di Yyyyyy ed Xxxxx. Io e Mirco ridiamo insieme. Avevo infatti precedentemente sollevato il dubbio che il nostro corso stesse diventando troppo cognitivo. Gli ultimi incontri hanno visto Mirco in vece di oratore-istruttore e non di animatore teatrale, sconfinando nell'approccio che dovrei tenere io. Il problema non è fino a dove si deve fermare l'uno o l'altra, il problema è come equilibrare la proposta didattica tra emozionale e cognitiva. Yyyyyy ci ha comunque dato una conferma, stiamo sconfinando nel cognitivo.

Questo estratto pone due quesiti: che influenza può aver avuto nella classe di quest'anno la presenza di due soggetti che avevano sperimentato il laboratorio precedente? E ancora: cosa ci ha fatto propendere, fino alla sessione odierna, per l'attività cognitiva? La presenza di Yyyyyy e Xxxxx, con uno dei quali l'anno precedente avevo instaurato, in fase di intervista, un rapporto molto intimistico, può aver inquinato le aspettative del gruppo-classe al quale i soggetti possono aver espresso impressioni riguardo al nostro precedente operato. Il comportamento di entrambi i soggetti è stato, quest'anno, abbastanza disturbante, come se si avvalessero di un diritto all'azione, o alla non azione, dovuto al rapporto precedentemente costruito. Abbiamo spesso dovuto ricorrere al richiamo verbale ma, per onestà intellettuale, non posso negare che probabilmente anche il nostro stesso atteggiamento

nei loro confronti possa essere stato viziato dalla precedente conoscenza reciproca. Al secondo quesito è difficile rispondere: probabilmente il numero elevato di componenti non è compatibile con l'ampiezza dell'aula la cui dimensione risulta insufficiente quando si tratta di eseguire movimenti nello spazio. Inoltre, come esposto precedentemente, con questa classe faticiamo a mantenere la consegna del silenzio, necessaria nei giochi corporei, e il continuo richiamo durante l'esecuzione diventa snervante per noi operatori e probabilmente poco piacevole per il gruppo. Questo rappresenta uno dei limiti della ricerca ovvero utilizzare lo strumento del *creative drama* con un gruppo troppo numeroso e in uno spazio inadeguato.

Per introdurre la tematica della stupidità ho chiesto all'operatore di proporre giochi corporei che possano mettere in imbarazzo gli studenti ovvero che possa mettere tutti loro in una condizione di disagio; l'operatore propone il *Gioco dei saluti*. Durante lo svolgimento ci accorgiamo che, qualsiasi sia la tematica del saluto, i ragazzi tendono a spintonarsi dimostrando una forte aggressività. L'operatore coglie il bisogno e propone come seconda attività il *Gioco delle spinte*. A conferma di quanto appena espresso, siamo costretti a dividere il gruppo in due per poter eseguire l'attività senza rischi, il che causa distrazione nel gruppo non in attività.

Terminato l'ultimo gioco invito gli studenti a disporsi in circolo e chiedo loro quale sensazione abbiano vissuto durante gli esercizi. Un studente, che raramente interviene, definisce 'strano' il modo in cui si è sentito ma viene subito deviato da un altro soggetto che sottolinea la sensazione di 'potenza' provata nel *Gioco delle spinte*. Questo instaura una discussione sul vissuto di aggressività fisica onnipresente, a detta degli studenti, in questo gruppo-classe. Sostenendo che l'aggressività può avere diverse forme da quella fisica riesco a introdurre il tema della stupidità proponendola come aggressività psicologica. Il tema suscita subito interesse e, alla mia richiesta di

opioni sul significato di stupidità, ottengo numerosi interventi che si dipanano tra il non sapere, il non capire, l'azione immatura, la non pertinenza dei discorsi fino ad arrivare all'intervento di uno studente che coglie il significato originario proponendo la derivazione etimologica: stupidità deriva dal latino *stupeo* e quindi è legato al significato di rimanere stupito, ammirato di fronte a qualcosa di inaspettato. Estraggo il materiale pubblicitario recuperato per commentarlo con gli studenti che intervengono numerosi e, congiuntamente con i loro ragionamenti, arriviamo al concetto di intelligenza alternativa e, di seguito, al concetto delle intelligenze multiple (Gardner, 2009). Le sette intelligenze vengono commentate insieme e riportate alla lavagna grazie all'ausilio di uno studente, ma quelle più interessanti da commentare sono quelle definite come intra-personale e inter-personale, le quali aprono agli studenti la possibilità di ragionare sul mondo emozionale. Tutti gli studenti sono attenti all'attività e gli interventi sono numerosi. L'intelligenza intra-personale viene definita dagli studenti come capacità riflessive

capire se stessi [...] il pensiero di ognuno con se stesso (trascrizione incontro del 05/03/2010)

o come auto-efficacia

sfruttare il proprio punto di vista e la propria persona a nostro vantaggio. (trascrizione incontro del 05/03/2010)

Introdurre il concetto di riconoscimento delle proprie emozioni apre le porte a diversi interventi e ci permette di capire di quanto possano essere vissute dagli adolescenti in solitaria per paura di interferire nei rapporti

io le emozioni negative le dico agli altri per cercare un po' di aiuto però la maggior parte dei casi cerco di limitarmi perché senno rischio di peggiorare la situazione (trascrizione incontro del 05/03/2010)

o per paura di arrecare turbamento

uno riesce a capire le proprie emozioni e le può nascondere agli altri per non provocare, per non turbare anche gli altri, per non preoccuparli. (trascrizione incontro del 05/03/2010)

Nell'approfondimento dell'intelligenza inter-personale gli studenti mantengono il collegamento all'espressione delle proprie emozioni, arricchito dall'intervento di uno di loro che lo apre all'accettazione del diverso in nome della molteplicità delle personalità

cioè avere.. relazionarsi con gli altri, accettare nuove personalità, altre personalità. (trascrizione incontro del 05/03/2010)

Visto che la lavagna ci propone uno schema con le caratteristiche delle 7 intelligenze, concludo il dibattito segnando con una crocetta le intelligenze in cui mi sento più dotata e invito la professoressa di Italiano, l'operatore e, di seguito, tutti gli studenti a fare altrettanto. La cosa genera inizialmente l'ilarità e i commenti degli studenti, ma il momento è molto emozionante: si è creato un spazio in cui ciascuno di loro ha potuto riflettere, seppur brevemente, su ciò in cui si ritiene più competente e di poterlo affermare di fronte al gruppo.

In fase di intervista finale alcuni soggetti hanno ricordato significativamente questa specifica sessione, come si evince dalle parole di questi studenti

S: ad esempio quello di chiamarci scemo.. beh comunque ce lo diciamo lo stesso però un po' meno [...] cioè sicuramente molto meno.. un po' cioè è una cosa che è passata così oppure..[...] cioè io sinceramente non mi offendevo mica cioè .. forse comunque cioè hanno capito, e anch'io ho capito, che alle parole bisogna dare un senso (P8, 202:206)

S: Poi forse ho odiato un po' lo stupido (ride) non volevo più neanche dirlo [...] cioè lo dicevo così ma.. avevo capito un po' il senso insomma (P11, 107:109)

S: [...] perché questo laboratorio oltre a unirci ci ha fatto.. ci ha messo più importanza su dei punti che magari per noi non sono molto..

I: difficili da affrontare dici?

S: e non erano molto importanti come il fatto dello stupido [...] perché .. per me e per la classe sembrava una cosa che non fosse molto

*importante e però invece dopo () perché dare dello stupido a qualcuno,
chi riceve la cosa dello stupido non sta tanto bene
(P19, 109:113)*

che sembrano aver appreso l'importanza dell'attribuzione di significato degli appellativi utilizzati per discriminare gli altri.

La sessione, inoltre, sembra essere stata particolarmente utile ad uno studente che, grazie all'incontro, ha avviato una pratica riflessiva che gli ha permesso di affrancarsi da un periodo vissuto con difficoltà

S: sì, neanche dopo tanto che abbiamo fatto quella cosa lì.. son cambiato. Nel senso che mi ha dato degli stimoli, sinceramente

I: quello delle intelligenze multiple?

S: sì, quando si parlava dell'intra e inter personale [...], mi ha dato degli stimoli.. sono stato meglio sinceramente dopo quella lezione lì.. infatti. Da lì in poi è iniziato il cammino verso.. nel senso prima ero proprio giù, giù, giù. Vedevo .. non vedevo una via di uscita nel senso.. sembrava di no ma.. [...] volevo mandare a fan culo. I professori stavo zitto, i miei genitori parlavo a volte sì a volte no. Con i miei amici a giocare a play di solito.. e invece.. poi dopo la lezione..

I: cosa ti aveva colpito di quell'argomento?

S: perché ad esempio tipo.. certe persone magari non lo capiscono ma ci sono dei messaggi sotto negli insegnamenti. Allora bisogna cercare di capire quelli. Non mi ricordo adesso a cosa serviva, cosa diceva quella lezione lì comunque qualcosa mi aveva colpito

(P9, 100:106)

4.1.6 6° sessione

La sessione odierna si svolge dopo 15 giorni dall'ultima a causa di uno sciopero dei docenti. Per rafforzare la riflessione sulle proprie competenze trattata nell'incontro precedente decido di somministrare un questionario sulle intelligenze multiple (vedi QUEST_IM a par.4.2.4) con il quale chiedo agli studenti di riflettere su tutte e sette le intelligenze e di auto-valutarsi rispetto ad esse. La ripresa del tema è necessaria in quanto oggi abbiamo previsto un'attività basata sul riconoscimento delle proprie competenze per guidare il gruppo al raggiungimento di un obiettivo, ovvero il *Gioco della Sopravvivenza*. L'operatore, pertanto, chiede un gruppo di volontari per

l'esecuzione del gioco, ottenendo, purtroppo, sempre la stessa rosa di partecipanti. Lo svolgimento del gioco è molto confuso poiché il gruppo volontario non riesce a instaurare regole nella comunicazione, quali ad esempio il rispetto del turno di parola e l'ascolto, cosa che sembra demotivare il resto dei compagni non partecipanti, che si disinteressano all'attività. L'operatore cerca di riprendere la loro attenzione, provocando una reazione di stizza in un ragazzo solitamente tranquillo che viene mandato in punizione fuori dall'aula dall'operatore. Nel gioco si sono riproposte, in pratica, le stesse dinamiche adottate da questo gruppo-classe che riconosce la necessità di cooperare per raggiungere un obiettivo ma non applica regole di auto-controllo e ascolto per arrivare alla meta. Nella riflessione successiva al gioco emerge il tema del capro espiatorio definito da uno studente come necessario quando il gruppo non è dotato di un collante ideologico o motivazionale

dipende perché se c'è un gruppo che ha punti in comune allora non serve il capro espiatorio, ma se sono tutti persone diverse cioè il capro espiatorio è necessario (trascrizione incontro del 19/03/2010)

esattamente quello che succede in questa classe. Al termine della sessione, infatti, lo stesso studente confida a noi operatori di considerarsi il capro espiatorio e di non sapere come disinnescare questo meccanismo. Il soggetto, in effetti, è uno dei più dotati linguisticamente e spesso interviene con opinioni puntuali e argomentate; il gruppo, però, sembra rigettarlo, commentando e denigrando quasi tutti i suoi interventi.

4.1.7 7° sessione

Con la 7° sessione iniziano gli incontri dedicati all'approccio allo studio e alla vita scolastica. L'obiettivo è quello di spingere gli studenti a riflettere sul loro status sociale di studente, sulle problematiche da affrontare e sulle competenze da mettere in campo per risolvere problemi.

Prima di avviare la sessione proponiamo agli studenti un sunto delle attività proposte fino ad oggi e chiediamo loro se ci sono dei punti che considerano irrisolti o trattati troppo superficialmente; in pratica, memori dei consigli degli studenti dell'anno precedente (vedi 3.2.3.2.(c)), intendiamo coinvolgerli nell'andamento del laboratorio e nella programmazione dell'attività proposta. Non ricevendo nessuna direttiva proseguiamo e l'operatore propone due giochi sociometrici: col primo gioco, *Il vento soffia*, s'insegna agli studenti l'attribuzione di significato alla distanza prossimale all'interno dell'aula, ovvero quanto più una persona concorda con quello che dice un soggetto tanto più si dovrà avvicinare a lei, fino all'abbraccio, o, al contrario, allontanarsi; col secondo gioco, *Sono d'accordo/Non sono d'accordo*, introduciamo le tematiche interessate ovvero l'approccio alla scuola e la motivazione allo studio. Anche in questo studio di caso i giochi socio-metrici vengono apprezzati grazie alla loro peculiarità che permette di prendere posizione rispetto ad un argomento secondo le varie gradazioni di accordo o disaccordo, donando spazio e luce anche ai soggetti più introversi o soggetti a critiche.

Terminata l'attività corporea è ora di proporre il *Gioco dello zaino*, inventato appositamente per questo studio di caso e basato principalmente sul potenziale della metafora come strumento di associazione di significato e di attivazione alla riflessione. L'ideazione di questo gioco è nata immaginando il gesto fisico quotidiano che ogni studente compie nel momento in cui esce di casa: indossare lo zaino non ha solo un significato funzionale ma riveste un gesto simbolico di vestizione di ruolo. Quanto varia la percezione tra studente e studente? Quanti e quali pesi ci si carica quotidianamente sulle spalle? Ho pensato, quindi, che proponendo zaini di tre diversi pesi (leggero, medio, pesante) gli studenti potessero identificarsi facilmente in uno di essi a seconda della percezione di difficoltà nel rapporto col proprio ruolo sociale.

Rileggendo la trascrizione dell'incontro mi rendo conto di essere stata un po' sintetica e confusa nell'esposizione dell'attività agli studenti, ma questi ultimi sembrano aver ben interpretato e hanno scelto a turno secondo la loro percezione. Divido fisicamente gli studenti in tre gruppi a seconda della scelta effettuata (leggero, medio, pesante) e faccio partire il dibattito: cosa rende lo zaino pesante? Cosa c'è dentro lo zaino da rendere così difficile sopportarne il peso? Gli studenti intervengono numerosi, purtroppo secondo le solite modalità confusionarie, ma gli argomenti che emergono sono interessanti: *aspettative dei genitori* e *responsabilità della scelta* sono i più condivisi da tutti gli studenti mentre *paura della bocciatura*, *impegni scolastici*, *paura della punizione*, *orari pesanti*, *noia* sono vissuti da chi attribuisce un peso maggiore al proprio ruolo. Per mantenere l'attenzione sui singoli temi questi vengono trascritti sulle etichette di alcune bottigliette d'acqua, con le quali avevo in precedenza riempito gli zaini. L'attività avrebbe dovuto prevedere una seconda fase, ovvero un confronto fra i vari gruppi e la ricerca di soluzioni secondo i consigli di chi riesce ad attribuire pesi più sopportabili al ruolo di studente, ma la sessione termina per problemi di tempo.



Figura 12, Prodotto del Gioco dello Zaino

4.1.8 8° sessione

Dato la ricchezza di informazioni prodotta nell'ultima sessione, io e l'operatore decidiamo di sostituire le improvvisazioni parlate previste dal programma con la tecnica del Teatro Forum per riprendere le tematiche sollevate dagli studenti.

La tecnica del "Teatro Forum" nasce in modo casuale nel 1973¹⁵. La provocatoria messa in scena di situazioni oppressive ha l'obiettivo di stimolare lo spettatore all'azione, a diventare protagonista consapevole del cambiamento. La particolarità di questa tecnica è proprio questa: il pubblico diventa "spett-attore", cambia la sua posizione da passiva ad attiva, si trasforma in "protagonista dell'azione drammatica affinché possa, successivamente, estrapolare nella sua vita reale le azioni che ha provato nella pratica teatrale" (Boal, 1994, p.41). Le scene da rappresentare variano al variare del pubblico, perché, affinché ci sia coinvolgimento e collaborazione, quest'ultimo deve potersi riconoscere nella situazione oppressiva proposta. Una

¹⁵ Nell'agosto 1973, in una piccola città peruviana (Chaclayo) nei dintorni di Lima, viene messo in scena uno spettacolo utilizzando la drammaturgia simultanea, una forma di teatro sociale che "ascoltava" i consigli del pubblico e li realizzava sul palco. Una spettatrice, insoddisfatta di come gli attori eseguissero i suoi suggerimenti, decise di andare sul palco e "recitare le proprie idee".

seduta di Teatro Forum prevede questo andamento: il “modello” – la situazione conflittuale irrisolta – viene proposto interamente senza interruzioni. Alla sua conclusione il *Joker* – regista e conduttore del forum – verifica se il pubblico riconosce la scena come reale e se identifica chiaramente il Protagonista-Oppresso. La storia riparte con lo stesso copione e gli stessi meccanismi di oppressione, quelli, cioè, che portano allo sconfitta del protagonista, che evidentemente continua ad usare strategie perdenti. Lo spettatore che intravede la possibilità di cambiare l’andamento della scena potrà bloccarla con un semplice “Stop!” e potrà concretizzare le sue idee salendo sul palcoscenico e sostituendosi ad uno dei personaggi. Naturalmente gli altri attori risentiranno del cambiamento introdotto e reagiranno di conseguenza. Una volta compresa la strategia dello “spett-attore” il Joker fermerà nuovamente l’azione e si confronterà, insieme al pubblico, sul risultato ottenuto. In pratica, come Boal afferma,

A un dato momento, lo spettatore comincia a rompere i meccanismi di oppressione imposta dagli attori. Gli attori devono, uno per volta o tutti assieme, abdicare. A partire da quel momento, gli spettatori sono invitati a sostituire qualsiasi attore, per mostrare nuove forme di oppressione che gli attori forse ignorano. [...] L’oppressione è messa in causa dagli spettatori che discutono anche i mezzi per combatterla. (Boal, 1993, p.40)

Questa forma di TdO esprime chiaramente il concetto di educazione “problematizzante” di cui si è parlato nel paragrafo precedente. Se per *conscientizzare* gli individui si mostrasse all’oppresso “come si deve fare” per risolvere una situazione conflittuale, allora si seguirebbe una logica di indottrinamento. Il percorso proposto da TdO è, invece, un percorso di scoperta, di comprensione, di conoscenza. Ciò che si instaura tra spettatori e Joker è un dialogo aperto e scambievole, volto a creare una condivisione dell’esperienza in vista di un’elaborazione di significati.

Cito Rui Frati¹⁶

Dirigo qualcuno che è vivo e che di conseguenza reagisce alle mie proposte imprimendo nella sua azione le sue proprie conoscenze. Questo agisce in me e dà luogo ad altre proposte e in questo modo noi costruiamo un'opera dove ciascuno, interagendo sull'altro, gioca il suo proprio ruolo. Comprendere mi pare il termine che definisce questo tipo di relazione. (Frati, 2005, p.133)

La tecnica, pertanto, ci sembra la più adatta per stimolare gli studenti a ricercare soluzioni per le difficoltà vissute nel ruolo di studente.

Prima di entrare la tutor della classe ci mette al corrente di un fatto molto grave accaduto nei giorni precedenti: durante la ricreazione i soggetti A e B hanno iniziato una rissa molto violenta che è terminata solo grazie all'intervento di un professore di sorveglianza chiamato da un compagno. Per la conoscenza acquisita durante le sessioni si può dire che A è un ragazzo piuttosto timido, che non si propone volontario nelle attività, con una difficile situazione familiare alle spalle e il meno sviluppato fisicamente tra tutti i compagni; durante le attività è piuttosto silente, sebbene in alcune occasioni di giochi corporei, come ad esempio il *Gioco delle spinte*, lo abbia visto esprimere un'aggressività repressa, alla continua ricerca del contatto fisico diretto. Il soggetto B è molto espansivo, si propone numerose volte come volontario per le attività, interviene di frequente nelle discussioni ed è fisicamente tra i meno sviluppati. Sembra che l'iter della rissa sia stato il seguente: da diversi giorni B, durante la ricreazione, momento in cui gli studenti non dovrebbero stare in classe ma rimanere nel corridoio dove sono presenti professori in turno di sorveglianza, molesta

¹⁶ Sociologo, regista, attore brasiliano di origine italiana, Rui Frati è considerato uno dei maggiori esponenti del TdO. Inizialmente collaboratore di Augusto Boal, negli anni '80 Frati avvia un intenso rapporto collaborativo con la compagnia Centre du Théâtre de L'Opprimé di Parigi. Il principio d'indipendenza e autonomia specifici del TdO spingono Rui Frati a staccarsi da Boal. Da molti anni realizza progetti in Marocco, Burundi, Taiwan e Italia, conducendo laboratori e seminari nell'ambiente teatrale come in quello socio-educativo. La sua logica di pensiero considera il "teatro" come uno strumento insufficiente per fare la "rivoluzione". Solo in termini di una strategia più ampia, di una collaborazione tra soggetti sociali e istituzionali, di sviluppo di progetti e interventi sociali, il TdO potrà esprimere tutta la sua efficacia.

A, prendendolo in giro; A, in quello specifico giorno, reagisce facendo scattare la rissa; alcuni compagni sono presenti ma non reagiscono non prevedendo l'andamento della situazione che degenera, fino a quando non interviene un professore di sorveglianza, chiamato da uno studente, che irrompe nell'aula gridando a B "tu andrai in galera"; l'Istituto, il giorno della sessione in questione, stava ancora decidendo quali provvedimenti disciplinare prendere nei confronti dei due studenti. La notizia ci lascia molto amareggiati: sebbene consapevoli che un laboratorio creativo non possa risolvere conflitti interpersonali così profondi, speravamo di aver buttato le basi per una buona pratica comunicazionale tra compagni.

Cominciamo l'attività dividendo gli studenti in quattro gruppi secondo i seguenti criteri:

- suddivisione dei ragazzi che si sono auto valutati come dotati di intelligenza inter-personale (tramite i risultati del QUEST_IM somministrato nella 6° sessione)
- separazione delle coppie stabili
- creazione di coppie che possono generare conflitti
- eterogeneità tra soggetti visibili e soggetti non visibili
- i soggetti A e B divisi per il problema della rissa.

Spieghiamo agli studenti il significato di *canovaccio* e, dopo aver esposto le bottigliette con le etichette prodotte nella sessione precedente (vedi precedente Figura 12), chiediamo loro di scegliere un argomento tra quelli emersi: ciascun gruppo dovrà stendere un canovaccio e metterlo in scena con la partecipazione di tutti i componenti. I gruppi lavorano bene e dopo mezz'ora sono pronti per iniziare la messa in scena. Tranquillizziamo i ragazzi spiegando con non sono pretese competenze

drammaturgiche e poniamo le uniche regole: chi assiste alla scena non giudica e non ride *dei* compagni ma, eventualmente, *con* i compagni.

Avviso gli studenti che la messa in scena dei canovacci verrà ripreso con l'uso della macchina fotografica (in modalità video). La decisione, inizialmente, solleva qualche perplessità ma, alla fine, tutti gli studenti concordano. L'uso della video-registrazione verrà mantenuta fino all'ultima sessione.

Il primo gruppo mette in scena non uno dei temi emersi, come richiesto, ma il tema della rissa e, considerato che all'interno del gruppo c'è il soggetto A che interpreta se stesso, la cosa ci lascia piacevolmente sorpresi: il gruppo ha colto l'occasione per esorcizzare l'accaduto. La scena ricalca le dinamiche della rissa reale, sebbene B, interpretato da uno dei ragazzi più fisicamente maturi della classe, sia molto più aggressivo e adotti atteggiamenti da bullo, cosa che, probabilmente, denatura la versa storia.

Gli studenti colgono appieno le potenzialità del Teatro Forum e cominciano a sperimentare soluzioni alternative per evitare la degenerazione della storia o, addirittura, per prevenirla. Il primo studente propone un intervento diretto sullo studente B, cercando di ricondurlo alla ragione

Studente X: no dai non litigate per niente
Studente Y (che interpreta B): cosa vuoi? È la mia rissa va via!
Risate
Studente X: a che ti sospendono
Studente Y (che interpreta B): cosa te ne frega a te, non c'entri niente, vai via
Studente X: non vedi che lui è più piccolo di te
Studente Y (che interpreta B): ma che piccolo, è un nano
(trascrizione incontro del 09/04/2010)

mentre un secondo studente propone di intervenire con un'altra azione violenta su Y aggredendolo fisicamente e, ovviamente, non risolvendo il conflitto ma spostando il

focus della rissa. Il terzo intervento è molto interessante in quanto agito dal vero soggetto B, ovvero uno dei due soggetti coinvolti realmente nella rissa, che introduce nella scena elementi di distrazione per tentare di risolvere il conflitto

Vero Studente B (che interpreta C): ah Y vieni ti faccio vedere
Studente Y (che interpreta B): non toccarmi
Vero Studente B (che interpreta C): hanno bagnato un professore
Studente Y (che interpreta B): ma levati
Vero Studente B (che interpreta C): ma vieni con me
Studente Y (che interpreta B): ma no, lasciami
Vero Studente B (che interpreta C): vieni non succede niente, allora vieni tu a vedere [prende Studente A (che interpreta se stesso)] hanno bagnato un professore con del succo.
Vero Studente B (che interpreta C) riesce a sottrarre Studente A (che interpreta se stesso) da Studente Y (che interpreta B)
(trascrizione incontro del 09/04/2010)

A differenza delle altre due soluzioni, B è riuscito a evitare la degenerazione del conflitto, ovvero è riuscito a sottrarre A che lo ha seguito, abbracciato, fuori dall'aula. Se fosse successo veramente la rissa si sarebbe interrotta senza conseguenze. Interessante riportare che, alla domanda dell'operatore 'quale delle tre proposte ti ha fatto sentire meglio?' il soggetto A abbia scelto quella proposta da B (la terza), ovvero dal soggetto realmente coinvolto nel conflitto.

In fase di intervista di fine laboratorio il soggetto A chiarisce le sue sensazioni

I: cosa hai pensato quando B si è proposto per la risoluzione?
10'' di pausa
S: come l'impressione, non so come dirla però .. boh.. cioè ..
I: non quadrava?
S: no, no, no, non quella, un po' anche quello però.. non so come dirlo ma come qualcosa di bello, di simpatico se così si può definirlo..
I: una sorta di risoluzione?
S: cioè qualcosa che da lui non ci si sarebbe mai aspettato con me in classe o con gli altri, non ti saresti mai aspettato
I: ok, quindi è stata una sorpresa. Ma da allora i tuoi rapporti con B come sono?
S: ma...[...] forse un po' meglio di prima..
(P1, 122:132)

evidenziando involontariamente una peculiarità dello spazio drammaturgico: l'offerta di opportunità di mostrare più lati della propria personalità e l'apertura all'imprevisto da cogliere per impreziosire la conoscenza degli altri.

Questi tre esempi ci permettono di riflettere su due punti fondamentali: la funzionalità di un laboratorio drammaturgico e, più specificatamente, la peculiarità del Teatro Forum. Sebbene la consegna fosse di trattare uno tra gli argomenti emersi, questo gruppo ha ritenuto utile mettere in scena l'episodio della rissa e noi operatori non potevamo esimerci dall'accogliere questa esigenza espressiva. In assenza di un laboratorio drammaturgico come avrebbe potuto il gruppo-classe esorcizzare l'accaduto? Lo stesso corpo docente spesso si trova nella difficoltà di affrontare i conflitti utilizzando lo strumento del dialogo e delle discussioni di classe, correndo il rischio dell'imposizione di dogmi comportamentali. Il linguaggio drammaturgico permette non solo un coinvolgimento fisico ed emotivo che imbriglia l'attenzione degli studenti ma, con la specifica tecnica del Teatro Forum, attiva la responsabilizzazione degli soggetti e la spinta all'azione. In pratica, la sperimentazione diretta dell' 'essere in situazione' incentiva il processo di scoperta e stimola la riflessione, sostenendo gli studenti nel loro processo di sperimentazione di ruoli sociali.

Il focus degli interventi si sposta, successivamente, sul ruolo dell'insegnante. Gli studenti, infatti, contestano la funzione educativa di un intervento adulto quale quello proposto (che sembra aver riportato le vere parole usate nell'intervento dal professore in servizio d'ordine) e che usa la minaccia rivolta al soggetto B come strumento difensivo. Le proposte degli studenti prevedono, invece, un adulto che non colpevolizza senza prima conoscere gli eventi e che, prima di punire, chiede motivazioni

Studente X (che interpreta professore): o fermi fermi fermi che succede?

Studente Y (che interpreta B): niente, stavamo scherzando, è mio amico

Studente Y (che interpreta B) abbraccia Studente A (che interpreta se stesso)

Studente X (che interpreta professore): cosa stava facendo, dimmi perché? Cosa stava facendo

Studente Y (che interpreta B): non ti ho neanche toccato dai

Studente X (che interpreta professore): cosa ti stava facendo lo mando dalla preside, dimmi cosa stava facendo

[...]

Operatore: stop, allora.. cosa è successo nell'intervento, intanto

Studente X cosa volevi provare di dimostrare?

Studente X (che interpreta professore): cioè magari facendoli parlare

Operatore: ok trovare il modo per. Qual è stata la differenza tra studente X rispetto al professore originario?

Studente Z: che il professore originario è andato subito contro a quello che ha tirato il pugno invece studente X è andato su tutti e due per risolvere il problema.

(trascrizione incontro del 09/04/2010)

Il secondo gruppo di lavoro, invece, mette in scena un canovaccio dal titolo “Impegni scolastici” che prevede un adolescente alle prese con una famiglia numerosa e invadente che non gli permette di avere una privacy e una gestione autonoma del proprio tempo. La scena termina con una punizione da parte dei genitori, ritenuta ingiusta dallo studente, che ammoniscono il figlio di non studiare a sufficienza. Il tempo di analisi della scena è, però, insufficiente e non ci è permesso la stessa tipologia d'intervento della scena precedente a causa del termine della sessione.

4.1.9 9° sessione

Entrando in classe ci accorgiamo che sul pavimento ci sono palline di carta straccia lanciate dagli studenti nel tentativo di centrare il cestino. Invito gli eventuali lanciatori a raccogliercle ma ci vuole un po' di tempo prima che i responsabili si alzino. Il mantenimento della disciplina è, con questo gruppo di lavoro, un lavoro costante fatto di continui richiami alle regole di comportamento. La sessione parte con la richiesta, da parte dell'operatore, di delucidare il lavoro svolto nella sessione precedente a chi allora era assente. Terminato il racconto, intervengo riprendendo il tema della seconda

scena, identificata come “impegni scolastici” e non analizzata per motivi di tempo, che sollevava il problema della mancanza di privacy. La domanda “a chi capita di non avere un posto privato a casa in cui stare tranquillo?” solleva gli interventi di tre studenti che lamentano di essere costretti a condividere costantemente tempi e spazi con altri familiari e di quanto questo incida, talvolta, sul loro rendimento scolastico. Il momento è emozionalmente intenso in quanto ciascuno dei tre studenti, incoraggiato dall’esposizione degli altri, espone un disagio difficilmente raccontabile nel contesto di una lezione. Il gruppo-classe, purtroppo, minimizza e deride gli interventi, cosa che provoca la reazione dell’operatore pronto a sottolineare l’inconcepibilità di tale comportamento e la sua sorpresa di fronte alla mancanza di rispetto dimostrata per il disagio altrui.

Rileggendo la trascrizione della sessione mi rendo conto che, talvolta, quando riesco ad aprire spazi di discussione nei quali gli studenti esprimono vissuti o disagi, tendo a concluderli malamente. Se l’intento pedagogico è quello di creare uno spazio destrutturato che permette il confronto e la riflessione, allora tale spazio deve essere sostenuto e protetto. Ho la sensazione, invece, di recidere gli interventi degli adolescenti senza una conclusione riflessiva su quello che dicono e questo mi lascia il dubbio della validità del mio intervento. La mia indole mi porterebbe a cercare soluzioni pratiche ai problemi ma, di fronte ad uno studente che solleva problematiche di mancanza di privacy, quale soluzione potrei dare se non consigliare il dialogo con la famiglia per esporre e difendere le proprie esigenze? I dubbi sulle mie competenze pedagogiche mi accompagneranno per tutto il percorso del laboratorio.

Proseguiamo la sessione con la messa in scena delle ultime due scene: “noia in classe” e “paura della bocciatura”, decidendo di commentare solo la seconda che propone spunti interessanti. Il gruppo narra la storia di uno studente che, durante una verifica a

sorpresa, chiede suggerimenti ad un compagno che glieli fornisce sbagliati; la bassissima valutazione del compito provoca, in classe, l'ilarità della classe, e, a casa, il conflitto tra studente e genitore che, convocato dal professore, scopre la possibile bocciatura del figlio. La ripresa della scena provoca tre tipologie di interventi. Nel primo, gli studenti commentano l'azione del ragazzo che, suggerendo risposte sbagliate, adotta un comportamento improprio nei confronti del compagno. La discussione migra al concetto di onestà e uno studente coglie l'ambiguità di questa situazione quando afferma

Studente: in parte sì perché cioè al confronto coi compagni che hanno studiato, ma con Xxxxxxxx no perché gli suggerisci le cose sbagliate (trascrizione incontro del 16/04/2010)

La classe si divide, pertanto, in coloro che trovano giusto il sostenimento del soggetto in difficoltà con qualsiasi mezzo, e in coloro che trovano ingiusto essere considerato sempre il punto di appoggio, tanto da non avere il tempo di svolgere il proprio compito, e che trovano più corretto non suggerire piuttosto che suggerire risposte errate.

Il secondo intervento coglie un'altra dinamica del gruppo-classe ovvero la derisione per il fallimento altrui, costantemente presente in questo gruppo di lavoro. Inizialmente passata inosservata nella scena, questa dinamica è stata evidenziata dall'operatore e accolta dagli studenti. Tra questi, c'è chi, grazie ad un più alto livello empatico, trova la situazione insopportabile

Studente C: a me sinceramente quando vedo una persona prendere in giro un compagno che ha preso un voto più basso di lui mi verrebbe, ho una rabbia tale da prenderlo.. [...] L'ho provata anch'io questa sensazione

Operatore: di essere preso in giro

Studente C: sì

Operatore: [...]perché secondo te i compagni ridono di un compagno che prende un brutto voto?

Studente C: perché in quel momento si sentono superiori

(trascrizione incontro del 16/04/2010)

e chi trova l'umiliazione altrui divertente

Studente A: no perché è divertente tipo..Xxxxxxx diceva prendo 7 così quando poi prende 1

Operatore: cosa c'è di divertente?

Studente A: eh che lui è tutto convinto e poi ci resta

Studente B: la sua delusione

(trascrizione incontro del 16/04/2010)

probabilmente come strumento di sublimazione dei propri fallimenti. Sebbene più soggetti, durante la discussione, ammettano il loro malessere nell'essere umiliati dai compagni, sembra che il supporto affettivo non possa essere messo in atto da un gruppo composto solo da soggetti di genere maschile

Studente A: conta anche il gruppo perché noi in classe siamo tutti maschi. Certo che se uno prende un brutto voto ci mettiamo a ridere, ma se ci fossero un po' di ragazze, le ragazze andrebbero a sostenere quello che..

Studente B: sì è vero

(trascrizione incontro del 16/04/2010)

in quanto il supporto emotivo può essere considerato come ulteriore sintomo di debolezza che suscita derisione

Studente: perché anche secondo me, se in una classe ad esempio uno prende un brutto voto e son poche le persone che ridono ad esempio, cioè in una classe di maschi anche se gli altri maschi vedono, non dicono niente perché c'hanno paura di essere poi anche derisi dagli altri. Invece secondo me il discorso delle ragazze non si vergogna, cioè non, direbbero agli altri 'ma perché ridi?'

(trascrizione incontro del 16/04/2010)

o, addirittura, di omosessualità

Studente: [loro] sono gay

(trascrizione incontro del 16/04/2010)

Solo un soggetto riesce a cogliere come il supporto e il cameratismo possa essere non solo uno strumento di aiuto ma anche un obiettivo per passare da un semplice aggregato di studenti ad un gruppo-classe affiatato

Studente: la vedo come una cosa che caratterizza un gruppo comunque [...] perché cioè c'è un legame non solo perché siamo capitati in classe insieme (trascrizione incontro del 16/04/2010)

Il terzo e ultimo argomento si riferisce alle responsabilità scolastiche e al rapporto con i genitori. Di fronte alla scelta se argomentare il rapporto Studente-Genitore-Professore o Studente-Genitore gli studenti scelgono la seconda e l'operatore apre il dibattito su di chi sia la responsabilità se un ragazzo non studia. Le risposte oscillano tra chi adduce la completa responsabilità allo studente che non necessita di un intervento adulto

Studente: secondo me se uno non vuole, cioè se non vuole studiare che non lo faccia [...] cioè dipende da noi e non dai genitori (trascrizione incontro del 16/04/2010)

e chi necessita di una presenza genitoriale che spinga alla presa di responsabilità del proprio ruolo, come si evince dalle parole dello studente A

Studente A: perché sicuramente il genitore deve invitare a studiare il ragazzo ma è il ragazzo che si deve impegnare a scuola (trascrizione incontro del 16/04/2010)

e dello Studente B

Studente B: ad esempio mio papà mi ha sempre detto 'tu vuoi studiare o no, dopo le conseguenze le paghi te'. A me mi ha sempre detto così. Mia mamma mi ha sempre detto 'studia, studia, studia'. mio padre è dalle medie che mi dice 'se vuoi studiare e dopo la bella vita la farai con cioè, se non vuoi studiare dopo ne pagherai le conseguenze'. Cioè 'è tua responsabilità studiare. Io lavoro, porto i soldi a casa e mantengo la famiglia, tu studia e da grande manterrai la tua famiglia meglio, sicuramente meglio' [...] ne pagherai le conseguenze perché comunque studi di più. (trascrizione incontro del 16/04/2010)

La discussione ci conduce al delicato punto delle aspettative genitoriali che possono influenzare le scelte degli studenti in nome di quelle possibilità che i genitori non hanno avuto nella loro giovinezza. Ne emerge una figura genitoriale che spinge il figlio a non ripercorrere i suoi passi

*Studente: anche mia madre continua a insistere di studiare perché non vuole che faccia tra virgolette la sua fine
(trascrizione incontro del 16/04/2010)*

o genitori che, in nome dell'esperienza, cercano di guidare i figli verso le scelte migliori sostituendosi all'esperienza diretta dell'adolescente, cosa che, da quanto emerge dalle parole seguenti, non sembra avere effetto:

*Studente: cioè già il fatto di voler bene a un figlio è cercare di non fargli fare la cavolate che hai fatto tu magari e il fargli fare quello che tu non hai potuto fare, cioè io non vedo mica molta differenza. Solo che dipende, lo vedi dopo quando lo fai ti sembra che vada tutto bene ma poi alla fine fai una stupidita
(trascrizione incontro del 16/04/2010)*

La discussione ci porta, infine, al tema incentivo/punizione che intravede nella punizione una tecnica completamente non funzionale

*Studente: sui genitori cioè non bisogna stare tanto, stare lì troppo addosso a lui. Tipo quando prende un brutto voto così. Se prendi un brutto voto ti tolgo la tv per 2 giorni. Cioè con me non funziona per niente
(trascrizione incontro del 16/04/2010)*

inadeguata alla fascia di età in questione

*Studente: secondo me il sistema delle punizioni possono usarlo per i bambini più piccoli che dicono 'no il computer no' 'io lo uso tutti giorni, allora studio' però per la nostra età ci toglie il computer 'bè va bè' cioè non ci importa più di tanto.
(trascrizione incontro del 16/04/2010)*

che non solo non stimola allo studio ma provoca azioni di ribellione

*Studente: perché proprio per questo ti viene da ribellarti e quindi non ti da la.. voi mi togliete il computer e io non studio.
(trascrizione incontro del 16/04/2010)*

ma, soprattutto, che, se non mantenute da un atteggiamento coerentemente punitivo dei genitori, può provocare danni peggiori

Studente: anche a me è successo che i miei genitori mi hanno detto che per una settimana non posso più usare il computer perché ho preso un brutto voto. Tipo.. ma dopo 2 ore che non ho usato il computer cambiano idea

(trascrizione incontro del 16/04/2010)

La sessione è stata molto intensa e partecipata; pochi richiami all'attenzione sono stati necessari e, laddove usati, servivano a richiamare studenti che stavano discutendo sui temi trattati. Usciamo molto soddisfatti.

4.1.10 10° sessione

Decidiamo di mantenere il focus sull'approccio allo studio e dedichiamo questa sessione alla sensazione della frustrazione provata nella corso del percorso scolastico e di come agire per risolverla. Per introdurre l'argomento con ironia, ma senza anticiparlo, proietto un cortometraggio di animazione intitolato "Lifted" della casa di produzione Pixar (facilmente scaricabile da www.youtube.com) che propone un'esemplare manifestazione di frustrazione durante un'interrogazione. Il corto, infatti, espone tutte le dinamiche messe in atto durante un'interrogazione nel momento in cui lo studente non conosce le risposte, ma la cosa che più mi stupisce è che la proiezione suscita l'ilarità dell'insegnante di Italiano più che degli studenti. Al momento non pongo attenzione a questa differenza di reazione ma, ad oggi, mi rendo conto di come, spesso, si propongano offerte formative pensandole per gli studenti ma, in realtà, più aderenti a codici adulti. Terminata la proiezione, apro il dibattito sul tema della giornata, la frustrazione, che viene legata da uno studente alla sensazione di auto-efficacia, ovvero all'incapacità di far fruttare i propri sforzi, come si evince dalle sue parole

Studente: secondo me la frustrazione è quando c'è un qualcosa che non riesce e che tu magari hai lavorato tanto a un qualcosa, a un progetto ma quando lo devi mettere in atto non riesci.. per vari motivi e ti viene l'ansia

(trascrizione incontro del 23/04/2010)

e da un altro soggetto ad uno stato sentimentale dovuto a dispiaceri affettivi

Studente: uno stato sentimentale, tipo sono arrabbiato con mia madre quindi sto male.

(trascrizione incontro del 23/04/2010)

Purtroppo, non sono riuscita, in fase di laboratorio, a cogliere il vero messaggio di questo studente che aveva sollevato un velo sul suo disagio nel rapporto con la madre, onnipresente nei suoi interventi. Nei casi di frustrazione scolastica, secondo gli studenti, la conseguenza diretta è una sensazione di ansia, risolvibile, secondo le loro opinioni, con stratagemmi dalle soluzioni temporanee quali assenze o copiature. Per avviare la riflessione sulle azioni da intraprendere per risolvere uno stato di ansia propongo il *Gioco delle etichette*, progettato da me appositamente per questa sessione. Per lo svolgimento del gioco chiamo, in accordo con l'operatore, lo studente X che non abbiamo mai visto intervenire e che, sappiamo, avere molte difficoltà sul piano scolastico. La spiegazione del gioco e la consegna delle etichette generano parecchia confusione, che riesco a controllare solo grazie all'intervento dell'operatore. L'evento frustrante sul quale s'intende lavorare viene proposto da un compagno che ipotizza un voto gravemente insufficiente in una delle due sole materie in cui lo studente X sembra andare bene, ovvero religione (l'altra è educazione fisica). Il gioco sembra funzionare secondo le nostre aspettative: il soggetto, infatti, esprime le sensazioni di vergogna di fronte ai compagni, di delusione di se stesso e di paura della punizione. I punti di forza di questo gioco sono, a mio parere, due: da un lato il fatto che, una volta scelti i termini che individuano i suoi sentimenti, i compagni che posseggono le etichette corrispondenti si alzano e si mettono a raggiera dietro lo studente, creando un supporto affettivo per il soggetto che riflette su se stesso; dall'altro il fatto che, nel momento di cercare la soluzione, gli stessi compagni suggeriscono soluzioni possibili, a seconda del proprio temperamento. La condivisione del problema, in questo caso, ha dato voce ad un soggetto solitamente silente che ha potuto sperimentare il confronto con la classe e l'appoggio dei compagni.

Durante la discussione riemerge il tema della responsabilità del proprio percorso scolastico e di come sia a carico dello studente per alcuni

*Studente: non è un motivo perché non ti piace una materia, perché il profe non spiega bene per non studiare. Uno studia per se stesso, non per far piacere agli altri, almeno per me è così
(trascrizione incontro del 23/04/2010)*

o causa delle competenze didattiche degli insegnanti, o come diretta conseguenza dell'ambiente sociale vissuto nel gruppo classe che può fungere da deterrente

*Studente: magari uno non riesce neanche a studiare perché è isolato dai compagni, magari non si trova bene nel gruppo [...]. Ma anche uno, per farsi vedere dagli altri, comincia a fare casino e a non studiare
(trascrizione incontro del 23/04/2010)*

o da incentivo, se la maggior parte dei compagni studia proficuamente.

Anche questa sessione è stata complessa da gestire per le dinamiche confusionarie degli studenti, ma il dibattito è stato molto acceso dall'inizio alla fine e gli interventi sempre pertinenti. In conclusione di sessione, chiediamo agli studenti se preferiscono trattare qualche tema specifico nelle successive due sessioni e ci vengono proposti due temi: il pregiudizio, proposto dal soggetto che si è definito capro espiatorio (vedi par.4.1.6), e una riflessione sui cambiamenti vissuti da ciascun studente dall'inizio dell'anno ad oggi, proposto da uno studente che, nei suoi interventi, ha sempre dimostrato una forte tendenza riflessiva.

Al termine della sessione, il breve colloquio tra dottoranda, operatore e insegnante fa emergere la scontentezza dell'insegnante che vede attivarsi durante le nostre sessioni le stesse dinamiche di disturbo lamentate dagli altri professori durante le ore di lezione. Ci chiede, pertanto, di lavorare molto più sui singoli creando dei progetti di crescita per alcuni di loro, ma l'operatore ribatte che per noi è impossibile: il nostro laboratorio è presente una volta a settimana per due ore e il nostro lavoro è permettere alla classe di amalgamarsi; sarà invece compito degli insegnanti lavorare sui singoli.

Lei concorda ma spinge sull'assunzione di responsabilità e propone di costringerli a iniziare le frasi con "io penso, io credo", cosa che si lega al tema del nostro laboratorio "io, studente".

Personalmente, ho trovato questa sessione molto faticosa e particolarmente frustrante. Da un lato si conferma la mia difficoltà nel mantenimento dell'ordine con una classe così numerosa, che adduco al mio stile di conduzione, dall'altro si riaffacciano i dubbi sulle mie competenze educative, fondamentali in un progetto di tal genere, come il mio diario di ricerca aiuta a ricordare:

Qui succede una cosa di cui mi rammarico ovvero non riesco ad aiutare Xxxxxx nell'elaborazione di quello che ha detto, avrei potuto andare più a fondo, parlando di sforzi, di intelligenza, di perseveranza. Ma considero Xxxxxx debole e ho paura che non possa reggere la discussione di fronte alla classe. Ma, in questo mio giudizio, quanto c'è di pregiudizio o rispecchiamento? E se fosse stato utile a Xxxxxx? Se avesse ricevuto appoggio dalla classe? Non riesco a reggere l'emotività dell'altro, quindi come posso essere contenitore per adolescenti? (trascrizione incontro del 23/04/2010)

Nuovamente rifletto sulle competenze emozionali, e non solo professionali, necessarie per il ruolo di ricercatore in campi educativi, e di come questa professione necessiti di un training formativo di altissima qualità.

4.1.11 11° sessione

Per affrontare il tema di oggi, il pregiudizio, richiesto da uno studente nella sessione precedente, l'operatore propone il *Gioco delle sedie* (vedi Allegato A). I quattro studenti volontari, inconsapevoli che i compagni si rivolgono loro secondo gli stereotipi (l'esperto, l'incompetente, lo stimato e l'inesperto) assegnati a ciascuna sedia sulle quali i volontari si sono seduti casualmente, sperimentano la sensazione di subire un comportamento altrui e di rispondervi con un adattamento del proprio comportamento. In pratica, il gioco permette di simulare il processo del pregiudizio durante il quale un soggetto subisce un comportamento senza poter identificare il

motivo e vi si adatta. Terminata la simulazione, dopo aver chiesto ai quattro attori quali sensazioni avessero vissuto, l'operatore spiega loro il gioco e apre il dibattito sul tema in questione, chiedendo agli studenti su cosa si può basare il pregiudizio. Gli studenti nominano l'aspetto esteriore, il ruolo nel gruppo, la razza, lo status sociale, la religione e la prima impressione. L'operatore, quindi, contestualizzando la problematica all'ambiente scolastico, cerca di indirizzare i ragazzi ai vissuti di pregiudizio sperimentati nella loro classe. Se il nostro obiettivo era quello di poter far esprimere chi i pregiudizi li subisce, otteniamo, come risultato, commenti relativi alla scoperta di comportamenti orientati al divertimento e al disimpegno in ragazzi considerati, inizialmente, come disciplinati e studiosi, imprimendovi, però, un aspetto positivo. invito gli studenti a riflettere su quello che accade quando si pensa che un insegnante abbia un pregiudizio nei loro confronti, ma i ragazzi deviano la discussione verso critiche aperte nei confronti di comportamenti da loro ritenuti anomali di alcuni professori. Come ultimo argomento, introduciamo il concetto di pluralità di punti di vista e di quanto sia fondamentale il confronto e l'ascolto di opinioni altrui per poter evitare la dinamica del pregiudizio, portando come esempio i confronti che io e l'operatore adottiamo quando ragioniamo su di loro.

La sessione termina ma non siamo molto soddisfatti. Sebbene gli studenti abbiano partecipato e contribuito alla discussione, è stato molto difficile mantenere il silenzio e la disciplina. Qualche soggetto persevera in comportamenti offensivi e denigratori nei confronti di qualche compagno, mentre per altri è molto difficile mantenere un comportamento centrato sull'attività. La sensazione è che il gruppo-classe stia adottando con noi le stesse dinamiche adottate con gli insegnanti che hanno inizialmente lamentato le difficoltà di gestione della classe.

4.1.12 12° sessione (ultima)

Oggi è l'ultimo incontro e sia io sia l'operatore cerchiamo di non farci influenzare dalle aspettative che si possono provare alla fine di un percorso. Quando entriamo troviamo i ragazzi già in cerchio, ma rumorosi, e faticiamo ad ottenere attenzione e silenzio per avviare l'attività. Spieghiamo la scaletta di oggi ovvero *l'Autostoppista*, un sunto dei temi proposti durante il laboratorio e, per terminare, *Yahoo*, gioco da loro richiesto insistentemente anche oggi.

Partiamo, dunque, con *l'Autostoppista* che suscita ilarità e partecipazione. Il gioco permette a tutti i soggetti di vivere un momento di protagonismo che viene vissuto con imbarazzo da alcuni e con piacere da altri, ma che permette a noi operatori di cogliere dinamiche di accoglienza o rifiuto inter-studenti; mi rendo conto che, forse, avremmo dovuto proporlo lungo il percorso. Un soggetto in particolare coglie la mia attenzione: lo studente, di lingua madre spagnola, con un disastroso percorso scolastico, piuttosto silente durante le sessioni ma sempre presente, dimostra una notevole abilità empatica ed istrionica. Il gioco, infatti, spinge i partecipanti ad accogliere un personaggio proposto da un compagno e a drammatizzarne lo stereotipo. Lo studente dimostra una completa naturalezza nel creare i personaggi, la stessa che avevo notato in lui durante le scene del Teatro Forum, soprattutto quando i personaggi sono mimati e non parlati.

Terminato il gioco invitiamo i ragazzi al cerchio e, in previsione della riflessione sull'attività, l'operatore separa le coppie che ormai abbiamo identificato come possibili fonti di disturbo. Comincio con gli studenti a riflettere sul percorso ma alcuni soggetti interrompono la discussione provocando una forte e decisa reazione da parte nostra. L'operatore chiede le motivazioni per il loro comportamento per poter capire come mai, alla fine di un percorso in cui il fulcro è stato il rispetto, l'ascolto e la comprensione, di cui abbiamo sempre dato esempio, ci si ritrovi con un gruppo

peggiore di quando abbiamo iniziato. Solo due studenti motivano il comportamento, il primo adducendo la responsabilità all'intero gruppo

*Studente A: Forse perché dal nostro punto di vista voi non siete molto severi con noi e noi ce ne approfittiamo
(trascrizione incontro del 07/05/2010)*

il secondo adducendo la responsabilità a se stesso

*Studente B: io me ne approfitto sempre con le persone se sono buone
(trascrizione incontro del 07/05/2010)*

In difesa della dignità delle nostre figure professionali e in linea con il disagio emotivo che stiamo provando, chiaramente esplicitato da parte nostra agli studenti, decidiamo di interrompere la sessione e lasciamo la classe in mano all'insegnante di Italiano.

Questa nostra azione di scissura mi crea due grosse perplessità, uno dal punto di vista educativo e uno dal punto di vista metodologico. Secondo la figura educativa che rivesto, mi chiedo se abbandonare il campo sia stata una mossa educativamente corretta, sebbene, con quel gesto, avessimo segnato dei confini che gli studenti stavano per valicare. Dal mio diario di ricerca:

*Ragiono su quello che ha detto lo Studente B ovvero che lui se ne approfitta quando le persone sono buone, immagino riferendosi implicitamente alla madre. Mi viene l'impulso di chiarire che io, come qualsiasi professoressa, non sono la loro madre che li ama indistintamente da loro comportamento. Io sono una professionista che offre un percorso educativo al quale loro possono interessarsi o meno, ma non sono la loro madre. Questo loro comportamento sottolinea, a mio parere, il concetto di ruolo affettivo con cui i ragazzi si rapportano alla scuola, trasponendo la figura della madre a quella degli educatori-professori.
(diario di ricerca del 07/05/2010)*

Secondo la figura di dottoranda, mi chiedo quanto questo gesto di rottura possa viziare le interviste che devo condurre al termine del laboratorio:

Mi chiedo ora se le interviste saranno viziate da questo episodio. Possono i ragazzi sentirsi in colpa per quello che è successo? Oppure sentirsi vittoriosi di averci fatto abbandonare il campo? Devo affrontare l'argomento durante l'intervista? Credo che come prima affermazione, dovrei chiarire che quello che è successo non deve intaccare la chiacchierata.

(diario di ricerca del 07/05/2010)

Dal confronto con un collega di dottorato, maturo la decisione di affrontare il discorso in plenaria, ovvero chiedere alla classe un aiuto nella risoluzione di questo conflitto, evitando la spiegazione individuale in quanto questo inquadrebbbe l'intervista in un frame di colpevolezza e risoluzione, quando invece gli studenti dovrebbero essere messi in una situazione di agio e confronto.

4.1.13 Incontro plenario pre-interviste

Come maturato in precedenza, e in accordo con la professoressa di turno in quell'ora, dopo tre giorni entro in classe da sola, invito gli studenti a sedersi dietro i banchi e ricordo la motivazione della mia presenza, altre volte menzionata, ovvero gli incontri singoli in cui si discuterà sul laboratorio. Specifico che gli incontri riprenderanno il tema del cambiamento pre e post laboratorio, già proposto da un loro compagno (vedi par.4.1.10), e che non sono obbligatori, affermazione che causa la defezione di otto soggetti, in seguito ridotti a sei. Sottolineo, però, che sarebbe ipocrita cominciare senza avere un chiarimento sull'evento del venerdì precedente (ultima sessione) e chiedo alla classe di aiutarmi a capire per avere pluralità di punti di vista. La classe sembra mortificata, qualche studente parla di 'stupidità' e 'superficialità'; chiedo allora chi si senta responsabile di quello che è successo e solo sei o sette studenti ammettono il proprio contributo all'evento. L'arrivo della professoressa interrompe il colloquio e parto con le interviste.

4.2 Strumenti di raccolta dati

Lo studio di caso ha previsto gli strumenti di raccolta dati di seguito riportati.

4.2.1 Diario di ricerca

Il diario di ricerca, o resoconti narrativi, della ricercatrice sono stati utilizzati sia come strumento per ricostruire le strutture regolative di un determinato evento (Harrè e Secord, 1977) sia come strumento per applicare la mossa epistemica dell'epoché (Mortari, 2007) (come per lo studio di caso "A"). Nel diario di ricerca sono stati trascritti eventi, raccolti per lo più durante le osservazioni effettuate nelle sessioni laboratoriali, riflessioni, nate in fase di riascolto e trascrizione delle audio-registrazioni e in fase di colloquio con l'insegnante e l'operatore, intuizioni, emerse dalle letture delle trascrizioni e del diario stesso. Lo stesso atto dello scrivere mi ha permesso di mantenere un certo grado di distacco da alcuni eventi vissuti durante le sessioni ai quali davvo una connotazione emotiva troppo forte. A differenza dello studio di caso "A", infatti, nel quale mi sono potuta confrontare, al termine delle sessioni laboratoriali, con gli altri due operatori, avviando processi di razionalizzazione e distacco sulle emozioni esperite durante le sessioni, in questo studio di caso questa esperienza di confronto non è stata possibile. Il diario di ricerca mi ha permesso di ritrarmi dalla scena per osservarla da lontano, ma affermare che si sia giunti a una radicale auto-trasparenza suonerebbe falso e potrebbe indurmi nell'*illusione dell'auto-riflessività pura* (Mortari, 2007, cfr.par.6.4). Se è vero che "solo uno sguardo riflessivo puro accedrebbe a quella cosa stessa che è il pensare nel suo accadere, nella maniera dell'assoluto auto rischiaramento; ma questa coscienza pura dei modi di datità del pensiero non è accessibile alla mente umana" (ivi, p.233) e che "ne consegue che il conoscere se stessi, qui concepito sul versante epistemologico, è un processo dall'esito limitato" (ibidem), allora non posso non affermare che il mio processo di riflessione è letteralmente all'inizio e che spero di non essermi ingannata sulle mie capacità analitiche, epistemologicamente parlando.

4.2.2 Audio e video-registrazioni

È stato possibile audio-registrazione gli incontri a partire dalla terza sessione, mentre l'uso della video-registrazione è stata introdotta all'ottava sessione per video-registrazione gli studenti nella fase del Teatro Forum, ed è stata mantenuta fino alla fine delle sessioni. Audio e video-registrazioni sono stati utilizzati "in modo da avere a disposizione la sequenza di atti discorsivi che danno forma al profilo della discussione" (Mortari, 2009, p.85) e come strumento di integrazione ai resoconti narrativi di cui sopra. (come per lo studio di caso "A").

4.2.3 TEST_RSS: test sul ruolo sociale di studente

Per l'ideazione di questo test (vedi Allegato H), creato appositamente per questo studio di caso, è stato tratto spunto dal Self-discrepancy Scale (Hoang, 2009), declinato a sua volta dal Marker Placement Task di Heppen e Ogilvie (2003). Il test di Hoang, che misura il costrutto della self-discrepancy, invita il soggetto a ragionare sulla distanza tra il suo *actual self* e il suo *ideal self*. In pratica, si fornisce al soggetto un foglio bianco sul quale è stampato, in alto a destra, un cerchietto che contiene la parola IDEAL e lo si dota di un piccolo adesivo tondo che contiene la parola ACTUAL; il soggetto deve collocare l'adesivo ad una distanza che ritiene rappresenti la distanza tra il suo sé reale e il suo sé ideale. Ho pensato, quindi, di declinare il test di Hoang per invitare gli studenti a riflettere sulle caratteristiche che dovrebbe avere il loro studente ideale e quanto ciascun soggetto, in veste di studente, disti da tale ideale. Al posto dell'adesivo ho chiesto loro di disegnare una crocetta, in modo da poter individuare la distanza dal cerchio, misurando il segmento tra il fulcro della crocetta e la circonferenza del cerchio nel punto in cui il segmento crea un angolo di 90° con una tangente alla circonferenza stessa. L'ideazione del test si basa principalmente sulla considerazione che ogni soggetto ha una visione molto personale delle competenze dello studente ideale e che queste non possono essere ipotizzate da uno strumento

psicometrico. La modalità di somministrazione del test, inoltre, dovrebbe aver permesso al soggetto l'identificazione di quelle caratteristiche ritenute da lui stesso basilari, secondo la propria individualità e formazione. La prima somministrazione, infatti, è stata eseguita collettivamente durante la prima sessione laboratoriale (cfr.par.4.1.1), come strumento ausiliario nel processo di riflessione durante la presentazione agli studenti del progetto "Io, studente" durante la quale si invitava il gruppo-classe a commentare la tematica del laboratorio; in seguito, è stato ripresentato in fase iniziale dell'intervista. Questa seconda somministrazione è stata preceduta dalla prima domanda dell'intervista stessa che invitava il soggetto a indicare le caratteristiche che il suo studente ideale avrebbe dovuto avere. L'evidenza di miglioramento o peggioramento, ovvero l'aumento o la diminuzione della distanza tra studente ideale e studente reale, ha avviato la riflessione da parte del soggetto sulle proprie sensazioni di adeguatezza o inadeguatezza. Inoltre, la misurazione della distanza tra studente reale (crocetta) e studente ideale (cerchio), raccolta, come precedentemente esposto, tramite misurazione millimetrica del segmento tra il fulcro della crocetta e la circonferenza del cerchio nel punto in cui il segmento crea un angolo di 90° con una tangente alla circonferenza stessa, e il confronto con il valore della prima somministrazione, ha permesso di identificare due tipologie di soggetti, ovvero chi si distanzia dal proprio studente ideale e chi vi si avvicina. Il dato verrà messo in relazione con i risultati degli altri strumenti di raccolta (vedi par.4.3.2).

4.2.4 QUEST_IM: questionario sulle intelligenze multiple

Il questionario (vedi Allegato G) è costituito da sette item ovvero le sette intelligenze individuate originariamente da Gardner (2009) e identificate come intelligenza logico/matematica, linguistico/verbale, kinestetica, visivo/spaziale, musicale, intrapersonale e interpersonale. Ogni intelligenza viene descritta nelle sue peculiarità e

viene valutata su una scala a dieci posizioni, senza punteggio intermedio. Al momento della somministrazione, però, alcuni studenti mi hanno chiesto se si potevano considerare i punteggi intermedi e gli è stato risposto positivamente poiché si è pensato che la valutazione per eccesso o per difetto non avrebbe corrisposto alla loro valutazione originaria.

Il concetto d'intelligenze multiple non era inizialmente previsto nel secondo studio di caso. Tuttavia, come si evince dalla descrizione dettagliata delle sessioni, alcuni soggetti del gruppo avevano innescato dinamiche di derisione e insulto nei confronti di alcuni compagni zittendoli o marchiandoli col termine "stupido". Per disinnescare questo meccanismo e favorire comportamenti pro-sociali, si è pensato di proporre un incontro sul concetto di stupidità e su quanto si possa essere diversamente intelligente (cfr.par.4.1.5). L'incontro prevedeva una riflessione di gruppo sulle caratteristiche delle singole intelligenze individuate da Gardner e, una volta individuate e scritte sulla lavagna, avevo marchiato quelle in cui mi sentivo particolarmente dotata, invitando a questa scelta anche l'operatore, l'insegnante e i singoli studenti. Il momento era emozionalmente molto intenso poiché ciascun soggetto poteva porre l'accento di fronte alla classe sulle proprie competenze. Questo procedura, non programmata in precedenza, non mi aveva permesso di mantenere l'informazione, ovvero quale competenze avessero indicato i singoli soggetti, così, durante la sessione successiva, ho somministrato il QUEST_IM.. L'auto-valutazione espressa dagli studenti mi ha permesso di individuare i soggetti che si sono autodefiniti competenti nella sfera intra-personale e inter-personale e di poterli distribuire in gruppi diversi qualora l'attività laboratoriale prevedesse suddivisioni in sub-gruppi. Il test è stato, in seguito, somministrato in fase d'intervista con l'intento non tanto di compiere indagini statistiche, ma di utilizzarlo come strumento di confronto che potesse stimolare lo

studente a riflettere sul processo di crescita e cambiamento vissuto nell'arco del laboratorio.

4.2.5 TEST_PS: test sul peso scolastico

Il test è stato ideato per questo specifico studio di caso ed è nato come strumento da utilizzare in fase di sessione laboratoriale. Ci si riferisce al *Gioco dello zaino* (vedi Allegato A) che permette allo studente di riflettere sul peso attribuito alla scuola e al suo ruolo di studente. Il test non prevede una somministrazione cartacea ma si basa sulla scelta consapevole del soggetto che identifica in una tipologia di zaino (leggero, medio, pesante) il grado di pesantezza attribuito metaforicamente alla scuola. La prima raccolta di impressioni è stata eseguita collettivamente durante la settima sessione laboratoriale (cfr.par.4.1.74.1.1) durante la quale sono stati memorizzati i nominativi dei soggetti in relazione alla scelta effettuata. Successivamente, in fase terminale d'intervista, è stata riproposta la stessa domanda e il risultato è stato confrontato, insieme al soggetto intervistato, col valore precedente per avviare un processo di riflessione sul proprio percorso scolastico.

4.2.6 Intervista semi-strutturata

Come per il primo studio di caso (cfr.par.3.2.1.3), l'intervista semi-strutturata è stata utilizzata sia come strumento privilegiato per comprendere il significato che un soggetto attribuisce ad un fenomeno, sia come strumento pedagogico di riflessione sulla conclusione di un'esperienza che i soggetti hanno esperito con il laboratorio creativo (Dewey, 1987), sia come porta di accesso al vissuto degli studenti che permette di approfondire la modalità in cui questi esperiscono l'esperienza scolastica (Kanizsa, 1998).

Secondo le definizioni di Bichi (2007), ampiamente esposte nel par.3.2.1.3, in questo specifico studio di caso, l'intervista risulta avere un alto grado di *strutturazione della*

traccia in quanto è stato creato uno specifico percorso che portasse il soggetto a riflettere sulla propria condizione di studente in relazione alla figura dello studente ideale, meditando sul proprio percorso scolastico e sulla propria evoluzione di individuo in contesto scolastico, per giungere, infine, a considerazioni su quanto possa aver influenzato il laboratorio espressivo. L'intervista, inoltre, presenta un alto grado di *standardizzazione* nella conduzione dell'intervista in quanto per ogni soggetto è stato seguito lo stesso iter di domande, mentre presenta un grado medio di *direttività* in quanto i soggetti, salvo qualche domanda a risposta chiusa, sono stati invitati a motivare le loro risposte con riflessioni personali sulle tematiche proposte. L'intervista, soprattutto nella parte finale, ha permesso ad alcuni soggetti, senza essere sollecitati dall'intervistatore, di avviare racconti di vita che hanno dato luogo a profonde riflessioni sul proprio stato di adolescente in crescita.

Secondo la distinzione di tipologia di conduzione dell'intervista semi-strutturata che l'autrice ci offre nel suo lavoro (Bichi, 2007, cfr.cap.6), esposte nel paragrafo già più volte citato, in questo studio di caso è stata utilizzata la *strategia mista* in quanto alcune domande sono state sollecitate tramite la somministrazione di test, già somministrati in precedenza, e tramite il confronto tra i due risultati.

Per motivare alcune decisioni prese nella strutturazione della traccia, si ricorda che il laboratorio ha avuto inizio ai primi di Febbraio ed è terminato verso metà Maggio. Le interviste, pertanto, condotte al termine del laboratorio creativo, sono coincise, temporalmente, con la parte finale dell'anno scolastico, quella più intensa, in quanto i soggetti da un lato sono ancora sottoposti a verifiche e controlli e lamentano la stanchezza di fine percorso, dall'altro possono effettuare un compendio del loro percorso accademico.

La traccia dell'intervista, di cui si può consultare lo schema finale nell'Allegato F, è stata così strutturata:

1. **Spiegazione della modalità dell'intervista:** il soggetto viene avvisato che l'incontro sarà audio-registrato e, in nome del principio di ascolto e accettazione, più volte trattato durante le sessioni laboratoriali, viene rassicurato che ogni sua opinione verrà rispettata. Viene, pertanto, invitato a rilassarsi e a esprimersi criticamente e sinceramente. Si compila, congiuntamente al soggetto, la sezione anagrafica.
2. **Test sul ruolo sociale di studente (TEST_RSS, vedi Allegato H):** al soggetto viene consegnato il TEST_RSS e gli si chiede di leggerne le Istruzioni; gli viene posta la domanda "quali sono le caratteristiche che dovrebbe avere il tuo studente ideale?" e si lascia la risposta aperta. La domanda è considerata necessaria perché si pensa che, in uno studio in cui si vuole indagare l'uso di uno strumento educativo, il *creative drama*, come strumento risolutivo nella dicotomia ruolo affettivo di adolescente e ruolo sociale di studente, sia fondamentale individuare con quale tipologia di competenze si confrontano gli adolescenti nel rapporto con il proprio ruolo di studente. Se la prima somministrazione aveva previsto una riflessione collettiva durante la prima sessione, in fase d'intervista si è voluto raccogliere le impressioni dei singoli soggetti che sono state, in seguito, utilizzate per l'identificazione dei profili emergenti (vedi 4.3.2). Una volta individuate le competenze dello studente ideale viene girato il foglio del test e viene chiesto al soggetto di eseguirlo; il foglio del test viene sovrapposto, su supporto trasparente, ovvero il vetro della finestra, al foglio della prima somministrazione (somministrato durante la prima sessione laboratoriale), per

offrire al soggetto un immediato impatto visivo del cambiamento avvenuto ovvero l'eventuale avvicinamento o distanziamento dal proprio studente ideale; si chiede al soggetto la motivazione di tale cambiamento.

3. **Maschera:** al soggetto viene chiesto “ti capita mai di indossare una maschera quando vieni a scuola?”; se non esposta spontaneamente, viene chiesta una motivazione alla risposta. La domanda è stata prevista per indagare l'eventuale tendenza dei soggetti a rivestire consapevolmente un ruolo sociale per i quali sono previsti comportamenti e codici dettati dal contesto. Le informazioni raccolte non sono state esposte in questo report di ricerca.
4. **Utilità personale del laboratorio:** al soggetto viene chiesto “pensi che il laboratorio ti sia servito a qualcosa?”; se non esposta spontaneamente, viene chiesta una motivazione alla risposta; se il soggetto tende a riferire l'utilità alla classe, lo si riporta a riflettere su se stesso. La domanda ha lo scopo di indagare la presenza di cambiamenti percepiti dal soggetto rispetto al proprio comportamento o atteggiamento e indotti dall'attività laboratoriale.
5. **Questionario delle intelligenze multiple (vedi Allegato G):** viene somministrato il QUEST_IM; una volta completato, lo si confronta con il questionario compilato dal soggetto durante la sesta sessione. Sebbene si sia specificato, in entrambe le somministrazioni, che le intelligenze non corrispondono alle materie scolastiche, gli studenti hanno spesso associato la valutazione assegnata ai voti scolastici della materia corrispondente. Il confronto non è nato con scopi statistici, ma con l'obiettivo di avviare la riflessione sulle proprie competenze e sulla scoperta e affermazione dei propri punti di forza.

6. **Test del peso scolastico (TEST_PS):** viene chiesto al soggetto di ricordare il *Gioco dello Zaino* e di scegliere lo zaino secondo le percezioni provate nell'essere a fine percorso. Il valore scelto viene confrontato con quello selezionato nella prima somministrazione, ovvero durante la settima sessione. Se il risultato è variato, viene chiesto al soggetto la motivazione del cambiamento, se il risultato è invariato, e risulta essere relativo allo zaino pesante, viene invitato il soggetto a riflettere sulle azioni da compiere per migliorare la propria situazione.
7. **Approfondimento del rapporto tra TEST_RSS e TEST_PS:** inizialmente introdotta allo scopo di approfondire con i soggetti il rapporto tra distanza col ruolo di studente e pesantezza attribuita alla scuola, la domanda è stata evitata in fase di intervista, in quanto ci si è reso conto che la riflessione, più che a carico del soggetto, doveva essere a carico della dottoranda in fase di analisi dei dati.
8. **Utilità di classe del laboratorio:** al soggetto viene chiesto “pensi che il laboratorio sia servito alla classe?”; se non esposta spontaneamente, viene chiesta una motivazione alla risposta. La domanda ha lo scopo di indagare quali cambiamenti percepiti dal soggetto il laboratorio può aver indotto nelle dinamiche del gruppo-classe. Indipendentemente dalla risposta, viene chiesto al soggetto cosa sarebbe successo se il laboratorio fosse stato condotto da un professore. La domanda viene posta con l'obiettivo di indagare, visto la difficoltà nel reperimento di fondi economici necessari per la presenza di educatori professionisti, la disponibilità degli studenti verso una conduzione da parte di personale interno all'istituzione.

9. **Parere:** al soggetto viene chiesto “consigliaresti questa esperienza a qualche altra classe?”; se non esposta spontaneamente, viene chiesta una motivazione alla risposta. La domanda ha lo scopo di indagare il livello di gradimento del laboratorio e di raccogliere eventuali suggerimenti per il miglioramento dell’attività.

Per ciascun soggetto è stata preparata una cartellina contenente la traccia dell’intervista e gli schemi dei test somministrati in precedenza e con i quali si è effettuato il confronto. Le interviste sono state condotte in orario scolastico, cercando di non interferire con eventuali verifiche o interrogazioni. Il setting era composto da un tavolino posto in un angolo del corridoio e da due sedie poste frontalmente senza alcun ostacolo nel mezzo. Purtroppo, la location ha creato qualche problema di qualità delle audio-registrazioni, in quanto, al cambio dell’ora, il suono della campanella e il riverbero vocale nel corridoio tendevano a coprire la voce dell’intervistato.

L’intervista finale non è stata resa obbligatoria e al momento della richiesta di disponibilità si sono avute sei defezioni. Pertanto, sebbene i membri del gruppo d’indagine fossero ventotto, si sono condotte solo ventidue interviste e, conseguentemente, sono stati somministrati i test post-intervento solo ai ventidue soggetti. Due soggetti che inizialmente non avevano acconsentito all’intervista si sono in seguito resi disponibili, mentre ai rimanenti sei soggetti non è stata richiesta la motivazione del diniego.

4.3 Analisi dei dati

L'analisi procede secondo due modalità:

1. Si analizzano le interviste con l'intento di individuare: le caratteristiche dello studente ideale che compongono il modello con il quale gli studenti tendono a confrontarsi e la percezione del cambiamento da parte dei soggetti adducibile all'attività laboratoriale;
2. Si correlano i risultati dei test TEST_RSS e TEST_PS somministrati pre e post-intervento con i dati emersi nel punto uno per individuare eventuali profili di studenti. Se ne delineano, a oggi, due.

4.3.1 Analisi delle interviste

Per l'analisi delle interviste è stato utilizzato il software Atlas.ti versione 5.0, software di supporto all'analisi del contenuto di tipo interpretativo, progettato in Germania nella prima metà degli anni '90 per opera di Thomas Muhr.

Si utilizzerà la stessa nomenclatura utilizzata nel paragrafo 3.2.3 dello studio di caso "A" a cui si rimanda per la legenda.

Delle interviste sono stati individuati gli estratti che si pensano possano portare chiarezza rispetto a due aree: le caratteristiche dello studente ideale con le quali i soggetti si confrontano e l'utilità percepita.

4.3.1.1 Caratteristiche studente ideale

L'analisi si riferisce alle caratteristiche che ciascun soggetto ha individuato come fondante la figura del proprio studente ideale ovvero quelle attitudini e comportamenti che, secondo la teoria che si persegue, dovrebbero attuare quotidianamente per ricalcare il ruolo di studente. Lo stimolo alla riflessione è partita dalla domanda '*quali sono le caratteristiche principali che dovrebbe avere il tuo studente ideale?*', richiesta come prima domanda in fase d'intervista.

Il primo livello di analisi ha individuato le etichette che vengono riportate nella seguente tabella in ordine di frequenza.

Tabella 14 Caso2.StudenteIdeale

ETICHETTE	PRIMARY DOCS																						Tot
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
studiare/impegnarsi	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	16
essere attento alle lezioni	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	7
buoni rapporti con compagni	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	6
piacere per la scuola	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	5
non disturbare in classe	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	4
rispettare i compagni	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	3
rispettare i prof	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	3
buon rendimento scolastico	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
buoni rapporti con profe	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2
essere intelligente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2
essere responsabile	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
rispettare l'istituzione	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2
affrontare difficoltà nello studio	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
essere accettato nel gruppo	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
essere affidabile	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
essere calmo in classe (autorefer.)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
essere costanti	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
essere diligente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
essere ordinato	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
interagire coi prof alle lezioni	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
motivazione intrinseca	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
prefissare/raggiungere propri obiettivi	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
rispettare il turno di parola	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Totals	3	3	3	3	4	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	4	3	3	4	3	2	3	65

Il secondo livello di analisi le ha raggruppate in tre categorie ovvero Atteggiamenti / Comportamenti / Competenze (d'ora in poi ACC), Rispetto_regole (d'ora in poi RR) e Azioni_nel_gruppo(d'ora in poi ANG).

Vediamole singolarmente.

4.3.1.1.(a) Atteggiamenti/Comportamenti/Competenze (ACC)

Tabella 15 Caso2.StudenteIdeale.ACC

ETICHETTE	PRIMARY DOCS																						Tot
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
studiare/impegnarsi	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	16
essere attento alle lezioni	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	7
piacere per la scuola	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	5
buon rendimento scolastico	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
essere intelligente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2
essere responsabile	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
affrontare difficoltà nello studio	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1

All'interno del nostro studio, i soggetti sembrano considerare le competenze cognitive come preponderanti per il ruolo di studente, confermando le aspettative istituzionali che offrono, ad oggi, una formazione basata totalmente su tali competenze. L'alta frequenza delle etichette *studiare/impegnarsi, essere attento alle lezioni, piacere per la scuola e buon rendimento scolastico* evidenziano la consapevolezza dei soggetti che il ruolo di studente è fortemente contestualizzato all'interno dell'istituzione scolastica e che tali comportamenti sono socialmente richiesti a studenti correttamente integrati. Le etichette relative all'essere, *essere responsabile, essere affidabile, essere diligente, essere ordinato*, sollevano il dubbio sulla consapevolezza degli studenti della possibilità di migliorare tali attitudini personali, considerandole, invece, caratteristiche innate, ipotesi che sembra essere rafforzata dalla presenza dell'etichetta *essere intelligente*. I soggetti, infatti, attribuiscono all'intelligenza un valore assoluto verso il quale confrontarsi e che tendono a parametrizzare tramite la valutazione del proprio percorso scolastico. Detto altrimenti, risultati scolastici scadenti tendono a confermare la bassa autostima e a disincentivare allo sforzo, come si evince dalle parole di P21 quando afferma

P21(40:44) avevo ancora voglia di studiare e di fare un buon anno ma poi quando ho visto che studiando andavo male ho cominciato a pensare che non riuscivo più a recuperare e ho cominciato a non fare mai i compiti, a non studiare mai.. perciò mi sono allontanato da tutto quello che mi (...)prendevo brutti voti e allora.. non aveva senso studiare se poi prendevo lo stesso brutti voti e allora ho mollato

La bassa frequenza di *motivazione intrinseca e prefissare/raggiungere i propri obiettivi* solleva la problematica della consapevolezza degli studenti adolescenti di doversi auto-motivare, porre obiettivi raggiungibili e mantenere lo sforzo per il raggiungimento dei risultati. Si ricorda che la causa della pesantezza del ruolo scolastico più condivisa dal nostro gruppo di lavoro, individuata dagli studenti nel *Gioco dello zaino* della 7° sessione (vedi par.4.1.7), è la *responsabilità della scelta*

ovvero la necessità di affermare la propria autonomia e il proprio potere decisionale, fattore determinante nella costruzione identitaria adolescenziale, che si scontra, tuttavia, con la paura del fallimento. Lo zaino, quindi, sarà tanto più pesante, ovvero il confronto con il ruolo di studente sarà tanto più mortificante, quanto più sarà scarsa la capacità di motivarsi intrinsecamente e di porsi obiettivi raggiungibili.

4.3.1.1.(b) Rispetto_regole (RR)

Tabella 16 Caso2.StudenteIdeale.Rispetto_regole

ETICHETTE	PRIMARY DOCS																						Tot
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
non disturbare in classe	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	4
rispettare i compagni	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	3
rispettare i prof	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	3
rispettare l'istituzione	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2
rispettare il turno di parola	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Totals	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	2	1	2	2	0	0	0	13

Il rapporto tra regole e libertà rappresenta, in adolescenza, un tema molto delicato a causa dell'impulso di attaccamento e allontanamento, meglio esplicita nel paragrafo successivo, caratteristica della fase di sviluppo di cui stiamo parlando. Tale rapporto è in continua trasformazione, passando da un livello in cui la funzione di contenimento è completamente a carico dei genitori, nell'infanzia, a un livello in cui essa si auto-esercita, nell'adolescenza, ovvero a un livello in cui si diventa consapevoli dei rischi esterni e delle conseguenze delle proprie azioni. L'aspetto contenitivo genitoriale, comunque necessario, si deve, quindi, evolvere per adattarsi alle nuove modalità di espressione dei figli e alle loro trasformate relazioni col mondo. Dal canto loro, gli adolescenti rafforzano il loro senso di sicurezza imponendo prove di forza ai genitori, agli insegnanti e alle istituzioni, e, attraverso tali prove, da un lato verificano che i controlli esterni, necessari per fronteggiare le paurose trasformazioni che stanno vivendo, siano ancora attivi, dall'altro sperimentano la propria capacità di infrangere tali barriere per affermare la propria personalità.

In questo contesto, la scuola si pone, accanto alla famiglia, come agenzia normativa e spinge i soggetti all'autonomia chiedendo loro una mediazione fra bisogni individuali e collettivi e sancendo sanzioni. Tuttavia, in linea con la teoria di riferimento di questo lavoro e come esplicito nel par.1.2, gli adolescenti di oggi tendono a trasporre l'affettività vissuta nel contesto familiare all'interno dell'istituzione scolastica che perde, pertanto, la potenzialità normativa, vissuta, spesso, come restrizione individuale e non come funzione di convivenza sociale.

Nel nostro studio, solo meno della metà dei soggetti ha riconosciuto, come componente fondamentale del ruolo di studente, una certa competenza normativa ovvero il rispetto di regole per la convivenza sociale. È probabile che l'identificazione di questi temi da parte dei soggetti sia stata influenzata dall'andamento comportamentale della classe di appartenenza e al livello di indisciplina raggiunto, tanto da meritare un notevole numero di sanzioni, motivo per cui era stato richiesto il progetto. L'etichetta *non disturbare in classe*, infatti, si riferisce espressamente alle sanzioni disciplinari, come si evince dalle parole

P10:3 (41:41) prendere il minor numero di note

e al comportamento definito "fare casino"

P14:2 non far casino in classe, non dico essere muto ma comunque vedere di non fare casino.

P18:2 comportarsi bene a scuola, non fare casino

spesso connotato da una valenza positiva. Più strettamente legate alla normativa istituzionale le etichette *rispettare i prof* e *rispettare l'istituzione*, mentre di forte valenza sociale l'etichetta *rispetto per i compagni*, che rinforza il concetto affrontato nel paragrafo successivo.

4.3.1.1.(c) Azioni_nel_gruppo(ANG)

Tabella 17 Caso2.StudenteIdeale.Azioni nel gruppo

ETICHETTE	PRIMARY DOCS																						Tot
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
buoni rapporti con compagni	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	6
buoni rapporti con prof	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2
essere accettato nel gruppo	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
interagire coi prof nelle lezioni	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Totals	0	0	1	0	1	1	2	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	10

L'aumento di peso che la scuola sta assumendo quale contesto di socializzazione, a dispetto della primaria funzione formativa, è ormai assodato da numerose fonti (Lancini, 2004; Pietropolli Charmet, 2000; Pietropolli Charmet, 2002; Sandomenico, 2007). La scuola, infatti, da primo contesto di socializzazione extra-familiare, è diventata primo contesto di socializzazione in assoluto (Sandomenico, 2007, p.4), e svolge per gli adolescenti un ruolo fondamentale nella costruzione identitaria. In essa l'adolescente individua "uno spazio privilegiato nel quale traslocare angosce e conflitti evolutivi, le paure relative alle relazioni familiari, al percorso di socializzazione, alle aspettative di riconoscimento" (Lancini, 2004, p.194), uno spazio nel quale ogni vissuto esperienziale, costituito dalle valutazioni, dai riti quotidiani, da rapporti con compagni e classe docente, è "saturo di significati affettivi, relazionali e simbolici" (ibidem). I rapporti sociali con i coetanei sono, nella fase adolescenziale, fondamentali nella costruzione del Sé¹⁷ in quanto supportano gli adolescenti nel sostenere il conflitto, tipico di questa fase evolutiva, che li vede oscillare tra uno stato di dipendenza e la spinta ad affrancarsene, tra i bisogni di protezione di stampo materno e i bisogni d'indipendenza che li spinge a mal sopportare la protezione adulta, sebbene aspirata. I coetanei, quindi, supportano l'adolescente nel sopportare questo conflitto, offrendo un luogo di elaborazione e un punto di riferimento per la risoluzione dei propri problemi, ed è con loro, e non con gli adulti, di cui continua

¹⁷ In questo contesto, s'intende il Sé come ciò "che designa l'individuo in quanto consapevolmente si auto esperisce come nucleo permanente e continuativo nel corso dei molteplici cambiamenti somatici e psichici, soggettivi e comportamentali che caratterizzano l'esistenza individuale. Esprime anche un aspetto del proprio essere che può venire riconosciuto ed esperito da un soggetto esterno" (Blandino e Granieri, 1995, p.104)

comunque ad avere bisogno, che l'adolescente elabora ansie, paure e desideri. Nella costruzione del Sé, pertanto, le relazioni costruite con i coetanei fungono da specchio e permettono quei meccanismi identificatori, proiettivi e di differenziazione che permettono ai soggetti di acquisire una propria personalità.

All'interno del nostro studio, i soggetti hanno riconosciuto nelle buone capacità di socializzazione con i coetanei una componente fondamentale dello studente ideale, come si evince dall'alta frequenza dell'etichetta *buoni rapporti con compagni*. Socializzare correttamente, infatti, faciliterebbe l'attivazione dei meccanismi psicologici appena citati e garantirebbe una buona costruzione identitaria, gratificando il soggetto con l'acquisizione della visibilità sociale che, ricordiamo, è uno dei compiti evolutivi indicati da Pietropolli Charmet (1990, p.38), e la cui importanza viene sottolineata anche dalla presenza dell'etichetta *essere accettato nel gruppo*. È interessante notare la specularità delle quattro etichette che, a mio parere, sottolineano l'importanza che rivestono, per i nostri soggetti, le relazioni sia con i coetanei sia con i professori, forse ad indicare quel conflitto fase-specifico di cui si è parlato, ovvero del bisogno di protezione da parte dell'adulto e, contemporaneamente, il desiderio di affrancarsene. Il superamento di tale conflitto è tanto importante da spingere Blandino e Graniero (1995, p.126) a sostenere che “i successi o gli insuccessi scolastici, l'adeguamento più o meno riuscito alle strutture scolastiche dipendono direttamente dalla più o meno riuscita elaborazione di questo conflitto”.

4.3.1.2 Utilità percepita: il creative drama come esperienza trasformativa

L'analisi, al pari di quella effettuata per lo studio di caso “A”, si riferisce alla sensazione di cambiamento individuale che gli studenti hanno percepito al termine dell'esperienza e che hanno associato all'attività laboratoriale. Lo stimolo alla riflessione è partito dalla domanda *Pensi che il laboratorio ti sia servito a qualcosa?*

Si specifica che il processo di etichettamento e categorizzazione è stato omologato a quello effettuato nel caso “A”. Alcune etichette, quindi, possono essere presenti con frequenza pari a zero, poiché presenti solo nel 1° studio. Sono comunque state riportate per aver una visione sul differente impatto trasformativo dei due laboratori. Il primo livello di analisi ha individuato le etichette che sono riportate nella seguente tabella in ordine di frequenza.

Tabella 18 Caso2.Utilità

ETICHETTE	PRIMARY DOCS																						Tot.
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
i.no	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
i.si(mi sono divertito)	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	11
i.si(x conoscere compagni)	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	5
i.si(x aument.spirito critico)	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3
i.si(x riflet su esper.quot.)	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3
i.si(x correggere comport.)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2
i.si(x costruire gruppo-classe)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	2
i.si(x esprimere opinioni)	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
i.si(x riflet su emozioni)	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
i.si(x socializzare coi compagni)	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
i.si(stavo bene in classe)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
i.si(x aprirmi di più)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
i.si(x conoscermi di più)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
i.si(x farti conoscere)	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
i.si(x non usare pregiudizi)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
i.si(x riconos./risolv.probl.)	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
i.si(x rispett altre persone)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
i.si(consapev.motricità)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
i.si(x capire ling non verb)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
i.si(x esprimere mie sensazioni)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
i.si(x essere più disponibile)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
i.si(x imparare a collaborare)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
i.si(x imparare auto-gestione)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
i.si(x mettermi in gioco)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
i.si(x parlare in pubblico)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
i.si(x risolvere mia timidezza)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
i.si(x sfogare miei problemi)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Totals	0	1	3	2	3	3	1	2	3	3	1	2	2	1	2	1	1	3	1	3	2	1	41

Il secondo livello di analisi le ha raggruppate in cinque categorie ovvero Automonitoraggio(azioni), Gestione_emozioni, Riflessività, Cooperazione, Agio.

4.3.1.2.(a) Automonitoraggio(azioni)

Questa categoria è stata denominata **Automonitoraggio(azioni)** in quanto raggruppa le etichette relative al controllo delle proprie azioni nei confronti di altri.

Tabella 19 Caso2.Utilità.Automonitoraggio(azioni)

ETICHETTE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	Tot.
i.sì(x correggere comportamenti)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2
i.sì(x non usare pregiudizi)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
i.sì(x rispett altre persone)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
i.sì(x capire ling non verb.)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Totals	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	4

Le tematiche proposte nell'attività laboratoriale di questo specifico studio di caso sembrano aver avuto un'influenza diretta sull'auto-controllo del comportamento da parte di alcuni soggetti: ci si riferisce all'incontro sulle intelligenze multiple (5° sessione) e sul pregiudizio (11° sessione). Alcuni studenti, infatti, in fase d'intervista, creano riferimenti diretti a questi specifici insegnamenti, che sembrano avere integrato nella loro mappa comportamentale. L'etichetta *i.sì(x correggere comportamenti)* si riferisce all'utilizzo smodato del termine 'stupido' che abbiamo cercato di disinnescare nella quinta sessione. I soggetti, con le parole

P11:1 (107:107) forse ho odiato un po' lo stupido (ride) non volevo più neanche dirlo

P21:2 (74:76) [...] e pensare su quello che si dice

I: ti riferisci allo stupido?

S: sì, sì

sembrano essere ormai consapevoli del peso delle parole e di quanto possa influenzare la relazione l'utilizzo di appellativi denigratori. La frase *'pensare su quello che si dice'* ha una forza dirompente, soprattutto se la contestualizziamo nel mondo adolescenziale: riflettere sulle proprie parole e, precedentemente, sul proprio pensiero, per comunicare il giusto messaggio.

Il tema del pregiudizio, trattato nell'undicesima sessione laboratoriale, sembra, invece, aver avviato un processo di riflessione nel soggetto che riporta

P18:1 (72:78) mi ha insegnato come ascoltare gli altri, rispettarli, cioè non.. tipo..[...] di non fare tipo all'inizio dell'anno nessuno si conosceva e tutti si facevano delle opinioni che alla fine non erano vere

I: ah stai parlando dei pregiudizi

S: ecco, non mi veniva in mente [...] capire le altre persone, capire e conoscere le persone senza pregiudizi.

Non si suppone che lo studente possa correggere il proprio porsi nei confronti del mondo evitando l'uso dei pregiudizi, ma si crede che sia giunto alla consapevolezza di come questi vengano utilizzati inconsapevolmente come strumento conoscitivo e di dover, dunque, relativizzarne il peso, abbandonando le pretese di verità aprioristiche. Se l'attività laboratoriale ha permesso a un adolescente di rimettere in discussione i propri pregiudizi, evitando il rischio della loro "cristallizzazione" in forme difficilmente reversibili, allora un piccolo successo è stato raggiunto.

Il rispetto per le altre persone non è stato trattato esplicitamente in alcuna sessione e le parole dello studente

P17:1 (47:47) forse principalmente rispetto per le altre persone

potrebbero, pertanto, essere addotte al codice culturale trasmesso da noi operatori durante il laboratorio. Per codice culturale s'intende quella via distintiva di pensare, sentire, agire che permetteva la gestione delle emozioni all'interno del setting (Larson e Brown, 2007) e che, durante il laboratorio, abbiamo cercato di tramandare basandoci sui valori dell'ascolto, del dialogo e del rispetto delle opinioni altrui. Questa affermazione avvia una riflessione su quanto siano necessari, all'interno delle Istituzioni scolastiche, confronti con operatori pedagogici sia per gli studenti adolescenti, che si possono confrontare con differenti figure adulte al di fuori dello schema prestazione/valutazione, sia per la classe docente che può avviare nuovi percorsi di riflessioni educative, uscendo da schemi teorici a volte sclerotizzati.

4.3.1.2.(b) Gestione_emozioni

La seconda categoria è quella identificata come **Gestione_emozioni** ed è così strutturata:

Tabella 20 Caso2.Utilità.Gestione_emozioni

ETICHETTE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	Tot.	
i.sì(x riflet su emozioni)	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
i.sì(x aprirmi di più)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
i.sì(x conoscermi di più)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
i.sì(consapev.motricità)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
i.sì(x esprimere mie sensazioni)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
i.sì(x essere più disponibile)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
i.sì(x mettermi in gioco)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
i.sì(x risolvere mia timidezza)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
i.sì(x sfogare miei problemi)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Totals	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	4

A differenza del primo studio di caso, le frequenze relative a questa categoria sono piuttosto basse. L'etichetta *i.sì(x riflet su emozioni)* si riferisce, nei due soggetti, più ad attività cognitive che a sensazioni corporali e ad emozioni nate dal movimento nello spazio. Le parole del primo studente, infatti, riportano una consapevolezza delle proprie capacità emersa dalla riflessione da noi stimolata con la tematica delle intelligenze multiple

P9:1 (100:100) mi ha dato degli stimoli.. sono stato meglio sinceramente dopo quella lezione lì [intelligenze multiple]. Da lì in poi è iniziato il cammino verso.. nel senso prima ero proprio giù, giù, giù. Vedevo .. non vedevo una via di uscita

mentre il secondo soggetto, con le parole

P5:1 (77:77) penso che sia servito anche perché gli aspetti che abbiamo osservato sono-riguardano anche la vita reale, molte emozioni si possono provare come la rabbia, la repressione, la voglia di ribattere anche se non puoi..

si riferisce all'azione dell'*osservazione* delle emozioni, con conseguente riflessione sulla gestione di quelle considerate negative. Probabilmente, la tipologia di attività proposta in questo specifico studio di caso ha deviato troppo dalla componente corporea ed emozionale. Gli esercizi corporei, che nel primo studio di caso hanno contribuito alla scoperta della propria fisicità, al benessere nel gruppo, all'aumento di fiducia e alla conseguente disponibilità a mostrare lati della propria personalità, non sono stati, in questo secondo studio, proposti con la stessa frequenza e questo sembra aver deviato le possibilità di apprendimento verso attività prettamente cognitive. In

pratica, la tipologia di esercizi e la frequenza con la quale questi vengono proposti al gruppo influenza la sfera di apprendimento: emozionale o cognitiva. Non possiamo però dimenticare le costrizioni del contesto nel quale abbiamo operato nel secondo laboratorio, ovvero con un gruppo molto più numeroso, di componente maschile e con dinamiche di gruppo tendenzialmente aggressive e denigratorie.

4.3.1.2.(c) Riflessività

Questa categoria raggruppa le etichette che sottolineano l'attivazione di processi riflessivi.

Tabella 21 Caso2.Utilità.Riflessività

ETICHETTE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	Tot.
i.si(x aument.spirito critico)	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3
i.si(x riflet su esper.quot.)	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3
i.si(x farti conoscere)	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
i.si(x riconos./risolv.problemi)	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
i.si(x imparare auto-gestione)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Totals	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	8

Rispetto alle precedenti, questa categoria presenta frequenze piuttosto alte. Gli studenti sembrano aver recepito dalle attività del laboratorio un'attitudine all'atteggiamento riflessivo nei confronti sia degli argomenti trattati sia, ad un secondo livello, della modalità d'insegnamento. Da un lato, infatti, dalle parole

P4:1 (42:42) Sì perché comunque ho capito erano temi che affrontavamo, erano temi secondo me importanti perché ho detto anche prima erano quotidiani. A me mi colpivano molto, sinceramente. Aspettative dei genitori, paura della bocciatura eh robe così. A me sinceramente mi ha aiutato. Comunque io venerdì pomeriggio arrivavo a casa e ci pensavo, veramente mi sono serviti. Secondo me è stato un laboratorio comunque che a me è servito sinceramente.. anche tanto

P6:1 (64:64) a me.. sì.. ho socializzato di più.. ho imparato un po' le difficoltà che ci sono anche i problemi che avete proposto voi tutte le volte. Mi sono divertito, mi è piaciuto. Ho imparato i problemi che ci sono e come affrontarli diciamo

P21:1 (72:74) beh sì, ho imparato cose nuove.. eh.. soprattutto a riflettere sulle cose che si fanno [...] e pensare su quello che si dice, poi ho imparato il concetto di gruppo

sembra emergere la consapevolezza di una nuova competenza riflessiva che permette di affrontare quelle difficoltà che gli adolescenti possono incontrare nella quotidianità, e la necessità di trovare soluzioni per la risoluzione di problemi. Dall'altro, con le parole

P8: (118:118) diciamo che, cioè tipo penso che i giochi così, diciamo che non mi sono piaciuti però nel senso non che non mi sono piaciuti, che erano brutti però non trovavo un'utilità. Poi alla fine quando ce li spiegavate così.. capivo che comunque era.. era un insegnamento ogni.. ogni esercizio era un insegnamento.. quindi sì è stato utile, alla fine, alla fine capivo..

P9:2 (106:106) perché ad esempio tipo.. certe persone magari non lo capiscono ma ci sono dei messaggi sotto negli insegnamenti. Allora bisogna cercare di capire quelli.

sembra emergere una competenza ulteriore, che si pone ad un livello più profondo, ovvero la riflessione sul meta-apprendimento. Le attività quali il *Nodo di mani*, il *Gioco delle sedie* o il *Gioco della sopravvivenza* hanno stimolato il pensiero creativo e l'immaginazione degli adolescenti che hanno potuto sperimentare nuove vie di scoperta di significato e hanno avuto accesso a nuove consapevolezze. La modalità metaforica del *creative drama*, pertanto, come confermato da autori precedentemente citati (Munari, 1993; Thomas e Mulvey, 2008), sembra aver stimolato nuove percezioni e possibilità esperienziali, incentivando gli studenti all'ascolto e alla riflessione. Lo spazio destrutturato proposto dal laboratorio sembra, quindi, in questo studio di caso, aver aperto una porta al gruppo-classe che ha potuto accantonare, provvisoriamente, il compito di apprendimento didattico, per aprirsi ad un compito di apprendimento esperienziale.

4.3.1.2.(d) Cooperazione

La categoria raggruppa tutte le etichette relative a dinamiche di stampo relazionale e sociale e rappresenta, insieme alla precedente, quella col più alto numero di frequenze.

Tabella 22 Caso2.Utilità.Cooperazione

ETICHETTE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	Tot.
i.sì(x conoscere compagni)	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	5
i.sì(x socializzare coi compagni)	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
i.sì(x costruire gruppo-classe)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	2
i.sì(x esprimere opinioni)	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
i.sì(x imparare a collaborare)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
i.sì(x parlare in pubblico)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Totals	0	0	2	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	11

Anche in questo studio di caso le etichette *i.sì(x socializzare coi compagni)* e *i.sì(x conoscere compagni)* sono state mantenute separate per mantenere la distinzione emersa dai testi delle interviste, ovvero la differenza tra il riconoscimento di un coinvolgimento emozionale nella creazione della relazione, la socializzazione, in opposizione alla componente cognitiva che permette di leggere la personalità altrui, la conoscenza. Se nel primo studio di caso la frequenza di *i.sì(x socializzare coi compagni)* era più alta di *i.sì(x conoscere compagni)*, in questo secondo studio di caso le frequenze s'invertono, ad indicare un minor coinvolgimento emozionale attivato dai giochi proposti rispetto alla stimolazione emozionale. La maggior parte degli studenti riporta espressioni come

P3:2 (102:102) magari capisci un po' i gusti dei tuoi compagni e anche per farti conoscere dagli altri

P12:1 (74:74) per conoscere i miei compagni

P15:1 (47:47) mi sono confrontato con le idee che avevo dei miei compagni

P18:1 (72:78) ma perché mi ha insegnato come ascoltare gli altri, rispettarli, cioè non.. [...] capire le altre persone, capire e conoscere le persone senza pregiudizi

a dimostrazione di un'azione riflessiva sul comportamento e sull'atteggiamento altrui, che passa attraverso la consapevolezza dell'uso del pregiudizio ma che non sembra penetrare la sfera empatica, presente, invece, nel gruppo dell'altro studio di caso. Nelle interviste sono rare, se non assenti, le affermazioni di coinvolgimento emotivo nella relazione costruita, a favore di espressioni più razionali quali quella seguente

P 6:1 (64:64) ho socializzato di più.. ho imparato un po' le difficoltà che ci sono anche i problemi che avete proposto voi tutte le volte. Mi sono divertito, mi è piaciuto. Ho imparato i problemi che ci sono e come affrontarli diciamo

Anche l'etichetta *i.sì(x esprimere opinioni)* presenta una frequenza relativamente bassa. Il fatto può essere giustificato, a mio parere, non tanto dalla tipologia delle attività proposte ma dalle dinamiche denigratorie che la classe ha sempre attivato all'interno del gruppo e che noi educatori abbiamo cercato di disinnescare più volte. Il setting, in pratica, non è stato sufficientemente accogliente per spingere gli studenti a considerarlo come luogo protetto in cui esporsi e aprirsi alle opinioni altrui. Come affermato nello studio di caso precedente, non dobbiamo dimenticare che l'accettazione delle opinioni altrui non dipende solo da un atto cognitivo ma anche da atti empatici ed emozionali; quindi il gruppo, in questo studio di caso, non è stato, probabilmente, percepito come contenitore sufficientemente protettivo, ma come fonte di critiche e stress.

L'etichetta *i.sì(x imparare a collaborare)* ha frequenza pari a zero e questo, insieme ai risultati appena commentati, e alla ridotta frequenza di *i.sì(x costruire gruppo-classe)*, ci spinge a riflettere sulla tipologia di competenze che questo laboratorio ha stimolato. Sembra che competenze quali la cooperazione e la collaborazione non siano state stimolate dalle attività proposte, sebbene quest'ultime, quali ad esempio il Gioco *della sopravvivenza* o il *Nodo di mani* o la messa in scena dei canovacci durante il Teatro Forum, abbiano come primaria finalità proprio cooperazione e collaborazione. Probabilmente, più che sulle attività che sono state proposte, il focus deve spostarsi su quelle che *non* sono state proposte, ovvero tutte quelle che, nell'Allegato A, sono categorizzate come COR. Il contatto fisico e l'esplorazione spaziale sembrano essere gli elementi distintivi fondamentali tra i due studi di caso; mentre nel primo gli studenti hanno potuto sperimentare il movimento corporeo, il confronto e il contatto

diretto, col conseguente disagio condiviso, nel secondo studio questo non è avvenuto, mantenendo l'esperienza a livello cognitivo. Un terzo studio di caso, nel quale proporre una suddivisione più equilibrata tra le due tipologie di attività, potrebbe apportare informazioni significative su questa riflessione.

4.3.1.2.(e) Agio

Tabella 23 Caso2.Utilità.Agio

ETICHETTE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	Tot.
i.si(mi sono divertito)	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	11
i.si(stavo bene in classe)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Totals	0	0	0	1	1	1	0	1	1	2	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	12

Con questa categoria si è voluto far emergere la sensazione di agio e divertimento vissuto nelle ore di laboratorio che hanno permesso ad alcuni soggetti di approcciarsi all'ambiente istituzionale con modalità differenti rispetto alla routine scolastica. Un estratto degno di nota è quello relativo allo studente P20 che, con le parole

P20:4 (90:90) secondo me si impara meglio divertendosi in questo modo

sottolinea come la componente ludica possa facilitare l'apprendimento, stimolando la motivazione intrinseca dei soggetti. Ci si riferisce, inoltre, al concetto di gioco di Vygotskiy (1966) che l'autore identifica come luogo di allestimento dello zona di sviluppo prossimale, nella quale sperimentare intenzioni volontarie e atti creativi.

4.3.2 Profili emergenti

La seconda tipologia di analisi intende valutare i risultati emersi dai test TEST_RSS e TEST_PS relazionandoli con le valutazioni degli effetti di cambiamento percepiti dai soggetti e adottati al laboratorio, individuati dai soggetti in fase d'intervista e categorizzati sotto la voce Utilità_percepita (vedi par.precedenti). Lo scopo è quello di capire se il laboratorio espressivo proposto ha fornito un ausilio ai nostri soggetti nella scoperta di nuove competenze e nella sperimentazione di atteggiamenti alternativi a quelli agiti normalmente e se, all'interno della rosa di categorie di utilità individuate

da loro stessi, qualcuna di esse è emersa con una frequenza maggiore rispetto alle altre.

L'iter di analisi ha previsto le seguenti fasi:

1. Identificazione dei risultati di TEST_RSS, secondo i criteri esposti nel par. 4.2.3, e individuazione di due categorie: AUMENTO della distanza dal proprio studente ideale, DIMINUZIONE della distanza dal proprio studente ideale.
2. Identificazione dei risultati di TEST_PS, secondo i criteri esposti nel par.4.2.5, e individuazione di tre categorie: AUMENTO del peso attribuito alla scuola, INVARIANZA del peso attribuito alla scuola, DIMINUZIONE del peso attribuito alla scuola.
3. Identificazione delle caratteristiche dello studente ideale e individuazione delle categorie, secondo i criteri esposti nel par. 4.3.1.1. Sono state mantenute le preferenze dei soggetti rispetto alle singole categorie, ovvero si è rispettato l'ordine di enunciazione delle preferenze esposte in fase di intervista, individuabili come 1°, 2°, 3° e, in rari casi, 4°, caratteristica dello studente ideale.
4. Individuazione delle categorie predominanti, relative all'Utilità_percepita, rispetto al profilo di ciascun soggetto. Si ricordano gli acronimi: ACC per Atteggiamenti/Comportamenti/Competenze, RR per Rispetto_regole, ANG per Azioni_nel_gruppo.

Il risultato può essere visualizzato nella Tabella 24 alla pagina seguente.

Inizialmente, per l'individuazione dei profili, si intendevano utilizzare sia le categorie relative ai risultati del TEST_RSS (AUMENTO, DIMINUZIONE) (vedi col.C), come primo livello, sia quelle relative al TEST_PS (AUMENTO, INVARIANZA, DIMINUZIONE) (vedi col.D), come secondo livello, pensando che la suddivisione potesse riportare risultati significativi. Come si evince dai due grafici seguenti, però, la distribuzione è assolutamente omogenea, rendendo, pertanto, il risultato non significativo.

Grafico 1 Frequenza di TEST_PS in TEST_RSS.Aumento

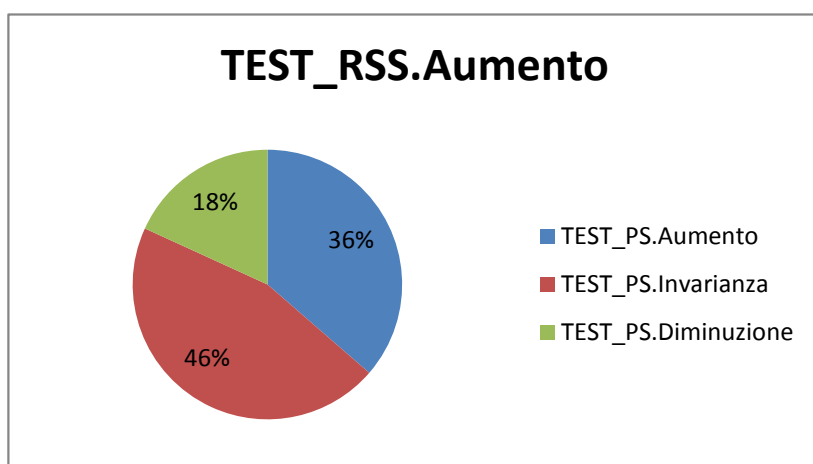
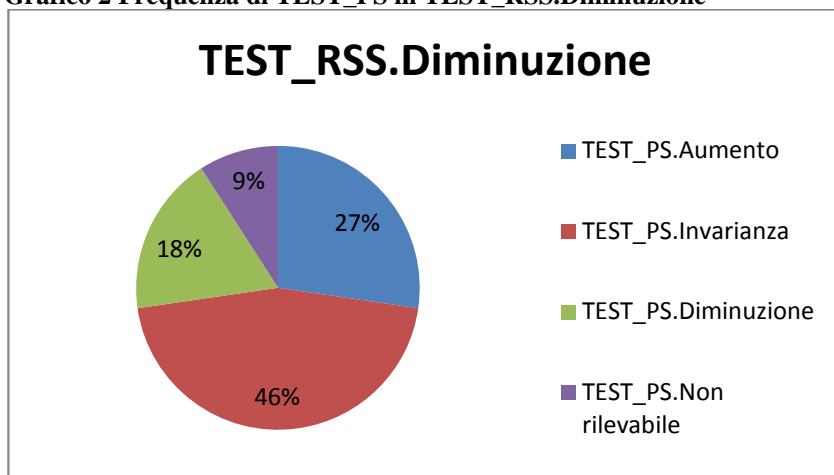
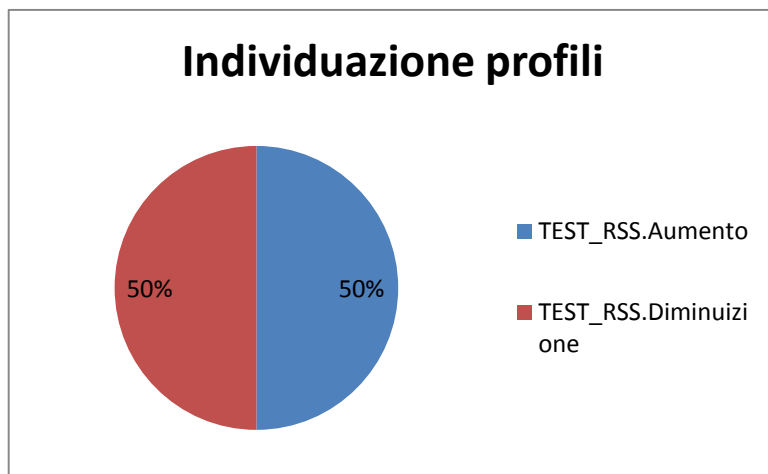


Grafico 2 Frequenza di TEST_PS in TEST_RSS.Diminuzione



Si è deciso, pertanto, di limitare l'individuazione dei profili al primo livello, ovvero alla sola categorizzazione dei risultati di TEST_RSS, AUMENTO e DIMINUZIONE della distanza dal proprio studente ideale, e tale suddivisione ha generato due gruppi di pari entità numerica, come si evince dal Grafico 3.

Grafico 3 Suddivisione soggetti secondo TEST_RSS

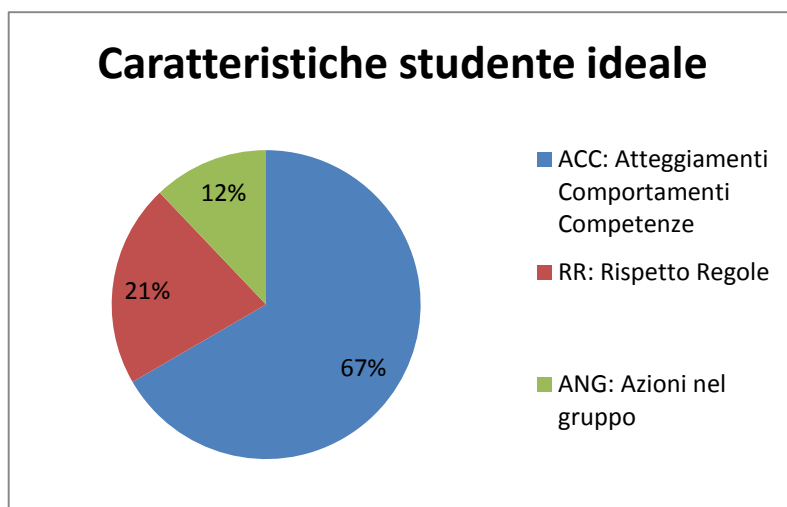


Si sono individuati due profili etichettati come segue: gli “introspettivi” e i “socializzati”.

4.3.2.1 *Gli Introspettivi*

I soggetti appartenenti a questa categoria riconoscono, a fine percorso scolastico, un aumento della distanza dal proprio studente ideale ovvero una difficoltà crescente nel fronteggiare le richieste dell’ambiente e nel sostenere le competenze necessarie per rivestire il ruolo di studente. Come si evince dalle colonne E, F, G e H della Tabella 24 e dal Grafico 4, la categoria predominante delle caratteristiche dello studente ideale è ACC, con un 67%, mentre RR è presente con un 21% e ANG con un 12%.

Grafico 4, Profilo "Introspettivi": caratteristiche studente ideale



Non esiste una netta differenza di questi risultati con quelli del profilo successivo (vedi par.4.3.2.2), tuttavia emerge una netta differenza nell'ordine di preferenza dei soggetti. Questi studenti, infatti, considerano ACC come 1° caratteristica in assoluto, tanto da considerare RR e ANG come caratteristiche secondarie rispetto alle prime. Se osserviamo la tabella seguente (vedi Tabella 25), nella quale è stata riportata la distribuzione delle singole etichette di ciascuna categoria delle caratteristiche dello studente ideale, mantenendo lo stesso colore identificativo della categoria di appartenenza, intuivamo come i nostri soggetti basino il confronto con lo studente ideale su competenze motivazionali e auto-riflessive, ovvero quelle componenti che rendono *agente* il soggetto, come esplicitato nel par.4.3.1.1.(a). Solo in seconda battuta entrano in gioco il rispetto delle regole (colore rosa) e le azioni nel gruppo (colore celeste), ovvero competenze sociali.

Tabella 25 Gli introspettivi: dettaglio delle caratteristiche dello studente ideale

	Col.A 1° caratteristica	Col.B 2° caratteristica	Col.C 3° caratteristica	Col.D 4° caratteristica
P9	studiare/impegnarsi a casa	rispettare i prof	buoni rapporti con i compagni	
P18	studiare/impegnarsi a casa	non disturbare in classe	rispettare i compagni	
P20	studiare/impegnarsi a casa	piacere per la scuola	motivazione intrinseca	
P21	essere intelligente	piacere per la scuola		
P1	prefissare/raggiungere i propri obiettivi	essere attento alle lezioni	studiare/impegnarsi a casa	
P16	studiare/impegnarsi a casa	essere attento alle lezioni	rispettare i compagni	rispettare i prof
P2	studiare/impegnarsi a casa	essere ordinato	piacere per la scuola	
P4	essere attento alle lezioni	essere costanti	studiare/impegnarsi a casa	
P5	studiare/impegnarsi a casa	essere attento alle lezioni	interagire coi prof nelle lezioni	rispettare i compagni
P6	buon rendimento scolastico	buoni rapporti con i compagni		
P15	affrontare le difficoltà nello studio	buoni rapporti con i compagni	rispettare i prof	

È plausibile, quindi, che questi soggetti si ritrovino, a fine percorso scolastico, discosti dal proprio studente ideale a causa della fatica di contare primariamente sulle competenze cognitive, motivazionali e auto-riflessive, e col rischio di generare, in caso di insuccesso, un sentimento di inadeguatezza e sofferenza.

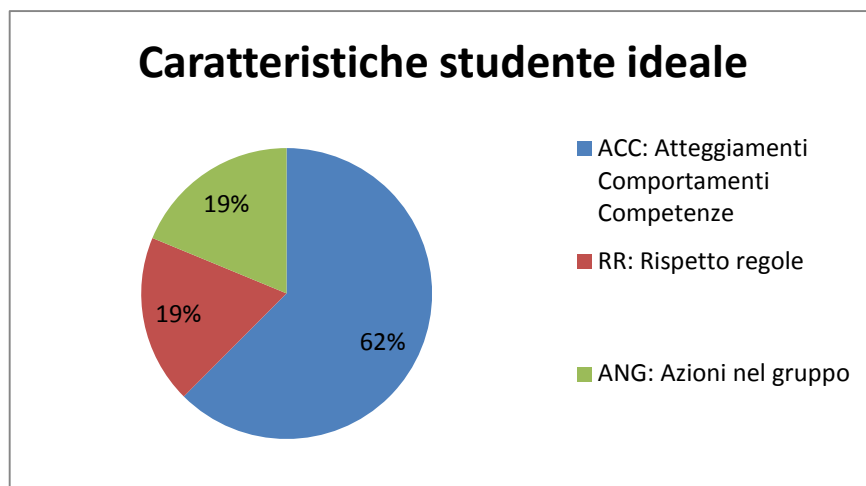
Se osserviamo, ora, le colonne I, L, M, N e O della Tabella 24, possiamo approfondire ulteriormente il profilo in esame. I soggetti di questo profilo, infatti, hanno individuato, nel laboratorio espressivo proposto, un maggior grado di utilità nella categoria *Gestione_emozioni* e

Riflessività, che presentano una frequenza maggiore rispetto a *Cooperazione*. Sono soggetti, pertanto che hanno colto l'opportunità proposta, da un lato, per aumentare le competenze emozionali, processo che li ha condotti ad una conoscenza più approfondita di se stessi e a nuove capacità meta-cognitive, come si evince dalle singole etichette, dall'altro per ampliare le proprie competenze riflessive, aumentando lo spirito critico, riflettendo sulle esperienze quotidiane e riconoscendo l'importanza di individuare e risolvere i problemi.

4.3.2.2 I Socializzati

I soggetti appartenenti a questo secondo profilo, invece, riconoscono, a fine percorso scolastico, una diminuzione della distanza dal proprio studente ideale ovvero si sentono più competenti rispetto alle richieste ambientali e arricchiti nelle competenze individuali. Come si evince dalle colonne E, F, G e H della Tabella 24 e dal Grafico 5, la categoria predominante è ACC, con un 67%, mentre RR è presente con un 20% e ANG con un 13%.

Grafico 5, Profilo "Socializzati": caratteristiche studente ideale



Come anticipato nel paragrafo precedente, non esiste una netta differenza di questi risultati con quelli del profilo "Introspettivi" (vedi par.4.3.2.1), ma si scorge una differenza nell'ordine di preferenza dei soggetti. La 1° scelta dei soggetti, infatti, non è più esclusivamente ACC, ma troviamo la presenza di RR e, marginalmente, di ANG. Se osserviamo la tabella seguente (vedi Tabella 26), nella quale è stata riportata la distribuzione delle singole etichette di ciascuna

categoria delle caratteristiche dello studente ideale, mantenendo lo stesso colore identificativo della categoria di appartenenza, intuiamo come i nostri soggetti basino il confronto con lo studente ideale non solo su competenze individuali, quali la motivazione e la riflessività, ma anche sul rispetto delle regole (colore rosa) e sulle azioni nel gruppo (colore celeste), ovvero competenze più strettamente sociali.

Tabella 26. I "socializzati": dettaglio delle caratteristiche dello studente ideale

	Col.A 1° caratteristica	Col.B 2° caratteristica	Col.C 3° caratteristica	Col.D 4° caratteristica
P12	essere responsabile	studiare/impegnarsi a casa		
P3	essere responsabile	essere affidabile	buoni rapporti con i compagni	
P7	buoni rapporti con i prof	buoni rapporti con i compagni	buon rendimento scolastico	
P11	essere calmo in classe	essere intelligente		
P13	rispettare l'istituzione	essere attento alle lezioni	studiare/impegnarsi a casa	
P19	non disturbare in classe	rispettare il turno di parola	buoni rapporti con i prof	studiare/impegnarsi a casa
P8	studiare/impegnarsi a casa	piacere per la scuola	essere accettato nel gruppo	
P10	studiare/impegnarsi a casa	essere attento alle lezioni..	non disturbare in classe	
P14	essere attento alle lezioni	non disturbare in classe	studiare/impegnarsi a casa	
P17	piacere per la scuola	studiare/impegnarsi a casa	rispettare l'istituzione	
P22	essere diligente	studiare/impegnarsi a casa	buoni rapporti con i compagni	

Ricordiamo che, in età adolescenziale e pre-adolescenziale, le regole hanno una molteplicità funzionale fase-specifiche. Le regole, infatti, non sono indispensabili solo per mantenere un ordine in famiglia, se contestualizzate in quell'ambito, ma acquisiscono una dimensione valoriale più profonda in quanto indispensabili per la crescita dei ragazzi. Esse diventano sinonimo di "valore", trasmesso di generazione in generazione, indispensabile per diventare individui adulti. Secondo gli adolescenti (Arnaboldi, Colombo, Corsale, Fornasari, e Pollastri, 2001, p.82), il rispetto delle regole è fondamentale per l'integrazione sociale, e il loro apprendimento inizia nella famiglia, nella quale si dovrebbero sperimentare le prime limitazioni alla propria libertà. In contesto familiare, le regole hanno una funzione protettiva in quanto manifestazione di interesse e di affetto, e, se negoziate e condivise da tutto il nucleo, favorisce la comunicazione tra i vari componenti. Il rispetto delle regole, inoltre, permette agli adolescenti di conquistare la fiducia dei genitori, dimostrando loro di essere diventati responsabili e maturi e di

poter essere meritevoli di maggiore libertà (Arnaboldi et al., 2001, p.83). Norme e regole sono, pertanto, risorse per la crescita, in quanto confini che tutelano e proteggono.

In ambito scolastico, tuttavia, la condizione attuale sembra riflettere una condizione diversa e ci presenta una mancanza di concetto interiorizzato di norma nei nostri studenti (Biotti, Buday, e Santilli Marcheggiani, 2001, p.98). I ragazzi non sembrano conoscere il valore di norma, considerandola solo come qualcosa di “esterno” da rispettare passivamente o da contrattare continuamente. Un’ulteriore caratteristica, emersa nello studio di Biotti et.al (2001, pp.98-99), è che “la regola è rispettata non in se stessa ma in funzione della relazione all’interno della quale i ragazzi, di volta in volta, si trovano” (ibidem) e la disciplina scolastica varia, pertanto, a seconda dell’insegnante che si trovano di fronte. Detto altrimenti, più che un’effettiva interiorizzazione normativa, è l’adeguamento alle attese altrui a guidare il comportamento, in previsione dei vantaggi relazionali che ne possono scaturire.

I soggetti di questo profilo sembrano riconoscere l’importanza del rispetto delle regole che considerano come caratteristica fondante del ruolo di studente. Rispettare l’istituzione e l’andamento del lavoro in classe è, per alcuni dei nostri soggetti, la caratteristica primaria per aderire al proprio studente ideale e, forse non a caso, i soggetti appartenenti a questo profilo sembrano essere facilitati nel conseguire questo risultato, ovvero la diminuzione di distanza dal proprio studente ideale, grazie all’appoggio sostanziale del conseguimento delle norme. Azioni_nel_gruppo e Rispetto_regole disegnano un profilo di soggetti che sono stati categorizzati come “socializzati” in quanto, apparentemente, più competenti socialmente. Questa affermazione viene rafforzata dall’osservazione delle colonne I, L, M, N e O della Tabella 24, dalla quale si evince che i soggetti di questo profilo hanno individuato, nel laboratorio espressivo proposto, un maggior grado di utilità nella categoria *Cooperazione*, che presenta una frequenza maggiore rispetto a *Gestione_emozioni* e *Riflessività*. Sono soggetti, pertanto che hanno colto l’opportunità proposta per rafforzare le proprie competenze sociali,

socializzando con i compagni e incentivando la costruzione del gruppo-classe; più marginalmente hanno colto l'opportunità di attivare competenze riflessive, mentre completamente assente sembra essere stato lo stimolo per le competenze emozionali.

4.4 Conclusioni

In questo studio di caso, le attività proposte sembrano aver influito sulla componente cognitiva dei soggetti coinvolti più che sul loro coinvolgimento emozionale. Probabilmente, la tipologia di attività proposta ha deviato troppo dalla componente corporea ed emozionale, stimolando prevalentemente capacità auto-riflessive e analitiche. È mancata, in questa esperienza laboratoriale, la scoperta della propria fisicità, la sperimentazione nello spazio, la condivisione di emozioni positive coi compagni, ovvero quei processi che avrebbero portato a sentirsi parte di un gruppo e ad aumentare la sensazione di fiducia. Relativamente alla costruzione di relazioni con i compagni, infatti, i soggetti hanno manifestato un minore coinvolgimento emotivo, a favore di espressioni più razionali; detto altrimenti, il laboratorio ha stimolato un'azione riflessiva sul comportamento e sull'atteggiamento altrui senza penetrare la sfera empatica. Il setting non è stato percepito come sufficientemente accogliente, né come luogo protetto in cui esporsi e aprirsi alle opinioni altrui, e il gruppo non si è costituito come contenitore per i singoli individui, ma come fonte di critiche e stress. La conseguenza è stata che, da un lato, alcuni soggetti hanno mantenuto il comportamento denigratorio nei confronti di alcuni compagni, dall'altro, che alcuni soggetti hanno mantenuto un atteggiamento di diffidenza e distacco emotivo per proteggere lati della propria personalità, come emerso in fase di intervista.

La decisione di proporre attività cognitive più numerose rispetto a quelle corporee è nata in considerazione della natura del gruppo d'indagine, la cui composizione ci ha spinto ad attivare un protocollo più normativo e contenitivo, che potesse frenare le derive comportamentali di derisione e aggressione verbale formatasi all'inizio dell'anno scolastico, ovvero nella prima fase di formazione del gruppo. Questo ci spinge a ragionare sulla tempestività della proposta

dell'intervento educativo, ovvero sulla scelta di proporlo nella seconda metà dell'anno scolastico, a gruppo già formato, o nella prima metà, quando il gruppo è in formazione. Proporre l'attività all'inizio dell'anno potrebbe facilitare la formazione del gruppo, evitando la nascita di dinamiche conflittuali e facilitando la costruzione delle relazioni, ma, d'altro canto, potrebbe essere considerato invasivo rispetto alle possibilità relazionali di un gruppo in formazione di adolescenti, affermazione a cui si giunge se si riflette sulle parole di uno studente dello studio di caso A quando affermò, ragionando sulle proprietà del laboratorio espressivo,

non è un'interferenza perché il vostro scopo e il nostro scopo tra di noi era quello di diventare tutti amici e di creare gruppo, era lo stesso, viaggiavano come dire a pari passo. Ho detto solo che magari il laboratorio teatrale è stato superfluo - cioè aggiuntivo quindi che magari poteva... [...] no no non voglio dire che [il laboratorio] creava interferenza però voglio dire che già noi senza laboratorio teatrale stavamo come dire eh facendo gruppo, diciamo e questo laboratorio ha aggiunto la possibilità o ha alzato la possibilità che questo avvenisse più in fretta, però .. (Caso1, Int.13, Riga 25:27),

La decisione non è semplice e deve essere sempre contestualizzata. Nello studio di caso A, il laboratorio proposto a metà anno ha rafforzato legami pre-esistenti, mentre nello studio di caso B sarebbe stato più funzionale proporre l'esperienza all'inizio dell'anno scolastico. Ovviamente, queste sono considerazioni a posteriori, alla luce dei dati raccolti ed analizzati, ma, forse, un elemento di valutazione potrebbe essere la composizione numerica e di genere delle classi: durante le sessioni, il gruppo del primo studio di caso constava mediamente di 19 soggetti, tra cui 2 femmine, mentre il gruppo di questo secondo studio di caso constava mediamente di 26 soggetti, tutti maschi. Forse, l'alto numero dei componenti e l'assenza di studentesse potrebbe essere un indice da tenere in considerazione.

Riassumendo, si può dire che, in questo studio di caso, l'obiettivo di costruire una gruppo-classe solido e cooperativo non sia stato raggiunto.

Per quanto riguarda il terzo obiettivo della ricerca, ovvero se il *creative drama* possa influire sulla costruzione identitaria degli adolescenti, si pensa che, in questo studio di caso, sia stato

parzialmente raggiunto. La componente maggiormente stimolata sembra essere stata la riflessività, che gli studenti hanno praticato a livello emozionale e a livello socio-relazionale. Gli studenti sembrano, infatti, aver avviato pratiche riflessive sulle emozioni vivibili nelle difficoltà quotidiane della vita adolescenziale, prospettate e drammatizzate durante le attività laboratoriali, e sulla difficoltà di convivere col diverso e di risolvere conflitti, nati, ad esempio, in fase di sessione di lavoro. Si sottolinea, inoltre, come la natura metaforica dello strumento utilizzato, il *creative drama*, abbia tracciato strade percorribili da chi, per conformazione, predilige codici diversi da quelli logico-matematici, permettendo l'esplorazione di contenuti e metodi estranei alle solite pratiche didattiche. Da un lato, il pensiero creativo e l'immaginazione, stimolati da attività quali il *Nodo di mani*, il *Gioco delle sedie* o il *Gioco della sopravvivenza*, ha permesso agli studenti, grazie ai processi di significazione e simbolizzazione, di sperimentare nuove vie di scoperta di significato e di accedere a nuove consapevolezze; dall'altro, il pensiero analogico, retrospettivo e introspettivo, spontaneamente applicati nelle attività drammaturgiche, hanno avviato, nei nostri soggetti, la significazione degli eventi della loro vita di studente e di adolescente. Questo processo di confronto e introspettivo è stato facilitato, tra tutte le tipologie di attività drammaturgiche utilizzate durante il laboratorio, dal Teatro Forum, tecnica specifica del Teatro dell'Oppresso, che sembra essere stato quello più gradito. Grazie al Teatro Forum gli studenti di questo secondo studio di caso hanno potuto sperimentare il proprio essere *agente* nel processo di crescita: hanno scelto l'argomento da drammatizzare (decisionalità), hanno deciso come svilupparlo (creatività), si sono distribuiti le parti (cooperazione e rispetto), hanno sviluppato un prodotto finale (raggiungimento di obiettivo collettivo), ma, soprattutto, grazie alla peculiarità interventista del Teatro Forum, hanno partecipato in prima persona alla ricerca di soluzioni per evitare o risolvere i conflitti drammatizzati (risoluzione del conflitto), che, ricordiamo, erano tutti contestualizzati al ruolo di studente. D'altronde, le potenzialità di questo strumento viene riconosciuta dalla letteratura scientifica: il Teatro Forum spinge i soggetti a contestualizzare la propria storia di vita, a vedere riconosciuta la propria conflittualità e a

sviluppare un senso di efficacia collettiva (Bradley et al., 2004); grazie alla condivisione di idee, alla scoperta di nuovi modi di confrontarsi e al supporto reciproco vissuto durante il processo di drammatizzazione, sviluppa competenze sociali che impattano positivamente sull'auto-stima (Douglas et al., 2000); stimola i soggetti a conoscere nuovi aspetti di se stessi e nuove forme di auto-espressione, con notevoli ripercussioni sulla costruzione identitaria e sulla costruzione di relazioni con i propri familiari (Douglas et al., 2000).

Da un lato, quindi, l'analisi delle interviste ci conferma la funzionalità del laboratorio nell'aver stimolato il confronto identitario dei soggetti interessati, dall'altro, la composizione dei due profili precedentemente descritti non ci permette di affermare con certezza che il laboratorio abbia agevolato il ricongiungimento tra ruolo affettivo di adolescente e ruolo sociale di studente.

La distribuzione dei soggetti nei due profili, infatti, è assolutamente paritaria, ovvero il 50% nel profilo *introspettivi* e il 50% nel profilo *socializzati*, così come paritaria è la suddivisione dei soggetti secondo il valore del test sul peso scolastico percepito (cfr. Grafico 1 e Grafico 2). Lo studio della Tabella 24 ci permette, inoltre, di intuire come il laboratorio abbia rafforzato la natura originaria dei soggetti. Da un lato, gli *Introspettivi*, le cui competenze necessarie per essere uno studente ideale sono motivazionali e auto-riflessive, e solo in secondo luogo sociali e normative, hanno rinforzato la propria componente riflessiva ed emozionale, mentre quasi assente è la percezione di un'influenza su competenze di collaborazione, cooperazione e socializzazione; dall'altro, i *Socializzati*, per i quali lo studente ideale è connotato da competenze sociali quali il rispetto delle regole, dei compagni e dell'istituzione scolastica, capacità collaborative e facilità nell'interagire con gli altri, hanno percepito un'influenza su queste medesime competenze, a discapito della sfera riflessiva ed emozionale.

Capitolo 5. RIFLESSIONI

In conclusione di questo lavoro di indagine, si cerca di rispondere alla domanda di ricerca per capire se gli obiettivi sono stati raggiunti, ovvero se l'introduzione di un laboratorio di *creative drama* all'interno del curriculum scolastico nelle classi prime di un istituto tecnico superiore possa aiutare gli adolescenti nella formazione di un gruppo-classe solido e cooperativo, possa stimolare le dinamiche di cooperazione e collaborazione tra gli studenti di una stessa classe e possa agevolare la costruzione identitaria degli studenti adolescenti e aiutarli nel riallineamento del *ruolo affettivo di adolescente* con il *ruolo sociale di studente*, secondo la prospettiva teorica di Pietropolli Charmet.

Parte delle riflessioni sono state enunciate nei paragrafi relativi alle conclusioni di ciascun studio di caso (cfr. par. 3.3 e 4.4); si cercherà, ora, di ampliare la sfera di riflessione.

Se confrontiamo i risultati dei due studi di caso risulta evidente come la tipologia delle attività abbia influenzato sfere di apprendimento diverse.

Nel primo studio di caso, le attività proposte hanno spaziato da quelle corporee a quelle definite di ascolto e conoscenza, per concludere con le improvvisazioni parlate. Tra le tre, le prime hanno avuto un particolare rilevanza in quanto hanno permesso agli studenti di esplorare lo spazio con la propria fisicità e motricità, e, in conseguenza, di rafforzare il proprio schema corporeo nella rappresentazione di sé, processo che, ricordiamo, è uno dei principali compiti fase-specifici dell'adolescenza. La natura sperimentale della drammatizzazione di tematiche solitamente inesplorate ha facilitato processi di confronto, valutazione e integrazione delle nuove esperienze nel processo identitario e ha permesso agli studenti di vivere una nuova dimensione destrutturata rispetto al protocollo scolastico. In pratica, gli studenti hanno vissuto un "mondo dentro un mondo" (Pendzik, 2006), il mondo dell'emozione e della corporeità dentro il mondo scolastico, vincolato normalmente da competenze cognitive e obiettivi didattici. Il

laboratorio, quindi, destrutturando lo spazio fisico (l'aula) e lo spazio temporale (le ore di lezione), ha offerto, in quanto spazio drammaturgico, un "eccellente contenitore di esperienze soggettive" (Pendzik, 2006) nel quale sono stati proiettati quei processi soggettivi quali i ricordi, i sogni, gli affetti. In questo gruppo-classe il laboratorio ha offerto un *habitat ospitale* che ha stimolato e accolto la realtà soggettiva degli studenti, avviando un processo di significazione delle esperienze individuali e costruendo un ponte tra loro e il mondo esterno. Inoltre, la componente collettiva di alcune attività corporee e il *sense of humor*, che ha connotato le improvvisazioni parlate, hanno permesso agli studenti di costruire un codice culturale comune che ha permesso l'integrazione tra loro di tutti i componenti, compresi quelli inizialmente meno esposti, i quali, grazie al codice alternativo della drammatizzazione, hanno potuto trovare un loro preciso linguaggio espressivo, normalmente inespresso nella quotidianità scolastica. I giochi di ascolto, di cooperazione e di conoscenza del gruppo hanno rafforzato il processo collettivo della sperimentazione e hanno permesso il rafforzamento di competenze sociali quali l'accettazione della relazione, il rispetto delle regole e del confronto, il riconoscimento della diversità e la cooperazione. La forte componente emozionale, emersa durante la prima tipologia di esercizi, e la componente relazionale della seconda tipologia hanno determinato la sensazione di benessere generalizzata nello stare nel gruppo e hanno permesso ai soggetti di comprendere i comportamenti e di interpretare le personalità dei propri compagni. La tipologia di esercizi, inoltre, ha agevolato gli studenti a collaborare non tanto per arrivare ad un prodotto cognitivo, ma per contribuire ad un prodotto culturale ed emozionale collettivo. Condividere il divertimento, la scoperta, e l'imbarazzo vissuto in alcune attività ha aperto le porte della comprensione e della cooperazione e ha agevolato la trasformazione da una semplice classe in un gruppo-classe. Il gruppo si è costituito contenitore accogliente e solido, ovvero un luogo di accettazione dove sperimentare empatia e ascolto attivo, e ha invitato gli studenti allo scambio emozionale e dialettico. Un luogo che ha espresso la duplicità della sua funzione: da una parte

insieme di alterità con cui confrontarsi, dall'altra *elemento omogeneo* che ha acquistato una propria dimensione.

Tuttavia, se, da un lato, le attività a forte componente emozionale hanno favorito la sperimentazione identitaria, la costruzione del gruppo-classe e i vissuti di empatia, ascolto e collaborazione, dall'altro sembrano aver sfavorito la componente riflessiva necessaria per il terzo obiettivo di questo lavoro, ovvero il riallineamento tra ruolo affettivo di adolescente e ruolo sociale di studente. Se, come sostiene Bion (1962), gli input esterni necessitano del processo psichico di simbolizzazione per essere mentalizzati e resi utilizzabili in maniera diretta per il pensiero e la conoscenza, e che questo processo psichico è strettamente correlato ad emozioni e sentimenti, allora possiamo sostenere che il laboratorio del primo studio di caso abbia ampiamente stimolato la base emozionale ma non abbia fornito sufficienti stimoli di riflessione sul ruolo sociale di studente e sulle implicazioni che tale ruolo riveste. È probabile, pertanto, che il rafforzamento identitario sperimentato con questo lavoro abbia influenzato la vita scolastica dei nostri soggetti, ma non è possibile riportarne un'evidenza scientifica.

Nel secondo studio di caso, invece, si è deviato troppo dalla componente corporea ed emozionale, proponendo attività di forte stampo cognitivo la cui diretta conseguenza è stata la stimolazione di competenze prevalentemente auto-riflessive e analitiche, a discapito di quelle emozionali ed empatiche. Nell'esperienza laboratoriale di questo studio di caso è mancata la sperimentazione nello spazio e l'espressione della propria fisicità, il che sembra non aver agevolato i processi di costruzione relazionale. Detto altrimenti, il laboratorio ha stimolato un'azione riflessiva sul comportamento e sull'atteggiamento altrui senza penetrare però la sfera empatica: il gruppo-classe, in pratica, non si è costituito, e i membri sono rimasti aggregati secondo le formazioni originarie. La tipologia e il contenuto tematico delle attività, tuttavia, ha avviato pratiche riflessive sulle emozioni vivibili nelle difficoltà quotidiane della vita adolescenziale e studentesca, prospettate e drammatizzate durante le attività laboratoriali, e sulla

difficoltà di convivere col diverso e di risolvere conflitti, nati, ad esempio, in fase di sessione di lavoro.

Si può dedurre, pertanto, che la tipologia di attività di *creative drama* che viene proposta in un laboratorio espressivo determina il livello di coinvolgimento emozionale dei soggetti, con la conseguente interiorizzazione degli argomenti trattati, e la pratica riflessiva sul tema proposto. Da un lato, la sperimentazione corporea, grande assente nel secondo studio di caso, sottolinea la differenza tra l'ascoltare e il fare, tra l'assistere e il partecipare; dall'altro la pratica del Teatro Forum, assente nel primo studio di caso, stimola i soggetti ad essere agenti del proprio apprendimento. Un ulteriore studio di caso nel quale mediare le due pratiche drammaturgiche, seguendo un programma che stimoli sia la sfera emozionale sia la sfera cognitiva, permetterebbe di avvalorare questa affermazione.

Questo strumento educativo non sembra, però, essere funzionale in tutti i contesti. Considerato il fatto che dal numero dei componenti di un gruppo vengono determinate la modalità di interazione del gruppo stesso, la numerosità risulta essere una variabile fondamentale da considerare quando si vuole utilizzare questo strumento educativo in una classe. In un gruppo in cui si superano le 6-8 unità, infatti, i soggetti tendono a riconoscere gli altri non come singoli individui ma in termini di sottogruppi, stabilendo con essi rapporti mediati (Messetti, 2009, p.84). Se si arriva ad un massimo di 15 componenti si possono allacciare interazioni significative e vivere un senso di appartenenza e intimità, mentre in un gruppo *mediano*, composto da 16-30 soggetti, si assiste alla formazione di sottogruppi e alla competizione per il ruolo di leader (ibidem). Nel primo studio di caso gli studenti presenti alle sessioni erano mediamente 19, e, considerata la presenza dell'animatore teatrale e della dottoranda, il rapporto educatori/educandi è arrivato a 2:19. La numerosità, pertanto, non solo permetteva un rapporto sufficientemente intimo tra studente e studente, ma anche tra educatori e studenti. L'aula scolastica, inoltre, risultava sufficientemente ampia da permettere ai soggetti di muoversi in

coppie o in gruppo, a seconda dell'attività proposta dall'animatore, permettendo all'intero gruppo-classe il vissuto collettivo di cui si è parlato. Nel secondo studio di caso, invece, gli studenti presenti alle sessioni erano mediamente 26, il che ha provocato, fin dall'inizio dell'anno scolastico, la formazione di numerosi sotto gruppi. Al nostro primo incontro, infatti, la mia sensazione è stata di lavorare non con un gruppo di lavoro, ma con tanti piccoli nuclei indipendenti che, purtroppo, non si sono amalgamati al termine del laboratorio. L'aula scolastica, inoltre, non era sufficientemente ampia da contenere un gruppo così numeroso in movimento e il rapporto studenti/spazio non ha permesso la corretta esecuzione di alcuni esercizi collettivi, costringendoci a dividere gli studenti in due o più gruppi e a istituire turni di lavoro. In un contesto del genere, quindi, non si è potuta esprimere la potenzialità degli esercizi corporei.

Riassumendo, chi intende utilizzare il *creative drama* come strumento ausiliario all'interno del curriculum scolastico deve considerare il numero dei soggetti che compongono il gruppo, in quanto un numero troppo alto inficerebbe i risultati.

Un'ulteriore riflessione riguarda la contestualizzazione di un laboratorio emozionale-drammaturgico all'interno del curriculum scolastico: il laboratorio deve incentivare la costruzione di un gruppo-classe proponendosi come occasione per la costruzione di relazioni tra i soli studenti o tra studenti e classe docente? Il ricongiungimento tra ruolo affettivo di adolescente e ruolo sociale di studente è realizzabile escludendo nella sperimentazione laboratoriale il corpo insegnante, soggetto fondamentale nel riconoscimento e nel rafforzamento del ruolo di studente? Baldacci (2008, cfr.cap.4) critica la validità dell'"educazione affettiva" quando questa prende la forma di un'educazione scolastica con obiettivi specifici e con tempi deputati *ad hoc*. Collocare l'educazione affettiva nel curriculum come se fosse una materia aggiunta comporterebbe dei rischi: da un lato, dice l'autore, deresponsabilizzerebbe i docenti che

delegherebbero il problema dell'educazione affettiva agli esperti, psicologi, educatori o altro; dall'altro minerebbe il livello di quello che l'autore chiama *deutero-apprendimento emozionale*, ovvero il livello emozionale che agisce in modo costante e collaterale in tutte le attività scolastiche. In pratica, l'educazione affettiva scolastica deve essere la finalità a cui la modalità d'istruzione e il contesto di svolgimento devono tendere. A lungo andare questa coerenza creerà abiti mentali ed emozionali corrispondenti. La pedagogia teatrale in classe può essere considerato un valido strumento per agevolare la formazione dei gruppi-classe ma, perché non rimanga un'esperienza avulsa dalla vita degli studenti, deve rientrare in una cultura diffusa e condivisa dall'intero istituto scolastico. In uno studio di caso aggiuntivo si potrebbe, quindi, indagare le potenzialità dello strumento *creative drama* nell'incentivare o sanare il rapporto insegnante-studente, costruendo un programma che chiarifichi i rapporti tra classe docente e studenti e che tenti di verbalizzarne i conflitti inespressi. L'esperienza congiunta, inoltre, permetterebbe alla classe docente, da un lato, di arricchire il patrimonio conoscitivo sui propri allievi, scoprendone la complessità identitaria, dall'altro, di confrontarsi con professionisti estranei alle dinamiche scolastiche, i quali potrebbero apportare prospettive originali per risolvere problemi affrontati dagli insegnanti secondo paradigmi sclerotizzati.

Un ulteriore dubbio nasce sulla tempestività della proposta educativa: meglio intervenire ad inizio anno, col gruppo ancora in formazione, o meglio intervenire a posteriori, a gruppo già formato? Entrambe le scelte presentano vantaggi e svantaggi. Intervenire ad inizio anno potrebbe prevenire la nascita di dinamiche conflittuali, la stigmatizzazione di alcuni soggetti e la proliferazione di sotto gruppi. In pratica, un intervento ad inizio anno faciliterebbe la conoscenza intra-soggetti e l'avvio di relazioni costruttive e collaborative. Potrebbe, però, inficiare le possibilità relazionali di un gruppo in formazione di adolescenti che potrebbero considerare invadente l'intervento adulto. In pratica, invece di aiutare il gruppo ad ampliare la sua zona di sviluppo prossimale, di vygotskiyana memoria, si potrebbe rischiare di limitare il

nascere spontaneo di stimoli e relazioni. Intervenire a posteriori, a gruppo già formato, ha il vantaggio di poter individuare le classi che necessitano di un intervento educativo, ovvero con difficoltà relazionali e comportamentali, ma ha lo svantaggio di agire su una struttura relazionale già composta e che potrebbe resistere ad interventi educativi esterni. La decisione se intervenire a priori o a posteriori non è semplice, e deve essere contestualizzata alla composizione della classe.

Concludo con un'ultima riflessione di stampo metodologico. L'utilizzo di test psicometrici per la misurazione di costrutti psicologici per indagare gli effetti di un'esperienza laboratoriale è stata, secondo la mia esperienza, fallimentare. Riflettendo sul risultato non significativo ottenuto dai questionari, ho tentato di capire se la causa fosse dovuta ad una mia inesperienza professionale, che ha fatto fallire la compilazione, o ad un'effettiva inefficacia dello strumento da utilizzare con gli adolescenti in formazione. Da un lato, mi rendo conto che il rapporto confidenziale che si è creato in 15 sessioni laboratoriali tra componenti del gruppo e la sottoscritta abbia instaurato un livello di intimità e complicità che può aver influenzato negativamente il setting di somministrazione post-laboratorio. Dall'altro, coerentemente con la cornice fenomenologica a cui si aderisce, considero lo strumento psicometrico come inadatto per indagare le motivazioni che portano un adolescente ad aprirsi a nuove esperienze educative e per interrogare l'esperienza soggettiva di un individuo in formazione, nel rispetto della pluralità di significati e della molteplicità delle sfumature, non codificabili a priori, prediligendo, a tale scopo, l'intervista semi-strutturata. Uno spunto interessante emerge dal lavoro di Douglas et al. (2000), nel quale è stata utilizzata l'intervista tra pari che sembra aver facilitato la confidenza in fase di intervista e la conseguente raccolta delle impressioni, in quanto ha permesso ai membri "di parlare più liberamente di se stessi di quanto avrebbero fatto in sede di intervista tradizionale" (Douglas et al., 2000, p.213, la traduzione è mia). Lo strumento è affascinante in

quanto permetterebbe all'intervistatore e all'intervistato di utilizzare lo stesso codice linguistico e di evitare le induzioni involontarie che un intervistatore che conosce l'obiettivo della ricerca può introdurre nella conversazione. Sarebbe interessante utilizzarlo in un futuro studio di caso.

Pertanto, in linea con le affermazioni di Daykin et al. (2008) e di Jindal-Shape e Vettraino (2007) ho considerato i metodi qualitativi come i più appropriati e ho tentato di evitare gli errori che gli autori denunciano caratterizzare i lavori di ricerca che indagano le potenzialità trasformative del *creative drama*: grazie agli incontri riflessivi con l'educatore e con l'insegnante coinvolta nel progetto, e grazie al diario di ricerca, ho cercato di avviare la pratica riflessiva dell'*epoché* per ridurre la deriva soggettivista (Mortari, 2007; Mortari, 2009), i *bias* interpretativi ed evitare libere interpretazioni del fenomeno basate su "catene causali semplici o su leggi universali" (Niero, 2008, p.108); il range d'età dei soggetti coinvolti nel primo e nel secondo studio di caso è stato circoscritto ai 14-17 anni, la piena adolescenza, per evitare l'errore di indagare le potenzialità dello strumento coinvolgendo soggetti di età troppo differente; oltre all'efficacia dello strumento, si è cercato di ragionare sulle limitazioni e gli impedimenti all'uso del *creative drama* nelle scuole e alla sua inadeguatezza in caso di gruppi troppo numerosi; si è provveduto ad effettuare una ricerca bibliografica più accurata possibile, nella limitazione del conflitto terminologico (cfr. par. 1.5.1); si è riportato esplicitamente ogni fase del disegno di ricerca e le descrizioni narrative delle sessioni laboratoriali "per rendere le asserzioni più credibili, per permettere al lettore di fornire un suo giudizio e per facilitare la replicazione" (Jindal-Shape e Vettraino, 2007, p.116, la traduzione è mia); si è riportato il curriculum formativo del facilitatore in quanto "non solo informa il lettore sul suo training personale ma permette di sapere quali tecniche drammaturgiche il facilitatore ha usato nel corso dell'intervento" (Mages, 2008, p.141, la traduzione è mia); si è, infine, fornito un elenco dettagliato delle pratiche drammaturgiche utilizzate per permettere la replicabilità del training (Mages, 2008, p.143, la traduzione è mia).

Si spera che questo lavoro di ricerca aggiunga un apporto significativo alla letteratura esistente e che possa essere considerato un supporto informativo che faciliti gli amministratori scolastici nella decisione di includere l'uso dello strumento indagato nei curriculum scolastici e gli educatori nella scelta di uno strumento così eclettico quale il *creative drama*.

ALLEGATI

Allegato A Esercizi utilizzati nei laboratori

Vengono identificate le specifiche dei giochi proposti e la loro finalità. La colonna Categoria segue la seguente legenda:

- AC: attività cognitive
- COR: corporei
- IP: improvvisazioni parlate in termini di sketch o scene interpretate da pochi e a cui assiste il resto del gruppo
- IPG: improvvisazioni parlate “G” ovvero da eseguire in gruppo

Gioco	Descrizione	Finalità	Categoria
1-20	Seduti, il gruppo deve numerare da 1 a 20 alternandosi ma senza organizzare i turni di parola.	Ascolto	COR
3 nasi e 2 gambe	A turno si definisce cosa deve essere unito in contatto, ad esempio 3 nasi e due gambe, e i partecipanti devono formare dei gruppi per formare la figura richiesta.	Contatto	COR
Acrostico	Si divide il gruppo in sub-gruppi e si assegnano ruoli quali: il controllore, il pacificatore, il portavoce, il sostenitore, il mediatore. Dato un termine, nel nostro caso GRUPPO, si chiede al gruppo di trovare una parola per ciascuna lettera che indichi una caratteristica del termine dato. Es: G come giovani, R come rispetto..	Dinamiche di gruppo Comunicazione	AC
Buongiorno gente	Si cammina per la stanza e si stringe la mano di una persona. La si può lasciare solo quando l'altra persona ha anche la seconda mano allacciata a quella di qualcun altro	Conoscenza Dinamiche di gruppo	COR
Camminata con affermazioni su se stessi	Si cammina per la stanza. Quando un giocatore batte le mani il gruppo si blocca. Il giocatore dice una frase su se stesso, gli altri ascoltano e poi si riparte.	Conoscenza Dinamiche di gruppo	COR
Camminata con domanda/risposta	Si cammina per la stanza. Quando un giocatore vuole fare una domanda ad un altro giocatore batte le mani e il gruppo si ferma. Si formula la domanda e la persona a cui è diretta la domanda può rispondere o decidere di non rispondere. Si riprende a camminare	Conoscenza Dinamiche di gruppo	COR
Camminata forza 1-4	Si cammina nella stanza. Ad un numero corrisponde camminata normale, ad un altro camminata a rallentatore, ad un altro camminata attoriale, ad un altro camminata veloce, ad un altro ci si butta per terra. L'operatore chiama il numero e i partecipanti rispondono con la	Espressione corporea	COR

Gioco	Descrizione	Finalità	Categoria
	camminata associata.		
Camminate e stop	I partecipanti devono camminare nello spazio occupandolo con una propria immaginaria bolla d'energia e, successivamente, come se fossero un materiale: acqua, roccia, ferro, gomma.	Espressione corporea.	COR
Camminate per opposti	Si cammina per la stanza interpretando camminate dicotomiche (aperte/chiuso, lente/veloci)	Espressione corporea.	COR
Cartina geografica	Dando una dimensione metaforica alla stanza (come se fosse Verona, o il Veneto, o l'Italia o l'Europa...) si chiede di collocarsi secondo la residenza, la nascita...	Collocazione nello spazio Sociometrico. Conoscenza	COR
Cerchio finale	Ritualistica finale, abbracciati in cerchio si emette un unico suono gutturale.	Rito di chiusura	COR
Chi sono	Una persona seduta di spalle e con gli occhi coperti. A turno si dice "chi sono?" camuffando la voce. Se il giocatore indovina è un punto per lui altrimenti un punto per il gruppo.	Conoscenza. Ascolto	COR
Direttore d'orchestra	In cerchio si decide un maestro d'orchestra che condurrà i suoni fatti con mani e piedi. Una persona, precedentemente uscita, deve mettersi al centro del cerchio e indovinare chi è il maestro, il quale deve cambiare ritmo senza farsi individuare.	Ascolto.	COR
Duello irlandese	Si mette la mano destra dietro la schiena e si gira per la stanza cercando di toccare con la mano sinistra la mano destra degli altri partecipanti. Chi viene toccato è eliminato e si siede per terra. Quando rimangono solo 2-3 giocatori in azione, gli eliminati possono contribuire all'eliminazione dei rimanenti in gara toccando loro la mano destra, ma rimanendo perfettamente seduti.	Attivazione Riscaldamento Ascolto	COR
Equilibrio statico	In coppia, bisogna collaborare per aderire tra i corpi il meno possibile o il più possibile a seconda della consegna dell'operatore	Espressione corporea. Contatto	COR
Famiglie	Si cammina per la stanza e, dato un argomento, bisogna creare raggruppamenti di persone che si identificano in una particolare qualità di quel argomento. (Esempio: l'argomento "situazione sentimentale" potrebbe prevedere le famiglie "single", "accoppiati", "mollati"...).	Conoscenza, dinamiche di gruppo	COR
Fila di specchi	Serie dello specchio ma con due file di individui	Espressione corporea. Contatto	COR
Gioco del disegno	Il componente A deve descrivere un disegno, senza mostrarlo, ai 2 compagni B e C. B e C devono disegnare la figura secondo l'interpretazione che riescono a dare delle spiegazioni di A e SENZA POTER FARE DOMANDE.	Comunicazione Interpretazione ascolto	IP
Gioco del disegno 2	Il componente A deve descrivere un disegno, senza mostrarlo, ai 2 compagni B e C. B e C devono disegnare la figura secondo	Comunicazione Interpretazione ascolto	IP

Gioco	Descrizione	Finalità	Categoria
	l'interpretazione che riescono a dare delle spiegazioni di A. A può domandare 'Avete capito' e B e C possono rispondere solo <i>sì</i> o <i>no</i>		
Gioco del disegno 3	Il componente A deve descrivere un disegno, senza mostrarlo, ai 2 compagni B e C. B e C devono disegnare la figura secondo l'interpretazione che riescono a dare delle spiegazioni di A. B e C possono domandare tutto quello che vogliono	Comunicazione Interpretazione ascolto	IP
Gioco delle etichette	Si consegnano al gruppo alcuni fogli su cui sono scritti termini indicanti persone fisiche (Es: io, padre, madre, insegnate, amici..), verbi (Es: chiedere, perdonare, arrabbiarsi..), luoghi (Es: casa, camera, muretto..), emozioni (ansia, paura, vergogna..), che devono essere tenuti ben in vista. Ad un soggetto volontario si chiede, dato un evento particolarmente emozionante, di comporre una frase per indicare il proprio stato d'animo e, di seguito, di cercare una soluzione per uscire dall'empasse.	Riflessione Condivisone Confronto	AC
Gioco delle famiglie	Dato un tema, i soggetti devono identificare delle famiglie e raggrupparsi a seconda dell'appartenenza. Es: dato il tema 'amore' le famiglie saranno 'single', 'accoppiati', 'traditori'...	Conoscenza Ascolto	COR
Gioco dei saluti	Si cammina per la stanza senza parlare e ci si saluta come se si fosse un personaggio (militare, lord inglese, schiavo) imitandone lo stile e il comportamento.	Espressività corporea Localizzazione	COR
Gioco delle sedie	Si simula una conferenza giornalistica nella quale giocano due gruppi: uno di esperti e l'altro di giornalisti. Il gruppo degli esperti esce dalla stanza e si collocano 4-5 sedie al centro. Si concorda col gruppo dei giornalisti che ad ogni sedia corrisponde un ruolo: l'inetto, l'incapace, l'esperto, il giovane. Chiunque si siederà su quella sedia del gruppo degli esperti verrà trattato secondo il ruolo assegnato alla sedia. Il gruppo di esperti rientra e parte l'intervista.	Comunicazione Dinamiche di gruppo Dinamica del pregiudizio	IP
Gioco della sopravvivenza	Il gruppo deve simulare di essere sopravvissuto a un disastro aereo e deve concordare, data una lista di materiali per la sopravvivenza, qual è l'ordine di importanza dei materiali. Prima di cominciare ci si assegna un ruolo specifico quali: leader, il saggio, l'esperto, il capro espiatorio.. Se il gruppo non trova un accordo in 15 minuti muore.	Ascolto Comunicazione Cooperazione Dinamiche di gruppo	IP
Gioco delle spinte	Si cammina per la stanza, senza parlare si sceglie un compagno e uno dei due spinge l'altro che deve resistere alla spinta. La decisione di chi spinge e chi resiste non può essere concordata verbalmente ma solo tramite intenzione	Ascolto Cooperazione Contatto	COR
Gioco delle statue	Si cammina per la stanza a passo di musica	Attivazione	COR

Gioco	Descrizione	Finalità	Categoria
	pensando ad un numero da 1-16. Si stoppa la musica e tutti si pietrificano. L'operatore dice un numero e chi ha pensato quel numero si scioglie lentamente. Tutti gli altri devono correre in suo aiuto per sorreggerlo.	Ascolto Cooperazione Contatto	
Gioco dello zaino	Si portano in classe tre zaini pieni di bottiglie di acqua con etichette bianche. Ogni zaino ha un peso diverso: leggero, medio, pesante. Si chiede agli studenti di intravedere nella pesantezza dello zaino il peso che loro associano alla scuola, non in termini di pesantezza di libri ma in termini di peso di responsabilità. Ogni studente deve scegliere lo zaino che più rappresenta il suo concetto di peso scolastico. Si dividono gli studenti nei tre gruppi e parte la riflessione su cosa rende lo zaino pesante, associando ad ogni bottiglietta un concetto. (Es: nel nostro caso, aspettative dei genitori, paura della bocciatura...)	Riflessione Condivisione Confronto	AC
Gli scultori	Gioco dello scultore ma in gruppo con consegna dell'operatore	Espressione corporea. Cooperazione. Ascolto.	COR
I bastoncini	In coppie o in gruppo, se i componenti sono dispari, si tengono dei bastoncini di legno lunghi e sottili tra gli indici delle persone. Bisogna muoversi senza farli cadere.	Contatto. Ascolto. Feeling di coppia.	COR
I due partiti	L'operatore esprime due concetti, l'uno il contrario dell'altro e i partecipanti devono scegliere a quale partito appartenere, devono scegliere un leader e argomentare la scelta con 3 ragioni. Successivamente parte il dibattito.	Improvvisazioni parlate Dinamiche di gruppo	IPG
Il cieco	In coppia, un giocatore si incarica di proteggere il compagno, il quale, bendato, cammina per la stanza, stando alle sue spalle e facendogli evitare gli ostacoli.	Fiducia Contatto Ascolto	COR
Il pistolero	In cerchio. Il pistolero al centro del cerchio dice "il pistolero spara a nome di giocatore". Questo si deve abbassare repentinamente e i due concorrenti al suo fianco devono spararsi (simulando il suono e il gesto) l'un l'altro. Vince chi spara per primo.	Concentrazione. Riflessi.	COR
Il serpente	Allacciati per mano, un giocatore è la testa del serpente, un altro la coda. La testa circola per la stanza e, passando sotto le braccia, ingarbuglia il corpo del serpente. La consegna è di sciogliere il corpo senza parlare	Contatto Energia di gruppo. Collaborazione	COR
Il vento soffia	Si cammina per la stanza, un giocatore batte le mani e dice "il vento soffia su quelli che amano" e dice un concetto. Il gruppo si deve disporre sulla stanza a seconda del disaccordo o dell'accordo con il concetto espresso fino ad arrivare ad abbracciarlo.	Conoscenza	COR
L'autostoppista	4 sedie a mo' di sedili di macchina e 4 giocatori. Un autostoppista entra in macchina, facendo uscire uno dei 4 giocatori, con un personaggio	Improvvisazioni parlate	COR

Gioco	Descrizione	Finalità	Categoria
	ben delineato ma senza spiegarne il profilo. Tutti gli altri passeggeri devono intuire il personaggio e assumerne i toni.		
L'ipnotizzatore	Si lavora a coppie con musica lenta. Uno dei due alza una mano a pochi centimetri dal viso del compagno il quale deve seguirne i movimenti. Poi ci si alterna. La consegna è: movimento lento e in silenzio.	Espressione corporea. Concentrazione Feeling di coppia	COR
La bolla	Si crea un cerchio abbracciandosi e creando una sorta di bolla. Una persona esterna soffia sulla bolla e i suoi componenti si devono muovere (tutti con la stessa velocità) a seconda della direzione e della forza del soffio.	Espressione corporea	COR
La radio 1	Il gruppo in cerchio ma con la faccia rivolta all'esterno. Sono un corpo unico, una radio che trasmette diverse trasmissioni. L'operatore all'interno del cerchio tocca la spalla di un partecipante e quello parte con la trasmissione che preferisce (canzoni, telegiornale, interviste...). Chi non vuole partecipare emette il suono di fuori frequenza.	Improvvisazioni parlate	IPG
La radio 2	Riprende il gioco de La radio 1 ma l'improvvisazione non è più libera, l'operatore impone il personaggio al giocatore che deve interpretarlo	Improvvisazioni parlate	IPG
Lo scivolamento	In cerchio, un giocatore al centro (A) sceglie un altro giocatore nel cerchio(B). La persona alla sua destra(C) entra nel cerchio, B slitta al posto di C e A prende il posto di B. Si ripete slittando di 2, di 3...	Coordinazione Concentrazione Ascolto attraverso i sensi	COR
Lo scultore	Si gioca a coppie, uno dei due è una statua di cera l'altro uno scultore che con le mani deve modellare la statua. La consegna è di poter parlare ma a bassa voce.	Contatto. Espressione corporea	COR
Lo scultore senza tocco	Il gioco dello scultore ma senza toccare il compagno e senza parlare ma plasmando l'altro come se avesse una grosse coltre di gommapiuma addosso	Espressione corporea. Ascolto	COR
Lo strangolatore	In cerchio, lo strangolatore allunga le braccia e si dirige verso un altro giocatore. Questa deve, senza parlare o muoversi ma solo con lo sguardo, far capire ad un altro giocatore di salvarlo. Questo giocatore lo può salvare solo se dice tempestivamente il suo nome ad alta voce, altrimenti entrambi sono morti/esclusi. In caso contrario il salvato diventa lo strangolatore.	Conoscenza Ascolto attraverso i sensi	COR
Movimento rotatorio del corpo	Camminando per la stanza si muove una parte del corpo a scelta in senso rotatorio	Espressione corporea. Localizzazione	COR
Nodo di mani	In gruppo, bisogna chiudere gli occhi, alzare le braccia al centro del cerchio e scegliere 2 mani a cui allacciarsi. Ad occhi aperti bisogna riuscire, senza slacciarsi, a creare un cerchio passando sotto o scavalcando i compagni, come quando si	Contatto Collaborazione Dinamiche di gruppo	COR

Gioco	Descrizione	Finalità	Categoria
	tolgono i nodi ad una corda		
Nodo di mani 2	Il gioco nodo di mani ma con un coordinatore esterno che suggerisce come risolvere il nodo	Ascolto Contatto Collaborazione Dinamiche di gruppo	COR
Onda e stop + ambienti	Gioco Onda e stop + dialogo con la possibilità di scegliere chi deve parlare e quale sia l'ambiente che definisce la situazione	Improvvisazioni parlate	COR
Onda e stop + dialogo	Camminando per la stanza il gruppo si muove a ritmo di musica, allo stop si congelano in posizione e dicono una frase improvvisando e senza riflettere	Improvvisazioni parlate	COR
Scambio di nome	Si cammina per la stanza, ci si presenta ad un giocatore dicendo il proprio nome e stringendosi la mano. Da quel momento si eredita il nome dell'altro. Quando ci ritorna il nostro nome ci si siede per terra, eliminati.	Conoscenza Memoria Concentrazione	COR
Serie dello specchio	In coppia, disposti frontalmente, a turno uno dei due giocatori compie azioni nello spazio e l'altro deve rispecchiarne i movimenti.	Espressione corporea. Ascolto.	COR
Sono d'accordo/non sono d'accordo	Dato un significato di accordo o disaccordo ai due lati della stanza (compresi i valori di mezzo) si chiede ai ragazzi di collocarsi nello spazio rispetto a opinioni e affermazioni dette dall'operatore. Disaccordo <-----> Accordo	Conoscenza componenti del gruppo	COR
Tela del ragno	Camminando per la stanza l'operatore dice "tela" e i ragazzi devono unire le gambe tra loro e mettere le mani su un compagno	Contatto. Attivazione	COR
Ti difendo	Si cammina per la stanza a passo di musica. Al blocco della musica si sceglie una persona da difendere e ci si mette di fronte a lui con le braccia aperte ma l'altro può decidere di difendere qualcun altro	Contatto Attivazione	COR
Ti piace il tuo vicino	In cerchio con un numero di sedie pari a -1 rispetto al numero dei componenti del gruppo. Chi sta al centro sceglie una persona seduta e chiede "Ti piace il tuo vicino?" "No" "perché?" "perché mi piacciono quelli che...". Tutti coloro inclusi nella scelta si alzano per cambiare posto. Rimarrà in piedi solo uno che sceglierà un altro giocatore e rifarà la domanda. Gli argomenti possono spaziare dalle caratteristiche fisiche alle passioni, ai gusti, alle abitudini...	Conoscenza componenti del gruppo	COR
Tic-tac	In cerchio, l'individuo alla destra è Tic, mentre quello alla sinistra è Tac. Chiedere cibo e film preferiti (o altro) a entrambi. Poi il conduttore chiede le informazioni ricevute.	Conoscenza tra compagni	COR
Uno contro tutti	La persona è da sola in scena, un compagno alla volta entra in scena con un personaggio preciso e inizia l'improvvisazione	Improvvisazioni parlate	IP
Yahoo	Fermi in cerchio, si associano il gesto alla parola	Coordinamento	COR

Gioco	Descrizione	Finalità	Categoria
	<p>e all'evento: al termine Yahoo si associa un'onda del braccio che deve seguire la direzione del gruppo, ovvero col braccio destro verso sinistra se la direzione è oraria, col braccio sinistro verso il lato destro se la direzione è anti-oraria; al termine Get down è abbinato un gesto che simula l'indossarsi un cappello, provocando il cambio di direzione (oraria-antioraria); al termine Cù-Cù è associata l'azione di simulare con le mani un paio di occhiali sul naso, gesto che obbliga il proprio vicino a saltare il turno. Chi sbaglia è eliminato e si siede per terra. Più il gioco è veloce più è facile sbagliare</p>	Concentrazione	
You	<p>Il gioco si deve imparare a fasi. In cerchio col braccio alzato parte il primo indicando una persona e dicendo "you" questa rimbalza lo you ad un'altra persona ricordandosi da chi si è preso e a chi si è dato lo you. Si fa lo stesso con i nomi di animali. Poi si fanno partire lo you e il nome di animale insieme.</p>	Memoria	COR

Allegato B Curriculum Vitae dell'operatore teatrale

Si riporta una condensazione del curriculum vitae dell'operatore teatrale. Il testo completo può essere fornito a richiesta.

Mirco Cittadini, maschio, nato il 05 maggio 1974. Inizia l'attività di teatro come attore non professionista nella Compagnia Giorgio Totola, dove è stato cinque anni e partecipa a diversi concorsi, anche in ambito internazionale (Salisburgo, Liegi), vincendo il premio come miglior attore caratterista alla Maschera d'Oro di Vicenza. Parallelamente inizia l'attività, sempre come attore, nell'ambito del teatro ragazzi con compagnie di professionisti (Aribandus Teatro, Arcoiris, Fata Morgana..), approdando poi dentro Fondazione Aida (come attore professionista e conduttore di laboratori). Vi rimane tre anni e diventa attore professionista. Parallelamente intraprende la sua attività come animatore di doposcuola, prima con l'Associazione Pozzo dei Desideri e poi con l'Associazione Aribandus. Lì inizia ad assumere ruoli di coordinamento e di responsabilità sempre più alti, diventando responsabile scuola e responsabile laboratori. Parte la collaborazione con l'Università di Verona (Blezza Picherle) e di Padova (Lombello) con lezioni inerenti alla lettura espressiva, curata anche presso la Glaxo (progetto Leggere per crescere) e la fondazione Aida (Critici in Erba). Si interessa sempre più al teatro dal punto di vista educativo e formativo, relegando a parte marginale l'attività meramente attoriale. Fonda due gruppi: Prove di Volo e il Gruppo Giovanile IL Faro di Bussolengo con il quale partecipa a diversi concorsi, rassegne, progetto junior e vincendo il premio come miglior spettacolo. Attualmente collabora con il gruppo la Pel D'Oca in collaborazione con il Self Help di Vanzini, gruppo che vede attori psichiatrici o con vari disagi sociali o fisici. La sua formazione extra-teatro comprende studi umanistici, corso per operatore di telefono amico, corsi di psicopedagogia sugli spazi e i tempi dell'educazione e sulle emozioni; corso sulla gestione dei gruppi, e vari gruppi di formazione sul disagio e sempre sul lavoro di equipe.

Allegato C Studio di caso "A": consenso informato gruppo d'indagine



Università degli Studi di Verona
Facoltà di Scienze della Formazione
Via San Francesco 22, -37129 VERONA

Verona, 9 ottobre 2008

Gentili Genitori,

Con la presente vogliamo chiedere la collaborazione di vostro/a figlio/a ad una ricerca sull'autovalutazione circa le proprie abilità nel fronteggiare le sfide scolastiche nel delicato passaggio dalla scuola secondaria di primo livello alla scuola secondaria di secondo livello. Tale ricerca si appoggia al progetto pilota "Teatro in classe" approvato dall'Istituto e prevede:

- la somministrazione di questionari anonimi (i dati raccolti verranno analizzati in modalità aggregata, senza possibilità di risalire all'identità del rispondente)
- la partecipazione ad un laboratorio di teatro svolto in orario scolastico nei locali della scuola abitualmente frequentati da vostro/a figlio/a.

A tutti i partecipanti viene garantito il rispetto della privacy ai sensi della Legge 675/96 sulla "tutela delle persone e di altri soggetti rispetto al trattamento dei dati personali". I dati raccolti verranno utilizzati e conservati esclusivamente per finalità di ricerca scientifica e didattica secondo quanto disposto dal Decreto legislativo 196/2003.

Colei che si occuperà dello svolgimento della ricerca è la dott.ssa Valentina Mander, dottoranda di ricerca in Scienze dell'Educazione e della Formazione presso l'Università degli Studi di Verona, via S. Francesco 22, 37129 Verona.

Rimanendo a disposizione per qualsiasi chiarimento, Vi ringraziamo anticipatamente per la Vostra disponibilità.

Distinti Saluti,

Dott.ssa Valentina Mander
Prof.ssa Margherita Pasini

Formula di consenso

Il/La sottoscritto/a ----- papà/mamma di-----

Nato/a a----- il-----

conferisce la propria autorizzazione:

- al trattamento dei dati raccolti attraverso i questionari somministrati dalla dott.ssa Valentina Mander;

SI NO

- all'eventuale audio-videoregistrazione delle sessioni del laboratorio di teatro e alla conservazione sotto forma di audio-video-cassetta;

SI NO

Luogo e data

Firma leggibile

Figura 13, Studio di caso "A" - consenso gruppo d'indagine

Allegato D Studio di caso "A": batteria di questionari



Università degli Studi di Verona
Facoltà di Scienze della Formazione
Via San Francesco 22, 37129 VERONA

I.T.I.S. Istituto Tecnico Industriale Statale Guglielmo Marconi – Verona

Classe: _____

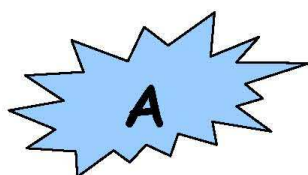
Identificativo: _____
(sigla di minimo 6 caratteri)

Sesso: M F

Età: _____

Data compilazione: _____

Figura 14, Studio di caso "A" – Questionario: dati anagrafici (pag.1)



Le affermazioni del questionario descrivono alcune situazioni che possono essere difficili da affrontare.

Leggi attentamente ogni affermazione e indica quanto ti senti capace di affrontare ciascuna situazione descritta, annerendo il pallino sulla colonna corrispondente alla tua esperienza. Usa la seguente scala di valori:

Per nulla capace	Poco capace	Mediamente capace	Molto capace	Del tutto capace
------------------	-------------	-------------------	--------------	------------------

Non ci sono risposte giuste e sbagliate, la migliore è la più spontanea!!

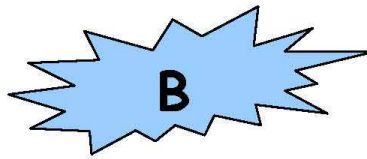
Quanto sei capace di...

		Per nulla	Poco	Mediamente	Molto	Del tutto
1	finire in tempo i compiti che ti sono stati assegnati per casa	0	0	0	0	0
2	partecipare alle discussioni che avvengono in classe	0	0	0	0	0
3	impegnarti nello studio quando hai altre cose interessanti da fare	0	0	0	0	0
4	imparare nuovi sport	0	0	0	0	0
5	concentrarti nello studio senza farti distrarre	0	0	0	0	0
6	riuscire nelle normali attività di educazione fisica	0	0	0	0	0
7	prendere appunti delle spiegazioni dell'insegnante	0	0	0	0	0
8	imparare ciò che serve per far parte di una squadra sportiva	0	0	0	0	0
9	fare le ricerche che ti vengono assegnate utilizzando varie fonti oltre i libri scolastici (libri che hai a casa, internet...)	0	0	0	0	0
10	soddisfare quello che i tuoi amici si aspettano da te	0	0	0	0	0
11	organizzarti nello svolgimento delle attività scolastiche	0	0	0	0	0
12	realizzare quello che tu ti aspetti da te	0	0	0	0	0
13	programmare le tue attività scolastiche	0	0	0	0	0
14	fare amicizia con le ragazze	0	0	0	0	0
15	ricordare ciò che l'insegnante ha spiegato in classe e ciò che hai letto sui libri	0	0	0	0	0
Segue a pagina successiva						

Figura 15, Studio di caso "A" – Questionario: autoefficacia scolastica/sociale (pag.2)

		Per nulla	Poco	Mediamente	Molto	Del tutto
16	fare amicizia con i ragazzi	0	0	0	0	0
17	trovarti un posto dove studiare senza essere distratto	0	0	0	0	0
18	esprimere la tua opinione quando insieme ai tuoi amici si sta discutendo di qualcosa	0	0	0	0	0
19	interessarti alle materie scolastiche	0	0	0	0	0
20	lavorare in gruppo	0	0	0	0	0
21	soddisfare i desideri dei tuoi genitori su quello che si aspettano da te	0	0	0	0	0
22	dire quello che pensi, anche quando i tuoi compagni non sono d'accordo con te	0	0	0	0	0
23	soddisfare le richieste dei tuoi insegnanti	0	0	0	0	0
24	difendere i tuoi diritti quando vieni trattato ingiustamente	0	0	0	0	0
25	cavartela se qualcuno ti dà fastidio o ti prende in giro	0	0	0	0	0

Figura 16, Studio di caso "A" – Questionario: autoefficacia scolastica/sociale (pag.3)



Ora pensa alle esperienze che vivi con i tuoi compagni di classe o d'istituto.

Quanto le affermazioni che seguono rappresentano il tuo comportamento di fronte a situazioni difficili che per te rappresentano un problema?

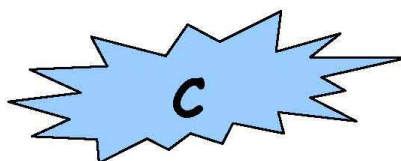
Annerisci il pallino sulla colonna corrispondente alla tua esperienza, usando la seguente scala di valori:

Quasi mai	A volte	Normalmente	Spesso	Molto spesso
-----------	---------	-------------	--------	--------------

Anche qui non ci sono risposte giuste e sbagliate, la migliore è la più spontanea!!

		Quasi mai	A volte	Normalmente	Spesso	Molto spesso
1	Accetto l'idea che devo risolvere il problema	0	0	0	0	0
2	Mi do degli obiettivi da raggiungere	0	0	0	0	0
3	Divento molto triste	0	0	0	0	0
4	Ho bisogno di condividere quello che provo dentro con chi mi è vicino	0	0	0	0	0
5	Cerco di non pensare al problema	0	0	0	0	0
6	Ci resto male perchè non trovo una soluzione	0	0	0	0	0
7	Mi agito	0	0	0	0	0
8	Faccio altre attività per non pensarci	0	0	0	0	0
9	Cerco l'aiuto dei miei amici per calmare l'agitazione	0	0	0	0	0
10	Mi dico che questo problema non è per niente importante	0	0	0	0	0
11	Chiedo a persone che hanno avuto un'esperienza simile cosa hanno fatto	0	0	0	0	0
12	Cerco di stare da solo	0	0	0	0	0
13	Vado direttamente al problema	0	0	0	0	0
14	Mi comporto come se il problema non ci fosse	0	0	0	0	0
15	Faccio un piano d'azione e lo rispetto	0	0	0	0	0
16	Mi arrabbio	0	0	0	0	0
17	Cerco la simpatia e l'aiuto degli altri	0	0	0	0	0
18	Sogno o immagino luoghi e tempi migliori	0	0	0	0	0

Figura 17, Studio di caso "A" – Questionario: strategie di copying sociale (pag.4)



Pensa invece alle esperienze che vivi con i tuoi insegnanti e quando ti approcci alle materie scolastiche

Quanto le affermazioni che seguono rappresentano il tuo comportamento di fronte a situazioni difficili che per te rappresentano un problema?

Annerisci il pallino sulla colonna corrispondente alla tua esperienza, usando la seguente scala di valori:

Quasi mai	A volte	Normalmente	Spesso	Molto spesso
-----------	---------	-------------	--------	--------------

Ti ricordo che non ci sono risposte giuste e sbagliate, Usa la spontaneità!

		Quasi mai	A volte	Normalmente	Spesso	Molto spesso
1	Accetto l'idea che devo risolvere il problema	0	0	0	0	0
2	Mi do degli obiettivi da raggiungere	0	0	0	0	0
3	Divento molto triste	0	0	0	0	0
4	Ho bisogno di condividere quello che provo dentro con chi mi è vicino	0	0	0	0	0
5	Cerco di non pensare al problema	0	0	0	0	0
6	Ci resto male perchè non trovo una soluzione	0	0	0	0	0
7	Mi agito	0	0	0	0	0
8	Faccio altre attività per non pensarci	0	0	0	0	0
9	Cerco l'aiuto dei miei amici per calmare l'agitazione	0	0	0	0	0
10	Mi dico che questo problema non è per niente importante	0	0	0	0	0
11	Chiedo a persone che hanno avuto un'esperienza simile cosa hanno fatto	0	0	0	0	0
12	Cerco di stare da solo	0	0	0	0	0
13	Vado direttamente al problema	0	0	0	0	0
14	Mi comporto come se il problema non ci fosse	0	0	0	0	0
15	Faccio un piano d'azione e lo rispetto	0	0	0	0	0
16	Mi arrabbio	0	0	0	0	0
17	Cerco la simpatia e l'aiuto degli altri	0	0	0	0	0
18	Sogno o immagino luoghi e tempi migliori	0	0	0	0	0

Figura 18, Studio di caso "A" – Questionario: strategie di coping scolastico (pag.5)

Allegato E Studio di caso "B": consenso informato gruppo d'indagine



Università degli Studi di Verona
Facoltà di Scienze della Formazione
Via San Francesco 22, -37129 VERONA

Verona, 11 gennaio 2010

Gentili Genitori,

Con la presente si vuole chiedere la collaborazione di vostro/a figlio/a ad una ricerca sull'arricchimento del ruolo di studente e sulla sensibilizzazione al sentimento di appartenenza al gruppo-classe. Tale ricerca si appoggia al progetto pilota "Io, studente" approvato dall'Istituto e prevede:

- la somministrazione di eventuali questionari
- la partecipazione ad un laboratorio di teatro svolto in orario scolastico nei locali della scuola abitualmente frequentati da vostro/a figlio/a
- la conduzione di un'intervista con vostro/a figlio/a al termine del laboratorio.

A tutti i partecipanti viene garantito il rispetto della privacy ai sensi della Legge 675/96 sulla "tutela delle persone e di altri soggetti rispetto al trattamento dei dati personali". I dati raccolti verranno utilizzati e conservati esclusivamente per finalità di ricerca scientifica e didattica secondo quanto disposto dal Decreto legislativo 196/2003.

Colei che si occuperà dello svolgimento della ricerca è la dott.ssa Valentina Mander, dottoranda di ricerca in Scienze dell'Educazione e della Formazione presso l'Università degli Studi di Verona, via S. Francesco 22, 37129 Verona.

Rimanendo a disposizione per qualsiasi chiarimento, Vi ringraziamo anticipatamente per la Vostra disponibilità.

Distinti Saluti,

Dott.ssa Valentina Mander

Formula di consenso

Il/La sottoscritto/a

papà/mamma/tutore di

Nato/a a il conferisce la propria autorizzazione:

- al trattamento dei dati raccolti attraverso i questionari somministrati dalla dott.ssa Valentina Mander;

SI NO

- all'eventuale produzione di fotografie/filmati raccolte/i durante le sessioni del laboratorio di teatro e alla loro conservazione sotto forma di file elettronico;

SI NO

- all'audio-registrazione dell'intervista che sarà condotta dalla dott.ssa Valentina Mander con vostro/a figlio/a al termine del laboratorio di teatro ovvero in orario scolastico e all'interno della struttura dell'istituto, e alla sua conservazione sotto forma di file elettronico;

SI NO

Luogo e data

Firma leggibile

.....

.....

Figura 19, Studio di caso "B" - Consenso informato gruppo d'indagine

Allegato F Studio di caso “B”: intervista semi-strutturata

Progetto “Io, studente”

INTERVISTA FINALE (STUDENTE)

Dati studente

Cognome:

Nome:

Data nascita:.....

Sesso: M F

Dati intervista

Data compilazione: Ora inizio: Ora fine:

Figura 20, Studio di caso “B”: intervista semi-strutturata - Dati anagrafici (pag.1)

Spiegazione modalità intervista	1. Rassicurazione che ogni opinione viene rispettata (come durante il laboratorio) 2. Invito alla sincerità				
Confronto test sul ruolo studente/adolescente	1. Consegna test 2. Richiesta caratteristiche del ruolo di studente 3. Esecuzione 4. Sovrapposizione 5. Calcolo distanza:				
	<i>Distanza</i>				
	• Diminuita	• Aumentata	• Invariata		
	Cosa è successo e perché?				
Ti capita di indossare una maschera quando vieni a scuola?	• Sì		• No		
	Perché?				
Pensi che il laboratorio sia servito a qualcosa a te personalmente?	• Sì		• No		
	Perché?				
Test delle intelligenze multiple					
Scelta dello zaino (pesantezza scolastica)	• Leggero	• Medio	• Pesante		
Controllo con valore precedente	• Leggero	• Medio	• Pesante		
	Cambiamento → Cosa è successo e perché?				
	Invariato → come puoi migliorare? Chi ti può aiutare a migliorare?				
Approfondimento incongruenze tra CERCHI e ZAINO	<i>Distanza ruolo</i>		<i>Pesantezza zaino</i>		
	Aumentata	Diminuita	Aumentata	Diminuita	Invariata
Pensi che il laboratorio sia servito alla classe?	• Sì		• No		
	In che modo? Se l'avesse condotto un professore?		Perché? Se l'avesse condotto un professore?		
Consigliaresti questa esperienza a qualche altra classe?	• Sì		• No		
	Perché?				

Figura 21, Studio di caso "B": intervista semi-strutturata – Traccia (pag.2)

Allegato G Studio di caso “B”: questionario intelligenze multiple

Progetto: "Io, studente"

Cognome: Nome:

Ciao!

Dopo l'incontro scorso sulle intelligenze multiple ti invito a riflettere su te stesso e a indicare in quale intelligenza ti senti eccellere. Segna sulla scala che trovi alla destra di ogni intelligenza il valore che ritieni ti rappresenti.

Ovviamente non esiste giusto o sbagliato quindi prenditi il tuo tempo e ... buon lavoro!!

Tipo intelligenza	Scala										
<p>Intelligenza logico/matematica Capacità di usare i numeri in maniera efficace e di saper ragionare bene. Sensibilità verso principi e relazioni, abilità nella valutazione di oggetti concreti o astratti. In breve:</p> <ul style="list-style-type: none"> • riconoscimento di modelli astratti • saper discernere relazioni e connessioni • saper svolgere calcoli complessi • pensiero scientifico e amore per l'investigazione 	<table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
<p>Intelligenza linguistico/verbale Capacità ad usare le parole in modo efficace, sia oralmente che per iscritto. Padronanza nel manipolare la sintassi o la struttura del linguaggio e nell'uso pratico della lingua. In breve:</p> <ul style="list-style-type: none"> • facilità di parola • saper spiegare, insegnare e apprendere verbalmente • saper convincere altri (linguaggio e scrittura persuasiva) • humour basato sulla lingua 	<table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
<p>Intelligenza kinestetica Abilità nell'uso del proprio corpo per esprimere idee e sentimenti. Facilità ad usare le proprie mani per produrre o trasformare cose. Facilità nel gestire le proprie abilità fisiche quali la coordinazione, la forza, la flessibilità e la velocità. In breve:</p> <ul style="list-style-type: none"> • controllo dei movimenti del corpo "volontari" • connessione mente-corpo • abilità mimetiche • perfezionamento delle funzioni del corpo 	<table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
<p>Intelligenza visivo/spaziale Abilità a percepire il mondo visivo/spaziale accuratamente e operare trasformazioni su quelle percezioni. Sensibilità verso il colore, la linea, la forma, lo spazio includendo la capacità di visualizzare e rappresentare idee in modo visivo e spaziale.</p>	<table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		

Figura 22, Studio di caso “B”: questionario intelligenze multiple (pag.1)

<p>In breve:</p> <ul style="list-style-type: none"> • saper trovare la propria strada nello spazio (forte senso dell'orientamento) • formare immagini mentali (visualizzare) • rappresentare graficamente (pittura, disegno, scultura, ecc) • riconoscere relazioni di oggetti nello spazio • memoria visiva 											
<p><i>Intelligenza musicale</i> Capacità di percepire, discriminare, trasformare ed esprimere forme musicali. Capacità di discriminare con precisione altezza dei suoni, timbri e ritmi. In breve:</p> <ul style="list-style-type: none"> • apprezzamento per la struttura della musica e del ritmo • sensibilità verso i suoni e i modelli vibratorii • riconoscimento, creazione e riproduzione di suono, ritmo, musica, toni e vibrazioni 	<table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
<p><i>Intelligenza intrapersonale</i> Riconoscimento di sé e abilità ad agire adattivamente sulla base di quella conoscenza. Avere una accurata descrizione di sé; coscienza dei propri stati d'animo più profondi, delle intenzioni e dei desideri; capacità per l'autodisciplina, la comprensione di sé, l'autostima. Abilità di incanalare le proprie emozioni in forme socialmente accettabili. In breve:</p> <ul style="list-style-type: none"> • concentrazione mentale • coscienza e discriminazione della gamma delle proprie emozioni • coscienza delle aspettative e delle motivazioni personali • senso del sé 	<table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
<p><i>Intelligenza interpersonale</i> Abilità di percepire e interpretare gli stati d'animo, le motivazioni, le intenzioni e i sentimenti altrui. Ciò può includere sensibilità verso le espressioni del viso, della voce, dei gesti e abilità nel rispondere agli altri efficacemente e in modo pragmatico. In breve:</p> <ul style="list-style-type: none"> • comunicazione verbale/non verbale efficace • sensibilità verso gli stati d'animo, i sentimenti, i temperamenti altrui • profondo ascolto e profonda comprensione delle prospettive altrui • lavorare in gruppo in modo cooperativo 	<table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		

Figura 23, Studio di caso "B": questionario intelligenze multiple (pag.2)

Allegato H Studio di caso “B”: test “Studente ideale vs Studente reale”

Università degli Studi di Verona
Facoltà di Scienze della Formazione
Via San Francesco 22, 37129 VERONA

I.T.I.S. Istituto Tecnico Industriale Statale Guglielmo Marconi – Verona

Classe _____

Cognome _____

Nome _____

Data compilazione: _____

Istruzioni:

Sul retro di questo foglio è disegnato un cerchio che rappresenta tutte quelle caratteristiche che, secondo il tuo parere, uno STUDENTE dovrebbe avere.

Per favore, sul retro della pagina disegna una crocetta che rappresenti l'insieme delle caratteristiche che tu senti di possedere. Colloca la crocetta all'interno del foglio in modo che indichi la distanza che intercorre tra le tue caratteristiche e quelle dello STUDENTE a cui abbiamo accennato.

Figura 24, Studio di caso “B”: test "Studente ideale vs Studente reale" – Dati anagrafici

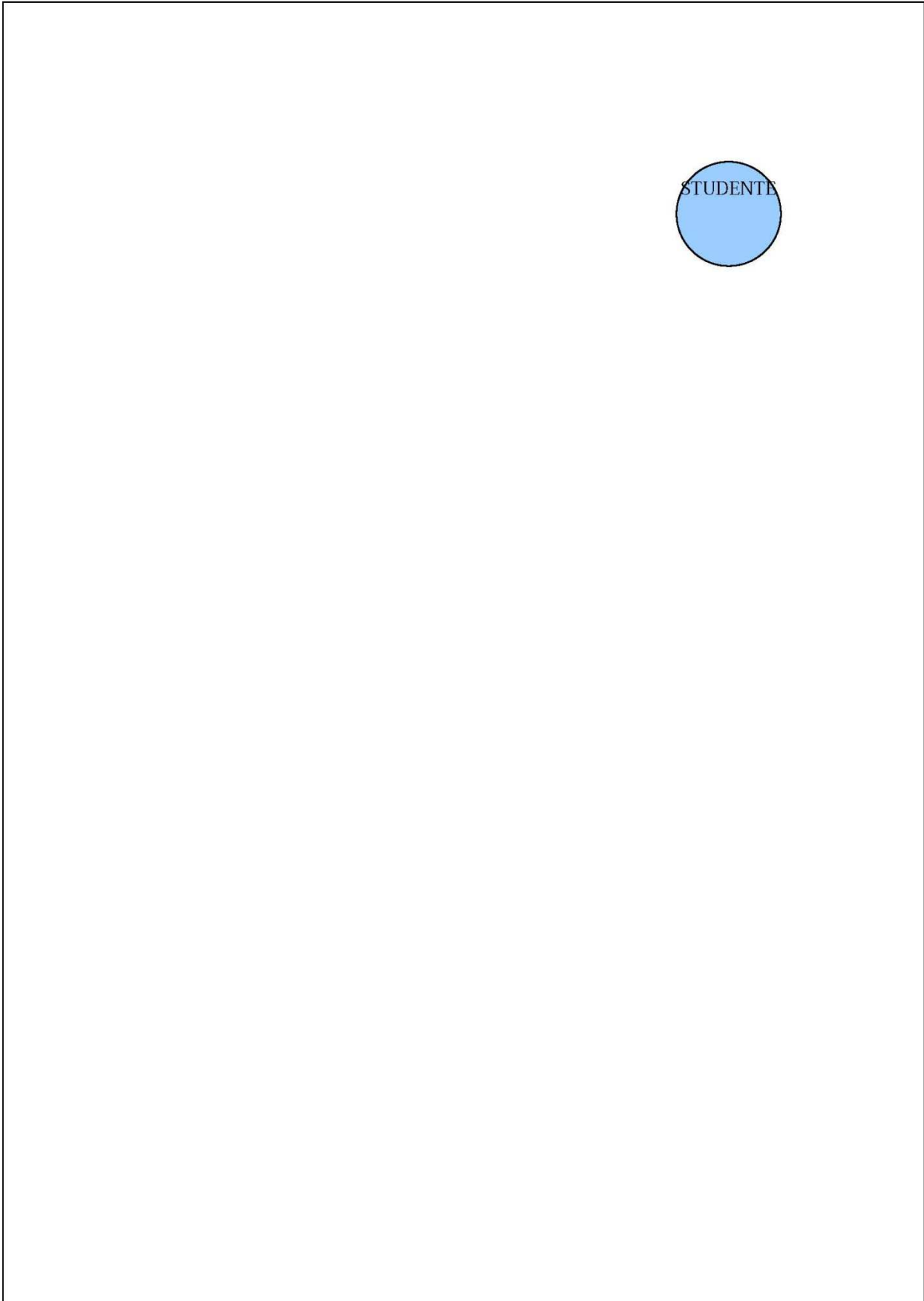


Figura 25, Studio di caso "B": test "Studente ideale vs Studente reale" – Retro

Allegato I Studio di caso "B": risultati gioco dell'Acrostico

Si riportano i risultati in formato grafico del gioco dell'Acrostico. Si ricorda che, per ciascuna lettera della parola GRUPPO, ciascun sub-gruppo doveva concordare un termine ritenuto fondamentale per descrivere una qualità identificativa del concetto di GRUPPO e fornire una spiegazione condivisa per la scelta del suddetto termine. I termini e le spiegazioni addotte sono state successivamente ridotte in categorie. I grafici riportano i risultati per ciascuno dei 5 sub-gruppi.

Grafico 6, Studio di caso "B": risultati gioco Acrostico del gruppo A

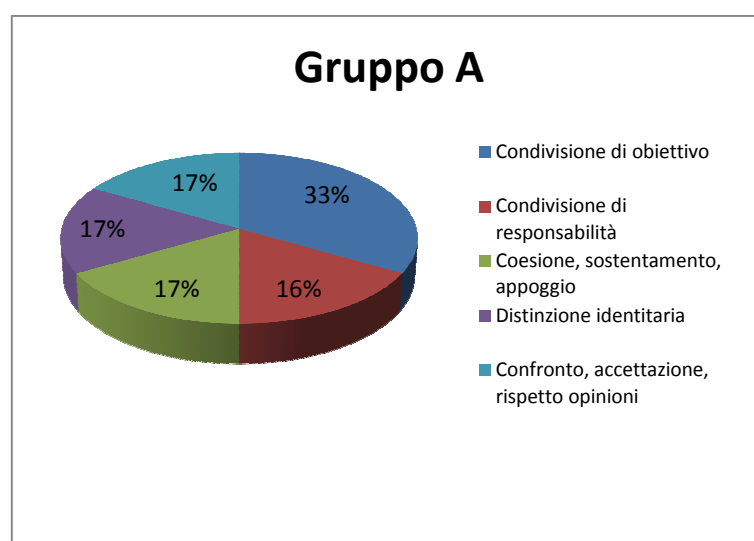


Grafico 7, Studio di caso "B": risultati gioco Acrostico del gruppo B

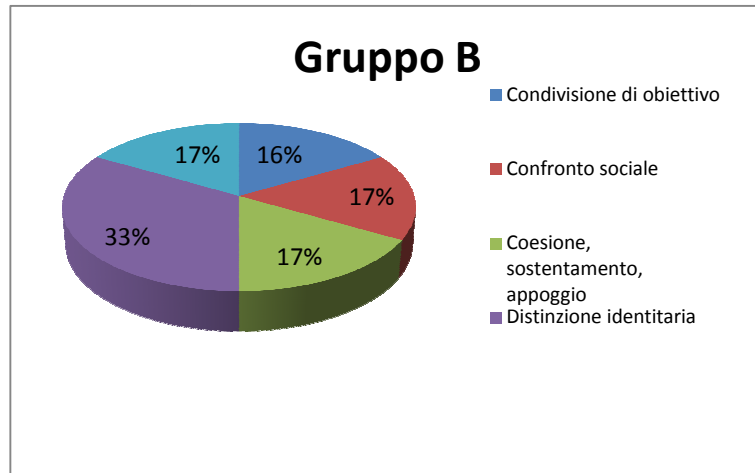


Grafico 8, Studio di caso "B": risultati gioco Acrostico del gruppo C

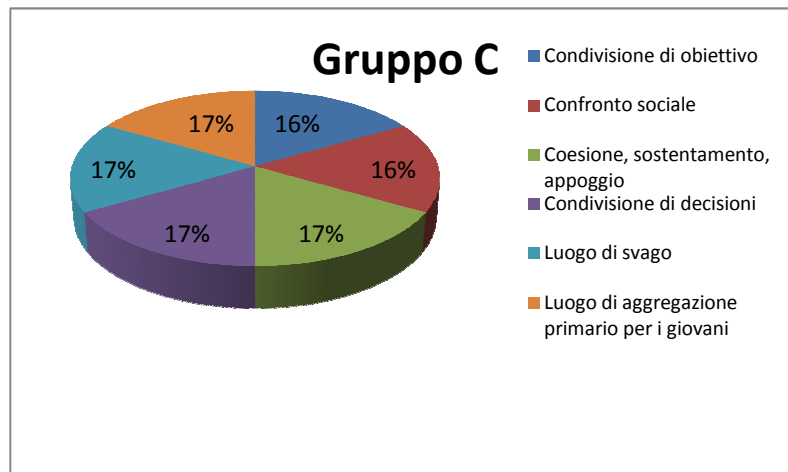


Grafico 9, Studio di caso "B": risultati gioco Acrostico del gruppo D

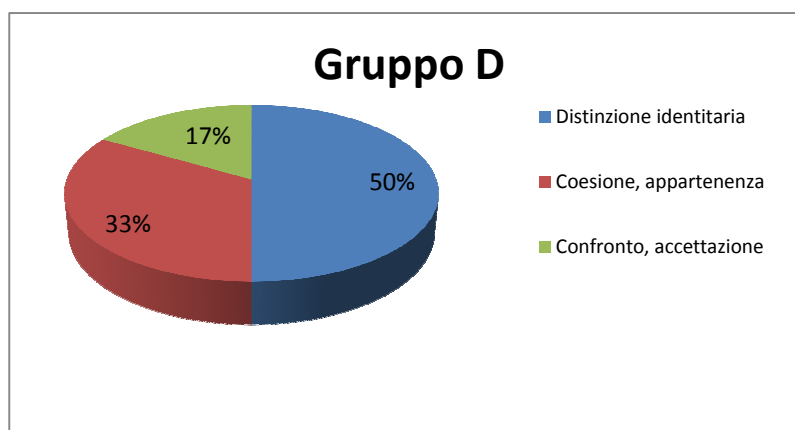
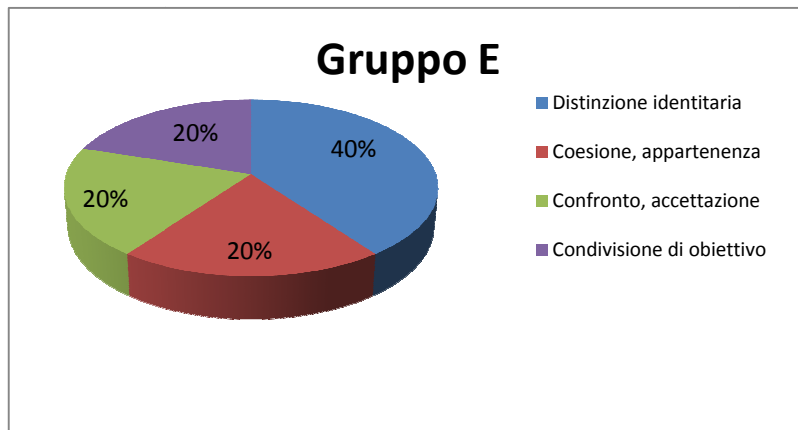


Grafico 10, Studio di caso "B": risultati gioco Acrostico del gruppo E



Allegato J Il metodo Stanislavskij

Il “sistema” o metodo nasce da sempre, fin dalle prime osservazioni su se stesso che trascrisse su taccuini e diari dal '77; più formalmente indica la ricerca programmatica che condusse tra il 1906 e il 1917. Le parole chiave della filosofia del maestro sono “natura nascosta”, “dall’interno”. Se l’espressione è qualcosa che nasce, è stimolata dagli avvenimenti interni allora l’attore deve essere in grado di dominare e sollecitare la propria natura nascosta per poter agire verso l’esterno, per manifestare la vita emotiva del personaggio. Quest’ultimo, infatti, è dotato di una vita interiore e di una vita esterna; i suoi pensieri nascosti guidano le azioni apparenti. “L’impersonazione è creazione organica di un essere umano vivente, analogo all’attore: creazione, per Stanislavskij, è sinonimo di procreazione” (Stanislavskij 1963, introduzione di Guerrieri). Approcciandosi in maniera completamente rivoluzionaria al testo dell’autore, Stanislavskij respinge *in toto* la teoria dell’imitazione e della rappresentazione, in quanto escludevano quello che per lui c’era di più sacro: l’io profondo dell’attore e la sua natura nascosta. Stanislavskij inizialmente si interroga sul processo naturale di *esprimere i propri sentimenti* che può essere analizzato in:

- presenza di un *evento*,
- che determina, secondo la *sensibilità interiore*¹⁸, una reazione emotiva
- alla quale, secondo la *sensibilità esteriore*¹⁹, fa seguito una reazione fisica.

Questa chiara successione è predominio della *prima* natura dell’uomo, ma per un attore il problema è che l’evento all’origine del processo è un *evento finto* e quindi, per statuto, incapace di suscitare reazioni. Ecco l’obiettivo del “sistema” di Stanislavskij: creare nell’uomo in scena una seconda natura. Essenzialmente la *seconda natura* è la capacità di rendere *reale* un evento finto, con la conseguente entrata in gioco della prima natura dell’uomo che attiverà il processo di reazione ad un evento (reso) reale. Questo è il “paradosso del teatro di Stanislavskij”: “nella vita reale si crede a una cosa perché è vera [...]. Nel suo teatro, una cosa diventa vera perché ci si crede” (Ruffini 2003, p. 39). Nell’attore la sensibilità interiore non è più la capacità di reagire emotivamente a un evento ma “la capacità di indurre ad arte uno stato emotivo che, essendo la reazione appropriata a un evento, lo rende per ciò stesso reale.” (Ruffini 2003, p. 39). Questo procedimento non è un banale effetto di autosuggestione ma un difficile processo di *costruzione della realtà*, guardando la finzione scenica *come se* fosse realtà, utilizzando quegli strumenti quali il “*magico se*” e le “*circostanze date*” che analizzeremo più avanti.

Quello che è stato delineato fin qui sono le linee che percorrono il settore della *reviviscenza*, ossia l’insieme di tecniche che Stanislavskij adotta per “credere” nella realtà scenica e quindi

¹⁸ Capacità di sentire del soggetto che è protagonista dell’evento

¹⁹ Capacità del soggetto di esprimere ciò che si sente

rivivere i sentimenti; insieme convergono nel nodo della *sensibilità scenica (o riflessa) interiore*. Come la conseguenza naturale del sentimento è l'espressione così la conseguenza naturale della *reviviscenza* è la *personificazione*, ossia le tecniche per esprimere fisicamente i sentimenti rivissuti, per non restare inerti allo stimolo della reazione interiore. Le linee che percorrono il settore della personificazione convergono nel nodo della *sensibilità scenica (o riflessa) esteriore*. Sensibilità scenica interiore ed esteriore concorrono alla formazione della *sensibilità scenica (o riflessa) generale*.

Questa, in sintesi, fu la teoria di Stanislavskij, fino a quando non trovò una strada più diretta, fisica, al credere; strada che lo portò a rivoluzionare il suo stesso sistema. La tecnica proposta da Stanislavskij viene discussa nel testo "Il lavoro dell'attore su se stesso". Rispecchiando la suddivisione *reviviscenza – personificazione*, nella prima parte affronta le tecniche per "attuare i sentimenti". Tra queste individuiamo:

"MAGICI SE" e CIRCOSTANZE DATE

Il "se" permette all'attore di trasportarsi dalla realtà in un mondo altro, l'unico dove possa avviarsi il processo creativo.

Il "se" provoca nell'attore un'attività interiore più che esterna [...]. La parola "se" è l'urto, lo stimolo della nostra attività creativa interiore. E' bastato che voi vi diceste: che cosa avrei fatto e come mi sarei comportato se [...]? E subito la vostra capacità di azione si è risvegliata. [...] Vi è venuta voglia di agire. E questa caratteristica del "se" lo collega a una delle basi fondamentali della nostra teoria: *l'attività e il dinamismo creativo dell'arte*. (Stanislavskij, 1963, p. 53)

Ovviamente un semplice "se" che induce all'azione diventa un "magico se", che permette agli occhi di vedere un altro mondo, alle orecchie di sentire nuove parole, alla mente di valutare diversamente ciò che ci circonda, fino a provocare un'azione reale conforme alla finzione.

Nell'avvio alla creazione del personaggio il "se" si accompagna alle "circostanze date": l'intreccio della commedia, gli avvenimenti, i fatti, l'epoca, il luogo dell'azione, le condizioni di vita, tutto quello di cui l'attore deve tener conto nel proprio processo creativo.

"Se" e "circostanze date" sono soltanto un'ipotesi, una finzione della fantasia, hanno la stessa provenienza, ma il primo è l'ipotesi, le altre il suo complemento.

Il "se" comincia sempre l'azione, le "circostanze date" la sviluppano. Uno non può esistere senza l'altro. Ma c'è differenza nelle loro funzioni: il "se" dà l'avvio all'immaginazione addormentata, e le "circostanze date" giustificano il "se". Insieme e separate esse aiutano a creare lo scatto interiore. (Stanislavskij, 1963 p. 55)

IMMAGINAZIONE

L'immaginazione è lo strumento che permette all'attore di riempire quegli spazi del testo omessi dall'autore. Ogni personaggio interpretato deve essere arricchito e completato con dettagli che l'autore spesso non si pone il problema di fornire; bisogna completare quel quadro che nel

centinaio di pagine della commedia è, spesso, solo abbozzato. Come usare correttamente l'immaginazione? Non effettuando voli pindarici ma creando immagini logiche e conseguenti, stimulate da quelle che Stanislavskij chiama "domande-guida". Un'immagine è precisa non quando è fissata in modo definitivo, ma quando è sensibile alle condizioni che la definiscono, e, quindi, variabile al variare di quest'ultime. L'immaginazione secondo Stanislavskij non si alimenta sfrenando la fantasia ma frenandola, percorrendo la via della precisione.

Abbiamo bisogno di una serie ininterrotta di "circostanze date", non semplici, ma sotto forma di immagini, visualizzate; ricordatelo: [...] l'attore deve vedere o quello che si svolge fuori di lui, sulla scena [...], o quello che succede dentro di lui, nella sua immaginazione (cioè le immagini che illustrano le circostanze date della vita del personaggio) [...].

Queste immagini provocheranno in voi uno stato d'animo corrispondente, il quale influenzerà il vostro spirito e vi farà rivivere le corrispondenti esperienze. (Stanislavskij, 1963. P. 72)

ATTENZIONE SCENICA

Come non prestare attenzione al buco nero del boccascena? Prestando attenzione a un oggetto in scena! Stanislavskij-pedagogo capisce benissimo che l'unico modo per obbedire ad un ordine negativo è obbedire a un ordine in positivo, diverso e corrispondente, quindi per non badare al pubblico bisogna usare il "cerchio d'attenzione". Inizialmente è un vero cerchio di luce proiettato sul palco, all'interno del quale ci sono oggetti sui quali l'attore deve puntare la propria attenzione, esaminandoli nel dettaglio. L'attenzione al cerchio distoglierà l'attore dal magnetismo che proviene dalla quarta parete, aiutandolo a raggiungere la "solitudine in pubblico".

"Basta trovarsi in un cerchio di luce, al buio completo, per sentirsi subito isolati da tutti gli altri. Lì, nel cerchio luminoso, è come essere a casa, non si ha paura di nessuno e non ci si vergogna di nulla.[...] In quel stretto cerchio di luce [...] è facile non solo osservare gli oggetti nei più sottili dettagli, ma anche rivivere i sentimenti e le riflessioni più intime, eseguire le azioni più complicate; [...] si può trovare un punto di contatto con l'altro personaggio, sentirlo, cogliere i suoi pensieri più intimi, rievocare il passato, sognare il futuro." (Stanislavskij 1963 p. 93)

Successivamente l'attore non necessiterà più del cono di luce, riuscendo ad entrare in contatto con gli oggetti da solo. "Bisogna imparare [...] a fermare l'attenzione sulla scena. [...] Dobbiamo imparare a guardare e vedere in scena" (Stanislavskij, 1963 p. 87). Ovviamente, superato il primo ostacolo, ossia l'attenzione verso gli oggetti pratici, l'attore dovrà allenare la sua *attenzione interna*, ossia la capacità di mantenere vive quelle raffigurazioni visive stimulate dall'immaginazione.

"Il materiale della nostra attenzione interna è inesauribile [...]. La difficoltà sta nel fatto che gli oggetti della vita immaginaria sono instabili e spesso inafferrabili. Se il mondo sensibile, materiale che ci circonda sulla scena esige un'attenzione ben allenata, gli instabili oggetti dell'immaginazione esigono attenzione ed allenamento centuplicati" (Stanislavskij 1963 p. 100)

Si propone, così, un secondo paradosso stanislavskijano: “se per un oggetto reale si tratta di prestare attenzione ad ogni dettaglio, per un oggetto della finzione si tratta di creare i dettagli, mediante l’attenzione che vi si porta” (Ruffini 2003 p. 48).

SEGMENTAZIONE: SEZIONI E COMPITI

Uno degli errori più grossolani, sostiene Stanislavskij, è quello di non preoccuparsi dello scopo e dello sviluppo dell’azione, ma di mirare diritto alla conclusione di quest’ultima, finendo per recitare enfaticamente e cadendo nel mestiere, ossia nell’imitazione. Una tecnica per evitare tale errore è quella di segmentare l’azione maggiore in azioni ausiliarie che la compongono, e per ognuna di esse individuare il proprio compito che, motivandola, la trasforma in azione reale. “Sono i ‘compiti’ che guidano l’attore sulla strada giusta. [...] Gli danno coscienza del suo diritto di presentarsi in scena, di restarvi e di vivervi [...]” (Stanislavskij, 1963 p. 128). L’importante è che i compiti siano accessibili e realizzabili, altrimenti violenteranno la natura dell’attore impedendo il fluire della sua volontà creativa.

In sostanza, la segmentazione blocca il tempo. “In virtù della segmentazione, la durata diventa una successione di momenti di presente. Agendo in modo produttivo e funzionale, l’attore è, in ogni momento, nel presente.” (Ruffino, 2003 p. 50).

MEMORIA EMOTIVA

Bisogna distinguere il concetto di “memoria emotiva” secondo la “leggenda Stanislavskij” e secondo la sua effettiva pedagogia. Nel primo caso la “memoria emotiva” è la capacità dell’individuo di reagire fisicamente semplicemente al ricordo di una esperienza reale. Se al solo ricordo di un’offesa arrossisco di vergogna allora la mia memoria emotiva è estrema, caratterizzata cioè dall’immediatezza della reazione fisica e dalla potenza “elementare” del sentimento che l’ha provocata. Ma lo stesso Stanislavskij mette in guardia da questa tipologia di sentimenti: “C’è solo un pericolo. Quando cediamo ai sentimenti elementari non siamo più noi i padroni, ma sono loro che ci guidano” (Stanislavskij 1963 p. 192). Nella secondo caso, la memoria emotiva è una *forma mentis* che permette all’attore di attingere al proprio patrimonio di esperienze, riattivandone rapidamente lo stimolo. Viene stimolata tramite richiami interni quali il “magico se”, le “circostanze date”, l’immaginazione, le “sezioni e i compiti”, gli “oggetti dell’attenzione”, e richiami esterni quali la scenografia, gli oggetti di scena, i costumi. Ovviamente più intensa sarà la vita dell’aspirante attore, nel bene e nel male, più ampia sarà la riserva della sua “memoria emotiva”.

TEMPO-RITMO e METODO DELLE AZIONI FISICHE

Come già anticipato, ad un momento del suo percorso pedagogico Stanislavskij mette in discussione tutto il suo operato, dopo aver raggiunto la consapevolezza che il metodo della reviviscenza era difficilmente applicabile nella quotidianità del mestiere dell'attore. Fresco degli insuccessi di *Mozart* e *Salieri*, Stanislavskij assiste a un concerto e capisce che l'arte del parlare necessita di solide basi musicali:

Beati i musicisti, i cantanti o i ballerini: essi hanno il metronomo, il direttore e il coreografo!

Per loro la questione del tempo-ritmo è già stata elaborata, e riconosciuta la sua assoluta importanza nella creazione. L'esattezza della loro esecuzione è fino a un certo punto già garantita, fissata cioè nel tempo e nella misura. [...]

Per noi non è così. Solo nelle opere in versi il metro è già segnato. Per le altre non abbiamo né leggi, né metronomo, né note, né partiture stampate, né direttore d'orchestra. (Stanislavskij, 1963. P. 436)

La "rivoluzione della musica" nasce in embrione nel 1914-1915, esplose nel 1916-1917 per affermarsi tra 1918 e il 1922. Nel libro sul sistema si presenta come un lungo capitolo sul tempo-ritmo, considerata una tecnica per la *personificazione*. In realtà è molto di più. Non una tecnica della *personificazione* ma il suo virtuale ribaltamento; ne è il superamento!

Essere riuscito a chiarire la nozione di *tempo-ritmo giusto* è, per Stanislavskij, l'autentica rivoluzione. L'atto preliminare è che l'attore si alleni a sentire un tempo-ritmo giusto proveniente dall'esterno, tramite esercizi specifici con l'uso di metronomi. Successivamente il tempo-ritmo deve essere frutto di atti volitivi, e quindi compiti e azioni, con cui l'attore crea l'azione.

[...] non si può ricordare o sentire il tempo-ritmo giusto, senza creare le immagini corrispondenti, senza pensare alle circostanze date, e senza sentire i compiti e l'azione. Sono così legati tra loro, che uno genera l'altro, cioè le circostanze date provocano il tempo-ritmo, e il tempo-ritmo costringe a pensare circostanze date che gli corrispondano. [...]

In una parola il tempo-ritmo cela in sé non solo le qualità esteriori che risvegliano immediatamente la nostra natura, ma anche il contenuto interiore che alimenta il sentimento. Sotto questo aspetto esso viene conservato nella nostra memoria emotiva, ed elaborato a scopo creativo." (Stanislavskij, 1963, p. 423)

Se ogni passione umana, stato d'animo, rievocazione ha il suo tempo-ritmo giusto; se ogni fatto, avvenimento si svolge con un suo tempo-ritmo, allora basterà recuperare internamente quel tempo-ritmo per ritrovare il sentimento e provare l'azione.

Da qui nasce il "metodo delle azioni fisiche": non più un lavoro interno-esterno, ma esterno-interno. Inizialmente, la direzione che l'attore doveva prendere per ricercare la linea del personaggio era dall'interno verso l'esterno: ricostruire i pensieri, le riflessioni, i sentimenti, i ricordi, creare una vita interiore che guidasse tutte le manifestazioni esteriori erano i fini a cui l'attore doveva mirare nel suo percorso creativo. "Stanislavskij aveva creduto che la parte dovesse venire fuori dal progressivo accostamento del personaggio, fino alla naturale emersione

come personaggio-nella-parte” (Ruffini, 2003 p. 92)²⁰ L’intervento dall’esterno era, dunque, un intervento passivo; il corpo doveva abbandonarsi, senza agire, per poter “esser agito” dalle reviviscenze. Ma questo procedimento, secondo Stanislavskij, rischiava di provocare pura introspezione e non opportune azioni fisiche, rischiava cioè di restare mentale. Decise quindi di invertire il processo e partire dalle azioni fisiche; la direzione da prendere era, quindi, dall’esterno verso l’interno.

In pratica nel metodo delle azioni fisiche “l’intervento dall’esterno diventa attivo, il corpo agisce, e agisce con riferimento diretto alla parte” (Ruffini, 2003 p. 93).

In sostanza, “il metodo delle azioni fisiche” è un metodo per trovare il tempo-ritmo giusto del personaggio-nella-parte” (Ruffini, 2003 p. 94) o, per citare Stanislavskij, “il tempo-ritmo non solo può suggerire intuitivamente e con immediatezza un sentimento adeguato a provocare la reviviscenza, ma anche aiutare a creare un personaggio”(Stanislavskij 1963, p. 427), oppure, coerentemente al livello di analisi di questo lavoro di tesi, si può affermare che “Le azioni fisiche, finalizzate al tempo-ritmo come via diretta alla vita interiore, sono prima di tutto [...] lo strumento per un viaggio interiore.” (Ruffini, 2003 p. 65).

²⁰ Il lavoro dell’attore si pone su più livelli: il livello *persona*, il livello *personaggio* e il livello *parte*. La differenza tra persona e personaggio è sufficientemente chiara, mentre tra personaggio e parte è ormai radicata l’abitudine di non fare alcuna distinzione. Ma se, ad esempio, pensiamo all’Amleto è evidente che in quanto personaggio potrebbero essere varie le azioni da compiere al di là della parte nell’*Amleto*, azioni diverse da quelle di Amleto in quanto personaggio-nella-parte. Seppur distinti, il lavoro sul personaggio è inseparabile dal lavoro sul personaggio-nella-parte. Il primo, infatti, è debitore verso il secondo per quelle informazioni senza le quali l’identità del personaggio rimarrebbe vaga. “E reciprocamente il lavoro sulla parte è debitore al personaggio di quell’*indole psico-fisica*, in difetto della quale le azioni sarebbero legate solo dall’artificio della storia rappresentata, anziché essere organicamente connesse dalla natura di un individuo che reagisce con la sua personalità a circostanze date” (Ruffini, 2003 p. 85). Entrambi i lavori devono procedere di pari passo: il personaggio deve essere autonomo dalla parte, ma non troppo; la parte deve contribuire alla definizione del personaggio, ma senza schiacciarlo. In conclusione, “la ‘costruzione del personaggio’ è, di fatto, la costruzione di un personaggio-nella-parte, che comporta, al suo interno, la costruzione di un personaggio per principio autonomo dalla parte, e però in certa misura condizionato dalla parte e finalizzato alla parte” (Ruffini, 2003 p. 85).

Reference List

- Arnaboldi, M., Colombo, E., Corsale, B., Fornasari, R., e Pollastri, S. (2001). Il punto di vista dei ragazzi. In *Ragazzi sregolati* (pp. 70-95). a cura di G.Pietropolli Charmet. Milano: Franco Angeli.
- Artaud, A. (2000). *Il teatro e il suo doppio*. Torino: Giulio Einaudi editore s.p.a.
- Baldacci, M. (2008). *La dimensione emozionale del curricolo*. Milano: FrancoAngeli.
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Benasayag, M. (2003). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli Editore.
- Bichi, R. (2007). *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*. Roma: Carocci editore S.p.A.
- Bion, W. R. (1962). *Apprendere dall'esperienza*. (1971 ed.) Roma: Armando.
- Biotti, A., Buday, E., e Santilli Marcheggiani, N. (2001). Il punto di vista dei docenti. In *Ragazzi sregolati* (pp. 96-105). a cura di G.Pietropolli Charmet. Milano: Franco Angeli.
- Blandino, G. e Granieri, B. (1995). *La disponibilità ad apprendere. Dimensioni emotive nella scuola e formazione degli insegnanti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Blandino, G. e Granieri, B. (2002). *Le risorse emotive della scuola. Gestione e formazione nella scuola dell'autonomia*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Boal, A. (1993). *Il poliziotto e la maschera. Giochi, esercizi e tecniche del teatro dell'oppresso*. Molfetta (Bari): La Meridiana.
- Boal, A. (1994). *L'arcobaleno del desiderio*. Molfetta (Bari): La meridiana.
- Bradley, B. S., Deighton, J., e Selby, J. (2004). The 'voices' project: capacity-building in community development for youth at risk. *Journal of Health Psychology*, 9, 197-212.
- Bruner, J. (1986). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.

Buchanan, M. (1998). Definitions and discussion of important terms.

www.childdrama.com/def.html

Caprara, G. V. (2001). *La valutazione dell'autoefficacia: costrutti e strumenti*. Trento: Erickson.

Cavalli, A. e Argentin, G. (2007). *Giovani a scuola*. Bologna: Il Mulino.

Christie, D., Hood, D., e Griffin, A. (2006). Thinking, Feeling and Moving: Drama and Movement Therapy as an Adjunct to a Multidisciplinary Rehabilitation Approach for Chronic Pain in Two Adolescent Girls. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 11, 569-576.

Comoglio, M. (1996). Il gruppo come luogo dove apprendere a cooperare. *Animazione sociale*, 4, 23-54.

Comoglio, M. (1997). L'intreccio dei legami cooperativi. *Animazione sociale*, 2, 29-54.

Confalonieri, E. e Gavazzi, I. G. (2002). *Adolescenza e compiti di sviluppo*. Milano: Unicopli.

Cundo, P. (2003). Mettere in scena l'io. Narrazione di sé e psicologia di gruppo. In *Identità e narrazione. Scritti sull'espressione di sé* (di Alessandro Bosi, Milano: Edizioni Unicopli.

Davis, J. H. e Behm, T. (1978). Terminology of drama/theatre with and for children: a redefinition. *Children's Theatre Review*, XXVII, reprinted in "Theatre, children, and youth" by Jed H.Davis and Mary Jane Evans 1987.

Daykin, N., Orme, J., Evans, D., Salmon, D., McEachran, M, e Brain, S. (2008). The impact of participation in performing arts on adolescent health and behaviour: a systematic review of literature. *Journal of Health Psychology*, 13, 251-264.

Demetrio, D. (1995). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura del sé*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Depolo, M e Gugliemi, D. (2000). Validazione italiana dell'Echelle Toulousaine de Coping (ETC). *Psicologia della salute*, 1, 79-91.

Dewey, J. (1987). *Arte come esperienza*. (2007 ed.) Palermo: Aesthetica.

Douglas, N., Warwick, I., Whitty, G., e Aggleton, P. (2000). Vital youth: evaluating a theatre in health education project. *Health Education*, 100, 207-215.

- Endler, N. S. e Parker, J. D. A (1990). Coping Inventory for Stressful Situations (CISS): Manual. *European Journal of Personality*, 6, 321-344.
- Formenti, L. (1996). La storia che educa: contesti, metodi, procedure dell'autobiografia educativa. *Adulità*, 4, 83-100.
- Fрати, R. (2005). Qualche riflessione sul Teatro e... il Teatro dell'Oppresso. *I fogli di Oriss, Organizzazione Interdisciplinare Sviluppo e Salute*.
- Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Ega Editore.
- Frydenberg, E. (2000). *Far fronte alle difficoltà*. Firenze: Iter.
- Gamelli, I. (2003). *Il prisma autobiografico. Riflessi interdisciplinari del racconto di sé*. a cura di, Milano: Edizioni Unicopli.
- Gardner, H. (2009). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Giori, F. (1998). *Adolescenza e rischio: il gruppo classe come risorsa per la prevenzione*. Milano: FrancoAngeli.
- Giori, F. (1999). La vita affettiva della classe: il gruppo come risorsa.
<http://www.minotauro.it/documenti/atti.php>
- Goffman, E. (1969). *La vita quotidiana come rappresentazione*. Bologna: Il Mulino.
- Goleman, D., Ray, M., e Kaufman, P. (2007). *Lo spirito creativo*. Milano: BUR.
- Hansen, D. M., Larson, R. W., e Dworkin, J. B. (2003). What adolescents learn in organized youth activities: a survey of self-reported developmental experiences. *Journal of research on adolescence*, 13, 25-55.
- Hardin, E. E. e Lakin, J. L. The Integrated Self-discrepancy Index: A Reliable and Valid Measure of Self-discrepancies. *Journal of personality assessment*, (in press).
- Harrè, R. e Secord, P. F. (1977). *La spiegazione del comportamento sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Heppen, J. B. e Ogilvie, D. M. (2003). Predicting affect from global self-discrepancies; the dual role of the undesired self. *Journal of Social and clinical Psychology*, 22, 347-368.

Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: a theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319-340.

Hoang, C. U. (2009). *Promoting Mental Health in Older Adults*. Texas Tech University.

Jacobone, N. (1998). Gruppo-classe e dinamiche di gruppo. In F.Giori (Ed.), *Adolescenza a rischio* (pp. 149-163). Milano: FrancoAngeli s.r.l.

Jindal-Shape, D. e Vettraino, E. (2007). Drama techniques for the enhancement of social-emotional development in people with special need: review of research. *International journal of special education*, 22, 107-117.

Kanizsa, S. (1998). *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*. Roma: Carocci.

Lancini, M. (2004). L'apprendimento e la scuola. In *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti* (pp. 184-202). Milano: Franco Angeli.

Larson, R. W. e Brown, J. R. (2007). Emotional Development in Adolescence: What can be Learned From a High School Theater Program? *Child Development*, 78, 1083-1099.

Larson, R. W. e Hansen, D. M. (2006). Differing Profiles of Developmental Experiences Across Types of Organized Youth Activities. *Developmental Psychology*, 42, 849-863.

Lazarus, R. S. e Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company Inc.

Lazarus, R. S. e Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotion and coping. In E.Frydenberg (Ed.), *Far fronte alle difficoltà* (1 ed., pp. 141-169). Firenze: Iter.

Leondari, A., Syngollituou, E., e Kiosseoglou, G. (1998). Academic achievement, motivation and possible selves. *Journal of adolescence*, 21, 219-222.

Mages, W. K. (2006). How many words is a picture worth? the importance of comprehensive reporting in drama research. *Youth Theatre Journal*, 20, 1-11.

Mages, W. K. (2008). Does Creative Drama Promote Language Development in Early Childhood? A Review of the Methods and Measures Employed in the Empirical Literature. *Review of Educational Research*, 78, 124-152.

- Meggert, S. (2005). Creative humor. In *Annual meeting of the European Branch of the American Counseling Association, Mannheim, Germany*.
- Messetti, G. (2009). Cambiare lo sguardo: la classe come gruppo. In A. Tognon & P. Toscano (Eds.), *Ripensare le indicazioni per il curricolo* (pp. 81-97). Napoli: Tecnodid.
- Moneta, I. e Rousseau, C. (2008). Emotional expression and regulation in a school-based drama workshop for immigrant adolescents with behavioral and learning difficulties. *The Arts in Psychotherapy*, 329-340.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca pedagogica*. Roma: Carocci Editore S.p.A.
- Mortari, L. (2009). *Ricerca e riflettere*. Roma: Carocci editore S.p.A.
- Munari, A. (1993). *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*. Milano: Guerini e Associati.
- Murstein, B. I. e Brust, R. G. (1985). Humor and interpersonal attraction. *Journal of Personality Assessment*, 49, 637-640.
- Napier, R. W. e Gershenfeld, M. K. (2002). *Groups: theory and experience*. (7th ed.) Boston: Houghton-Mifflin.
- Niero, M. (2008). *Il mix tra qualità e quantità nella ricerca sociale: lo studio dei casi e altre proposte applicative*. Verona: QuiEdit.
- Novy, C. (2003). Drama therapy with pre-adolescentes: a narrative perspective. *The Arts in Psychotherapy*, 30, 201-207.
- Oliva, G. (1999). *Il laboratorio teatrale*. Milano: Led Edizioni.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pasini, M., Rappagliosi, C. M, e Brondino, M. (2007). Strategie di coping in lavoratori immigrati. *Dipav*, 103-110.
- Pendzik, S. (2006). On dramatic reality and its therapeutic function in drama therapy. *The Arts in Psychotherapy*, 271-280.

- Peter, M. (2003). Drama narrative and early learning. *British Journal of Special Education*, 30, 21-27.
- Pietropolli Charmet, G. (1990). *L'adolescente nella società senza padri*. Milano: Unicopli.
- Pietropolli Charmet, G. (2000). *I nuovi adolescenti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Pietropolli Charmet, G. (2002). Adolescente o studente? *Valore Scuola/Proiezioni*, 37-40.
- Quaglino, G., Casagrande, S., e Castellano, A. (1992). *Gruppo di lavoro lavoro di gruppo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Radecki, J. (1980). Sociodrama and role stress. *Psychodrama and Sociometry*, 33, 170-178.
- Rousseau, C., Benoit, M., Gauthier, M. F., Lacroix, L., Alain, N., Rojas, M. V. et al. (2007). Classroom Drama Therapy program for immigrant and refugee adolescents: a pilot study. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12, 451-465.
- Ruffini, F. (2003). *Stanislavskij. dal lavoro dell'attore al lavoro su di sé*. Roma-Bari: Gius. Laterza & figli Spa.
- Sandomenico, C. (2007). I nuovi adolescenti: uno sguardo psico-sociologico. Adolescenti e istituzioni in trasformazione - Convegno I.P.R.S del 28 maggio 2007 "L'adolescenza 'liquida': nuove identità e nuove forme di cura".
<http://www.psychomedia.it/pm/lifecycle/adolesc/sandomenico.htm>
- Scogin, F. e Pollio H. (1980). Targetin and the humorous episode in group process. *Human Relations*, 33, 831-852.
- Simons, H. e Hicks, J. (2006). Opening Doors. Using the creative arts in learning and teaching. *Arts & Humanities in Higher Education*, 5, 77-90.
- Slade, P. (1998). The importance of dramatic play in education and therapy. *Child psychology & Psychiatry Review*, 3, 110-112.
- Slied, Y., Weingarten, K., e Gilbert, A. (2004). Narrative theatre as an interactive community approach to mobilizing collective action in northern Uganda. *Families System & Health*, 22, 306-320.

- Snow, S., D'Amico, M., e Tanguay, D. (2003). Therapeutic theatre and well-being. *The Arts in Psychotherapy*, 30, 73-82.
- Stake, R. (1994). Case study. In L.Mortari (Ed.), *Cultura della ricerca pedagogica* (pp. 236-247).
- Stanislavskij, K. S. (1963). *Il lavoro dell'attore su se stesso*. (2005 ed.) Roma-Bari.
- Stanislavskij, K. S. (1988). *Il lavoro dell'attore sul personaggio*. (2005 ed.) Roma-Bari: Gius.Laterza & Figli Spa.
- Thomas, E. e Mulvey, A. (2008). Using Arts in teaching and learning: building student capacity for community-based work in health psychology. *Journal of Health Psychology*, 13, 239-250.
- Vachtangov, E. B. (1959). *Il sistema e l'eccezione*. (2004 ed.) Pisa: Edizioni ETS.
- Vygotskiy, L. S. (1966). Play and its role in the mental development of the child. *Psychology and Marxism Internet Archive* (marxists.org) 2002.
<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>
- Wright, P. R. (2006). Drama education and development of self: myth or reality. *Social Psychology of Education*, 9, 43-65.