



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Scienze dell'Educazione
SCUOLA DI DOTTORATO DI RICERCA IN SCIENZE PEDAGOGICHE,
DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE
XXI CICLO

IL TEATRO COME PRATICA NARRATIVA PER L'ORIENTAMENTO FORMATIVO:

UNA RICERCA SUL CAMPO

Direttore della Scuola: Ch.ma Prof.ssa Raffaella Semeraro

Supervisore: Ch.ma Prof.ssa Cristina Amplatz

Dottoranda: Serena Guariento

INDICE

	Pag.
Introduzione e motivazioni di ricerca	7
I PARTE – CONCETTI ORIENTATIVI DELLA RICERCA	
Paradigma teorico di riferimento	15
1. Il concetto di orientamento	
1.1 Evoluzione storica del concetto di orientamento	16
1.2 Orientamento in ottica socio-costruttivista e orientamento narrativo	18
1.3 Attività di orientamento formativo svolto presso il collegio Universitario “Don Nicola Mazza” ...	19
1.4 L’adolescenza come fase di transizione	20
2. Il concetto di teatro	
2.1 Spettacularizzazione diffusa	23
2.2 Teatro come luogo di relazione	26
2.3 Teatro come luogo di fisicità	28
2.4 Problematiche in rapporto ai mass media	30
2.5 Teatro come linguaggio per i sensi: il canale sensoriale	33
2.6 Pedagogia della differenza	36
3. Il concetto di narrazione – I parte	
3.1 Pervasività della narrazione	38
3.2 Teatro come narrazione	40
3.3 La narrazione nel costruttivismo socio-culturale	42
3.4 Caratteristiche della narrazione	45
3.5 Emozione e memoria	47
3.6 Alcune conclusioni	49
4. Il concetto di narrazione – II parte	
4.1 Il lavoro dello spettatore: gli studi sulla ricezione teatrale	52
4.2 La manipolazione dello spettatore: la risposta partecipatoria	57
4.3 Le emozioni nella narrativa	59
4.4 Ruolo delle emozioni nell’arte	61
5. Esperienze significative in ambito teatrale formativo	
5.1 La domanda di teatro nell'era elettronica	69
5.2 Moltiplicazione di esperienze formative che utilizzano l'arte e apprendimento nella società mediatica	72

II PARTE - LA RICERCA SUL CAMPO

6. Metodi, fasi, strumenti

6.1. Sintesi delle idee orientative - ipotesi e obiettivi di ricerca.....	80
6.2 Definizione e articolazione dell'intervento-tipo.....	82
6.3 Metodi.....	85
6.4 Strumenti.....	87
6.5 Prospetto riassuntivo di fasi, obiettivi e strumenti.....	97

7. Presentazione dei risultati

7.1 Indagine conoscitiva preliminare.....	99
7.2. Fase di stesura del testo teatrale - criteri e riflessioni	108
7.3. Fase di erogazione dell'intervento – la lezione-teatro nella edizione-pilota di Belluno.....	112
7.4. Fase di ri-proposizione dell'intervento – le lezioni-teatro di Longarone.....	128
a. risultati: questionario pre-intervento.....	134
b. risultati: questionario dopo l'incontro (analisi quantitativa).....	139
c. risultati: confronto prima-dopo.....	141
d. risultati: analisi quanti-qualitativa e qualitativa.....	143
e. Confronto tra i risultati di Belluno e Longarone.....	154

Riflessioni conclusive.....	159
------------------------------------	------------

Bibliografia.....	163
--------------------------	------------

Appendice.....	171
-----------------------	------------

Abstract

Il contesto attuale, caratterizzato da mobilità e flessibilità della società, contribuisce ad accrescere l'importanza e il bisogno di orientamento, in particolare per le scuole superiori. Considerata l'attività di orientamento per gli studenti delle classi V degli istituti superiori, si ravvisa la moltiplicazione di iniziative informative e di azioni di marketing. Se la normativa italiana ed europea pone l'attenzione sul processo di scelta e sui metodi della decisione consapevole in una prospettiva di formazione continua, nella realtà l'orientamento informativo prevale su quello formativo, ed in rari casi si tenta il superamento dei metodi basati sulla lezione frontale. La ricerca di una metodologia didattica attiva innovativa per l'orientamento formativo ai giovani di classe V superiore ha costituito lo stimolo di partenza di questo lavoro. Il teatro è parso uno strumento utile a questo fine, per le sue implicazioni pedagogiche e psicologiche: dall'analisi della letteratura sull'argomento e dalle conseguenti riflessioni è emersa l'ipotesi che esso possa proporsi come possibile forma di narrazione in grado di favorire i processi di auto-orientamento. Il percorso presentato in questo lavoro ha avuto pertanto una funzione prevalentemente esplorativa, ai fini di analizzare come possa essere definito e articolato il contributo del teatro negli interventi di orientamento formativo.

In particolare si è giunti alla progettazione di una modalità d'azione basata su una tecnica che è stata definita *lezione-teatro*, qui intendendo il teatro in tutta la pregnanza della sua originale vocazione relazionale, e alla successiva messa alla prova dell'intervento-tipo proposto, attraverso una ricerca sul campo che ha coinvolto, fin dall'indagine preliminare di analisi dei bisogni effettivamente sentiti, gli studenti di classe V superiore del territorio di Feltre-Belluno (Veneto, Italia) nell'ottica di un percorso che valorizzi una verifica ricorsiva ai fini di un continuo affinamento della tecnica e dei suoi contenuti. La ricerca, che ha coinvolto in totale 390 studenti, dopo un'indagine preliminare esplorativa dei vissuti degli studenti in fase di scelta e la conseguente elaborazione di un testo teatrale finalizzato all'orientamento, ha visto l'erogazione dell'intervento presso il teatro comunale di Belluno in prima istanza e, in seguito all'analisi dei risultati e alle conseguenti modifiche, la sua ri-proposizione presso la Fiera Orient@ di Longarone (Bl), con due interventi.

Lo studio ha evidenziato alcuni elementi irrinunciabili del progetto, quali il coinvolgimento emotivo e cognitivo nei processi di orientamento; l'attenzione da dover prestare nel cogliere, esplicitare e favorire la condivisione dei punti di vista degli studenti in fase di scelta, e nell'entrare in rapporto dialettico con essi; il lavoro di rete tra i soggetti istituzionali che si occupano di orientamento scolastico e professionale nel territorio, per un coordinamento e una condivisione di obiettivi e di risorse, finalizzati ad azioni di orientamento più efficaci; la centralità, all'interno dell'azione teatrale, della funzione di "risveglio delle coscienze" del Narratore; l'importanza di una figura in

grado di condensare le competenze formative e quelle teatrali, definita in questa sede *form-auttore*.

The contemporary world is characterized by social, cultural and economic complexities which make the transition from secondary school to university (and subsequently from university to the labour market) quite difficult to face for many students. This scenario contributes to enhance the need for genuine actions of vocational guidance, in particular towards secondary school students. As already known in the literature, the aim of all actions should be particularly focused toward enhancing students' self-awareness and ability to choose the appropriate university curriculum, by weighting their strengths and weaknesses and also dealing with the world's growing complexity. Furthermore, indications coming from the European Commission have already pointed out the urgency for pure vocational guidance and life-long learning, in order to support students and prevent dropouts. Quite surprisingly, however, in the last years we saw many initiatives of pure marketing actions organized by the Italian universities that seemed mainly devoted to purely attract new freshmen instead of offering a critic support to student's self-awareness. Consequently, the purpose of this work is to propose and offer a preliminary test of an innovative and interactive theatre-based methodology for vocational guidance, that has never been used in Italy, at least to our knowledge. The use of theatre performance could be seen as an useful tool thanks to its educational and psychological implications and may be considered as a form of *storytelling*, capable of supporting the process of self-directed vocational guidance. A particular form of stage performance, called *theatrical-lesson*, has been designed and performed to an audience made up of 300 secondary school students coming from Belluno (Veneto, Italy). Before every performance a questionnaire was individually administered which aimed at capturing the participant's needs, expectancies and beliefs. The results derived both from the questionnaires and from individual interviews after the performance revealed the value of all the basic elements of the project, such as the importance of emotional and cognitive involvement in the process of vocational guidance; the need for every student to make clear his/her knowledge and establish a dialectical relationship with it; the need for a network between institutions (schools, universities, colleges, etc.); the positive impact of the storyteller's performance in order to stimulate self-awareness and, finally, the importance of the storyteller's ability to combine educational and theatrical action.

Introduzione e motivazioni di ricerca

Il contesto attuale, caratterizzato da dispersione scolastica, progressiva scomparsa del 'posto fisso', svalutazione dell'offerta formativa in quanto difficilmente in grado di influenzare la possibilità di trovare lavoro, minore predestinazione sociale, mobilità e flessibilità della società, contribuisce ad accrescere l'importanza e il bisogno di orientamento.

Considerata l'attività di orientamento per le classi V degli istituti superiori, si ravvisa la moltiplicazione di iniziative informative e di azioni di marketing da parte dell'università. Come dimostrano infatti i dati delle *Ricerche sulle Attività di Comunicazione delle università italiane*, svolte dall'Associazione Italiana dei Comunicatori d'Università (AICUN) a partire dal 1992 e aggiornate al 2005, emerge una sensibile crescita della comunicazione come elemento strategico da parte degli Atenei. Nel post-riforma le ricerche evidenziano in particolare l'accresciuta competizione tra Atenei, la crescente centralità dello studente (orientamento), l'exploit pubblicitario e la dominante informativa della comunicazione (relazioni con i media), l'exploit dell'innovazione multimediale (internet)¹. La continua diminuzione delle nascite e d'altra parte l'autonomia delle università e il loro moltiplicarsi spinge infatti le organizzazioni a contendersi i soggetti disponibili. Riguardo la Regione Veneto, già nel 1995-1996 la numerosità dei servizi di orientamento la pone al secondo posto dopo la Lombardia: si censiscono 146 servizi di orientamento rivolti a 608.105 giovani tra i 15 e i 24 anni e 213.713 iscritti alle scuole superiori². Il Veneto è inoltre la prima Regione ad emanare una legge sull'orientamento. La forte presenza di enti privati, in gran parte di matrice cattolica, caratterizza l'offerta dei servizi, che hanno una lunga tradizione essendo sorti spesso prima del 1978. Le attività sono per l'80% di tipo informativo: materiali informativi, incontri sull'offerta universitaria, ma sono presenti anche servizi di consulenza individuale e di gruppo.

In linea generale, possiamo raggruppare i servizi di orientamento in tre macro-aree di intervento, che vanno dal primo livello offerto dai servizi di informazione (colloqui di prima informazione presso università e agenzie formative, incontri in piccoli gruppi a carattere prevalentemente informativo sulle possibilità dopo il diploma), al secondo livello offerto dai servizi di consulenza (colloquio specialistico), per arrivare al terzo, rivolto allo sviluppo delle competenze orientative e teso quindi a sviluppare un positivo atteggiamento di auto-orientamento (sostegno formativo). Le iniziative di orientamento formativo come abbiamo visto sono quindi rare, nonostante siano incoraggiate dal documento elaborato dal Consiglio dell'Unione Europea del 2004:

¹ Quarta ricerca "Le attività di comunicazione delle Università Italiane" anno 2005, a cura di Roberta Bracciale, Brunella Marchione, Valentina Martino, Paola Sciola - AICUN in collaborazione con Università di Roma La Sapienza Facoltà di Scienze della Comunicazione, con il patrocinio CRUI; presentata nel corso del convegno COMPA a Bologna, 8 novembre 2006. Nel 2008 è stata lanciata la quinta ricerca sull'argomento.

² L. Leonardi, *Scuola e lavoro: le scelte dopo il diploma. Una ricerca su studenti padovani*, Tesi di laurea, Università degli Studi di Padova, a.a. 1995-1996, pp. 33-34, cit. In G. Piccolboni (a cura di), *La scelta della facoltà. Monitoraggio e valutazione di un'esperienza di orientamento universitario*, Casa Editrice Mazziana, Verona 2001, p. 12.

“L'orientamento nell'ambito del sistema d'istruzione e formazione, e in particolare nelle scuole o a livello scolastico, deve svolgere un ruolo fondamentale nel garantire che le decisioni dei singoli individui per quanto riguarda l'istruzione e la professione siano saldamente ancorate, e nell'assisterli a sviluppare un'efficace autogestione dei loro percorsi di apprendimento e professionali. Costituisce inoltre uno strumento chiave per consentire agli istituti di istruzione e formazione di migliorare la qualità e l'offerta dell'istruzione”³.

Inoltre, nel documento della Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione (2003) si afferma che:

“il secondo ciclo, finalizzato alla crescita educativa, culturale e professionale dei giovani attraverso il sapere, il fare e l'agire, e la riflessione critica su di essi, è finalizzato a sviluppare l'autonoma capacità di giudizio e l'esercizio della responsabilità personale e sociale”⁴.

E per quanto riguarda l'ultimo anno di scuola superiore, la normativa auspica da una parte stage ed esercitazioni pratiche, dall'altra iniziative di approfondimento delle conoscenze e delle abilità richieste per l'accesso ai vari percorsi, infine la valorizzazione delle competenze acquisite e la percezione positiva di sé:

“Verso la fine della scuola secondaria si entra, prevalentemente, in un ambito di posizionamento personale e di definizione della propria identità professionale, in cui il problema di fondo è quello dell'autostima, della ‘percezione di autoefficacia’ rispetto alle proprie capacità e potenzialità”⁵.

Se dunque la normativa pone l'attenzione sul processo di scelta e sui metodi della decisione consapevole in una prospettiva di formazione continua, nella realtà l'orientamento informativo prevale su quello formativo.

Allo stesso modo, relativamente alle strategie didattiche adottate per gli interventi di orientamento si osserva una predominanza di attività frontali d'aula, con la presenza di esperti chiamati dalle scuole per trasmettere conoscenze agli studenti. Ma le direttive europee in materia di orientamento scolastico spingono in direzione diversa.

In effetti, il documento sull'orientamento elaborato dal Consiglio dell'Unione Europea nel 2004 invita gli stati membri a:

³ Consiglio dell'Unione Europea, “Progetto di risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, sul rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita in Europa”, Bruxelles 18 maggio 2004, p. 2.

⁴ Legge n. 53 del 28 marzo 2003 (*Delega al governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e sui livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*), art. 2, comma 1.g.

⁵ A. Varani, *Cercare e cercarsi - vol. 1*, Erickson, Trento 2006, p. 28.

“incoraggiare le scuole, gli istituti di insegnamento post-scolastico e superiore e di formazione a promuovere tecniche di apprendimento adeguate e autonome che consentano ai giovani e agli adulti di autogestire efficacemente i loro percorsi di apprendimento professionali”⁶.

e sottolinea:

“la necessità di una flessibilità e diversificazione del dispositivo di orientamento, inclusa l'opportunità di avvalersi di metodologie e tecnologie innovative”⁷.

In questo contesto, si rilevano alcuni sporadici tentativi di innovazione, per cui “l'orientamento sperimenta nuovi paradigmi, nuove metodologie, nuovi strumenti”⁸.

La ricerca di nuove metodologie attive di orientamento costituisce la domanda di questa ricerca, che ha offerto motivazione al mio lavoro di dottorato: in particolare mi sono chiesta se e in che modo il teatro possa essere inserito tra le tecniche di orientamento innovative, e se ed in che modo esso sia in grado di promuovere l'orientamento formativo, auspicato dalle normative italiane ed europee.

Alcuni fattori riguardanti gli interessi e le esperienze personali e professionali mi hanno sostenuto e motivato in questa direzione di ricerca. In particolare le esperienze professionali mi hanno portato in più occasioni a confrontarmi con le metodologie attive: innanzitutto la collaborazione con il Servizio Orientamento del Collegio Universitario don Nicola Mazza di Padova, per cui ho tenuto incontri presso gli Istituti scolastici superiori utilizzando metodologie didattiche attive; in secondo luogo, l'attività di formazione e orientamento svolta come tutor per le matricole e più tardi come tutor di tirocinio presso la Facoltà di Scienze della Formazione; ancora i laboratori di Metodologia della Ricerca-Azione e di Metodologia della Ricerca sul Campo, cui ho collaborato presso la stessa Facoltà impiegando tecniche attive e strumenti quali il role-playing, il focus-group e l'intervista. Ulteriore stimolo è stato fornito dal mio interesse sul versante artistico e dalla formazione nel teatro e nel canto, che mi hanno permesso di maturare un'esperienza pluriennale come attore e negli ultimi tempi come autore di testi teatrali che poi ho avuto occasione di dirigere.

A sostenere l'ipotesi della forma teatrale come possibile metodologia innovativa di orientamento formativo, si ravvisa il riconoscimento della valenza educativa del teatro avvenuto a livello istituzionale in Italia. Nel 1995 viene infatti stipulato il primo “Protocollo di intesa relativo all'educazione al teatro” tra il Ministero della Pubblica Istruzione e l'Ente Teatrale Italiano. Il documento segna il riconoscimento a livello istituzionale della “valenza educativa dell'approccio al teatro”, e della “esigenza primaria di assicurare anche in Italia, sul piano culturale e organizzativo, un livello di qualificazione europeo per quanto riguarda la presenza del teatro nel processo

⁶ Consiglio dell'Unione Europea, “Progetto...”, op. cit., p. 9.

⁷ Ivi, p. 7.

⁸ F. Batini, R. Zaccaria, (a cura di), *Per un orientamento narrativo*, FrancoAngeli, Milano 2000, p. 76.

formativo sin dalla prima infanzia”⁹. Il secondo Protocollo risale al 1997 e cambia dicitura in “Protocollo d’intesa per l’Educazione alle discipline dello spettacolo”, prendendo in considerazione insieme al teatro anche la musica, il cinema, la danza. I firmatari sono cambiati: scompare la firma dell’Ente Teatrale Italiano e appare l’Università. Le considerazioni iniziali sono più specifiche:

“la società civile ed il mondo della cultura e le tendenze in atto verso la società dell’informazione pongono i giovani a contatto con un contesto comunicativo complesso e connotato da una pluralità di linguaggi anche nella vita quotidiana; l’educazione della persona comprende anche la capacità di cogliere, insieme con il significato, la dimensione estetica dei linguaggi, di sviluppare l’attitudine critica e la consapevolezza delle proprie emozioni; le attività espressive ed artistiche hanno dato prova di offrire un contributo significativo per l’arricchimento dell’offerta formativa e per contrastare il disagio giovanile”¹⁰.

Sono aspetti rintracciabili anche nel documento della Commissione istituita presso il Ministero della Pubblica Istruzione risalente al 1997, il quale elabora il quadro delle conoscenze fondamentali della formazione di base nei dieci anni dell’obbligo. In esso si sottolinea:

- l’importanza dei linguaggi artistici e il bisogno di farli uscire dalla marginalità in cui si trovano nella scuola italiana;
- l’importanza dell’interazione fra i linguaggi della mente e i linguaggi del corpo, che abbatte la tradizionale barriera fra processi cognitivi e emozioni, affermando l’idea di persona come sistema integrato, alla cui formazione e al cui equilibrio dinamico concorrono la componente logico-razionale, quella percettiva-motoria e quella affettivo-sociale;
- l’importanza di una didattica che al momento opportuno sa lasciare spazio alla fantasia, all’immaginazione, all’emozione.

Altri Protocolli d’Intesa sono siglati nel 2000, 2001 e 2006. In particolare il Protocollo del 2006, sottoscritto dal Ministero della Pubblica Istruzione e dal Ministero per i Beni e le Attività Culturali, d’intesa con l’ETI – ente teatrale Italiano e l’AGITA – Associazione per la promozione e la ricerca della cultura teatrale nella scuola e nel sociale, tra le premesse afferma che “una corretta educazione al teatro può realizzarsi mediante un’armonica e dinamica integrazione fra il fare e il vedere teatro”¹¹. Il documento riconferma “le volontà espresse nel Protocollo d’Intesa per l’Educazione al teatro, intensificando, anche attraverso specifici accordi volti a facilitare l’accesso all’offerta di

⁹ Ministero della Pubblica Istruzione e Ente Teatrale Italiano, “Protocollo di intesa relativo all’educazione al teatro”, 1995, p. 1.

¹⁰ Ministero della Pubblica Istruzione e Ministero dell’Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica, “Protocollo d’intesa per l’educazione alle discipline dello spettacolo”, 1997, p.1.

¹¹ Ministero della Pubblica Istruzione e Ministero per i Beni e le Attività Culturali, “Protocollo d’intesa sulle attività di teatro della scuola e sull’educazione alla visione”, 2006, p. 2.

rappresentazioni teatrali per scolari e studenti, la fruizione degli spettacoli da parte del mondo giovanile”¹². Il Protocollo ha durata triennale “ed è soggetto a verifiche periodiche ed eventuali modifiche, ove necessario, con la possibilità di ratifica e/o di rinnovo per gli anni successivi da parte dei soggetti coinvolti”¹³. Con l’autonomia della scuola si crea un contesto rinnovato per l’azione d’insegnamento/apprendimento: cambiano i ruoli e i rapporti con le istituzioni centrali e periferiche, l’azione di insegnamento è liberata dalla rigidità dei programmi, degli orari, delle disposizioni dall’alto, e gli spazi per la progettualità e la ricerca sono ampliati. Rosa Di Drago a questo proposito afferma la necessità di integrazione tra risorse della scuola, degli Enti Locali, del mondo del Teatro, della ricerca universitaria, per garantire la continuità delle esperienze teatrali nelle scuole¹⁴.

Il presente lavoro, che relaziona sul mio percorso di ricerca, ai fini della presentazione è strutturato in due sezioni. Esso procede infatti attraverso una prima parte che analizza la letteratura di riferimento sull’argomento, attraverso approfondimenti che derivano dall’impostazione teorica ritenuta adeguata: in particolare si passano in rassegna il concetto di orientamento formativo e narrativo, il concetto di teatro e infine quello di narrazione. Inoltre in questa sezione si accennerà ad alcune esperienze ritenute interessanti per quanto riguarda l’aspetto formativo del teatro. I concetti suddetti hanno costituito le idee regolative che mi hanno consentito di formulare un’ipotesi di intervento formativo. La seconda parte del lavoro dunque affronta analiticamente la ricerca svolta sul campo, presentando i metodi e gli strumenti utilizzati, i risultati e infine le riflessioni conclusive.

¹² Ibidem.

¹³ Ivi, p. 3.

¹⁴ R. Di Drago (a cura di), *Il teatro della scuola. Riflessioni, indagini ed esperienze*, Milano, FrancoAngeli, 2001.

I PARTE - CONCETTI ORIENTATIVI DELLA RICERCA

Paradigma teorico di riferimento

Il lavoro di ricerca si muove all'interno del quadro teorico definito dal paradigma socio-costruttivista. In particolare rifacendoci al Costruttivismo socio-culturale (Vygotskij, Leont'ev e più tardi Cole, Bereiter, Jonassen) definiamo l'apprendimento come 'significativo' se è volto a costruire strutture concettuali in modo collaborativo, attivo, intenzionale e contestualizzato. La concezione di apprendimento significativo sottolinea alcune dimensioni importanti, quali quella esperienziale, relazionale, conversazionale, narrativa ed emotiva. Secondo questo paradigma inoltre i processi narrativi sono da intendersi sia come modalità di attribuzione di senso attuate dagli individui, sia come azioni sociali di costruzione consensuale della realtà.

Il paradigma socio-costruttivista assegna centralità ad opinioni, credenze e conoscenze già maturate, ai vissuti cognitivi ma anche materiali, affettivi e sociali dei singoli membri di una comunità, alle narrazioni delle esperienze condotte (story-telling) che sono considerate 'veicoli della memoria di comunità', e perciò condivide l'approccio fenomenologico, la metodologia etnografica (life history, testimonianze) e il contributo che le filosofie ermeneutiche hanno offerto come strumenti interpretativi per le narrazioni. Una ricerca fenomenologicamente fondata mira alla relazione tra oggetto e soggetto, cioè alla facoltà propria dell'oggetto di 'rivelarsi a' e a quella della coscienza di essere 'coscienza di'. Essa va a scandagliare la capacità del soggetto di attribuire senso al mondo, cioè la sua intenzionalità. Come ha scritto Duccio Demetrio:

“Con la fenomenologia non si interpreta il mondo, ma soltanto si cercano le tracce, gli indizi, i segni che ci consentono di delineare, osservare e descrivere non le verità assolute, quanto le manifestazioni appariscenti (o in ombra) di ‘cose’, ‘emozioni’, ‘circostanze’, ‘esperienze’, ‘simboli’”¹⁵.

All'interno di questa cornice teorica, il nostro lavoro si configura come ricerca di nuove metodologie di insegnamento attive:

“Le relazioni testuali post-moderne ricercano e sperimentano forme narrative rivolte ad espandere il campo di comprensione, la ‘voce’ e le variazioni raccontate nell’esperienza umana. Ricercatori, insegnanti, studenti ecc. diventano narratori di storie (story tellers), poeti e drammaturghi, sperimentando narrazioni personali, descrizioni in prima persona, interrogazioni riflessive, de-costruzioni delle forme di egemonia incorporate nelle tradizionali pratiche rappresentative (Tedlock, 2000)”¹⁶.

¹⁵ D. Demetrio, *L'età adulta*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1990, p.52.

¹⁶ B. M. Varisco, *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci, Roma 2004, p. 128.

1. IL CONCETTO DI ORIENTAMENTO

1.1 Evoluzione storica del concetto di orientamento

In una concezione ormai consolidata, l'orientamento è inteso come:

“processo che la persona dovrebbe attuare, con la massima libertà, per gestire il proprio rapporto con l'esperienza formativa e professionale; per altri aspetti, potremmo intenderlo come ‘l'azione che viene erogata da esperti per supportare in modo positivo la capacità di far fronte a questo processo da parte del soggetto’”¹⁷.

Il concetto di orientamento è stato declinato in diversi modi nel tempo, in relazione al processo di sviluppo della società, ai cambiamenti del mondo del lavoro e ai modelli epistemologici di riferimento: tradizionalmente infatti esso era indirizzato a migliorare il passaggio, che avveniva una sola volta e per sempre, dal sistema dell'educazione formale al mondo del lavoro. Oggi si giunge ad una definizione inter/multidisciplinare (psico-socio-pedagogica) e multifattoriale. Ripercorriamo in maniera schematica le fasi di questa evoluzione.

1910-1930: l'impostazione è di tipo diagnostico-attitudinale, incentrata sulla psicofisiologia, secondo cui è possibile misurare il livello di coincidenza tra le attitudini dell'individuo, considerate innate ed ereditarie, e i requisiti professionali. Fu messa in crisi dalle ricerche degli anni Trenta del Novecento sul rendimento lavorativo.

1930-1950: l'approccio è di tipo caratterologico-affettivo: ha come fulcro l'interesse. Si continua a considerare il soggetto come passivo rispetto allo psicologo che effettua delle misurazioni per definire le scelte professionali dello studente. Emergono presto i limiti di tale impostazione, tra cui l'uso di strumenti standardizzati e il lavoro come contesto separato dalla vita della persona.

1950-1960: l'approccio è di tipo clinico-dinamico: ha come fattore cruciale le inclinazioni. Esse sono esplorate attraverso le tecniche della psicologia clinica, fondata sugli studi di personalità. Questo approccio ha il merito di aver messo a fuoco il problema dei bisogni dell'uomo.

Verso la metà del 1900 viene criticato il monopolio della psicologia sull'orientamento: prima di tutto la sociologia, con P. F. Naville [1945], accusa di sottovalutare l'ambiente come fattore di condizionamento dell'individuo negli interessi professionali; poi la pedagogia, con A. Leon [1957], parla di orientamento come “azione e processo educativo” e propone che:

¹⁷ R. D. Di Nubila, *Oltre l'aula*, Cedam 2004, p. 82.

“la scelta professionale sia educativa secondo interessi e scopi della collettività [...] Tale orientamento è imperniato sull’adattamento attivo, collaborativo dell’individuo ai bisogni del progresso che la collettività nel dato momento storico persegue”¹⁸.

1960-1980: l'impostazione si basa sulla teoria dello sviluppo vocazionale e si entra nella fase maturativo-personale. L’attenzione è spostata gradualmente verso la persona e i suoi bisogni. All’interno della teoria dello sviluppo vocazionale, importante il contributo degli studi di D. Super, secondo cui lo sviluppo è un processo che accompagna tutta la vita di una persona, ed è un cammino irreversibile dalla dipendenza all’autonomia, che promuove la consapevolezza della persona rispetto alla sua carriera e ai momenti di transizione. Ricordiamo anche i lavori di Carl Rogers, che mette al centro la qualità della relazione rispetto alle conoscenze tecniche del “consulente”: attraverso l’ascolto attivo, il soggetto può essere aiutato a trovare in se stesso le risorse per scegliere. In sintesi, Rogers e Super riconoscono per l’orientamento l’importanza di una serie più ampia di fattori, come le componenti soggettive e emotive. Con il seminario UNESCO (Bratislava 1970) si arriva all’idea di orientamento come “educazione e formazione alla scelta” dichiarando che:

“orientare significa porre l’individuo in grado di prendere coscienza di sé e di progredire per l’adeguamento dei suoi studi e della sua professione alle mutevoli esigenze della vita con il duplice obiettivo di contribuire al progresso della società e di raggiungere il pieno sviluppo personale”¹⁹.

L’orientamento oggi assume le caratteristiche di un processo evolutivo continuo e graduale. Un processo conoscitivo, sociale, etico, valutativo, con cui l’individuo si forma, attraverso l’interazione con l’ambiente in cui vive. Esso è quindi strettamente legato al processo formativo e rivolto a diverse categorie di utenti e non solo agli adolescenti; inoltre orientamento scolastico e professionale perdono progressivamente i propri confini, collegandosi sempre più ad un orientamento esistenziale. Nell’attuale concezione dell’orientamento si privilegia un’ottica interdisciplinare volta a superare i riduzionismi, ad integrare teoria e pratica, alla sperimentazione e ad un lavoro di rete tra i diversi centri e i diversi operatori. Il fine principale dell’orientamento, da facilitazione dell’adattamento del soggetto alle richieste dell’ambiente, diventa il benessere individuale, attraverso una maggiore consapevolezza di sé, delle proprie scelte e una padronanza progettuale che consente il cambiamento.

¹⁸ G. Scalpellini, E. Strologo, *L’orientamento. Problemi teorici e metodi operativi*, Brescia, La Scuola, 1976, cit. in R.D. Di Nubila, *Oltre l’aula*, op. cit, p. 95.

¹⁹ Atti del seminario UNESCO, Bratislava 1970.

1.2 Orientamento in ottica socio-costruttivista e orientamento narrativo

Secondo il paradigma socio-costruttivista, l'orientamento può essere considerato come “processo di una costruzione e ricostruzione di sé attraverso un'analisi di senso della propria esperienza di vita”²⁰. Viene data importanza quindi alla relazione e all'esperienza del soggetto: alla 'storia' personale dello studente. Il consulente in questo caso opera attraverso l'interpretazione di vite in divenire piuttosto che con l'attribuzione di punteggi. L'esperto di orientamento diventa, seguendo la teoria di C. Rogers, 'ascoltatore attivo' dello studente, il quale è incoraggiato a raccontare la propria storia. L'orientamento in questo caso promuove l'empowerment progettuale dello studente, consentendogli di affrontare il cambiamento e di compiere un percorso di acquisizione riflessiva dell'identità. Le modalità narrative appaiono forme adeguate per stimolare questi processi. Si parla in questo contesto dunque di “orientamento narrativo”: esso non implica solo un percorso autobiografico, ma utilizza anche altre narrazioni:

“Vi sono narrazioni in grado di stimolare la narrazione su di sé, narrazioni fondanti, necessarie per un percorso di orientamento, capaci anche di ‘innovare’, non solo di favorire un’‘archeologia’”²¹.

L'esperienza narrativa è formativa infatti se è in grado di ampliare i campi semantici “purché, ovviamente, in questo campo o sistema irrompano, con modalità stimolatrici di varia natura e intensità, altri campi di significato con i quali confliggere, discutere, o da esplorare: comunque capaci di indurre aperture, integrazioni, variazioni e dove il narratore stesso sia messo nella condizione di dichiarare l'entità di quanto può aver messo in discussione certezze e consuetudini”²². L'approccio di tipo socio-costruttivista narrativo si pone come teoria efficace e utile per il fatto che riesce a responsabilizzare gli attori della conoscenza, a legarli ad un progetto, a renderli più potenti nei confronti del destino e degli ostacoli oggettivi:

“Chi sa raccontare e accettare narrazioni altre su di sé e di altri su se stessi, non teme il cambiamento, vi offre minore resistenza, può governarlo, leggerlo come opportunità o comunque non rimanervi schiacciato”²³.

La dimensione del gruppo qui assume importanza fondamentale, perché favorisce “il confronto, l'ascolto delle narrazioni altrui, la scoperta delle narrazioni degli altri su di noi, la costruzione collettiva di narrazioni”²⁴. L'utilizzo del gruppo consente di diminuire tempi e costi senza perdere efficacia, anzi aumentandola. All'orientamento di gruppo è stato spesso assegnato solo un valore tecnico (orientamento attitudinale) o cognitivo (orientamento informativo): attraverso

²⁰ R. D. Di Nubila, *Oltre l'aula*, op. cit., p. 83.

²¹ F. Batini, R. Zaccaria, (a cura di), *Per un orientamento...*, op. cit., p. 81.

²² D. Demetrio, Presentazione di F. Batini, R. Zaccaria, (a cura di), *Per un orientamento...*, op. cit., p. 17.

²³ Ivi, p. 80.

²⁴ Ivi, p. 81.

L'orientamento narrativo si mira a coinvolgere anche aspetti emotivi, essenziali secondo il socio-costruttivismo per un apprendimento significativo che implichi reale modificazione nei comportamenti. L'orientamento quindi appare come luogo privilegiato in cui la narrazione è sia strumento di riflessione sia esito di essa: una narrazione che ha come tema l'identità, e quindi la mette 'in movimento'.

1.3 Le attività di orientamento formativo svolte presso il Collegio Universitario "Don Nicola Mazza"

Abbiamo già distinto le iniziative nel campo dell'orientamento in base al servizio offerto, identificando in particolare l'informazione (distribuzione di materiale informativo, incontri di presentazione dei corsi e dei loro programmi, fiere) e la formazione, secondo cui orientare significa mettere il soggetto nella situazione di sviluppare al meglio le proprie potenzialità. Questa seconda modalità si riferisce ad un piano di formazione permanente, che ha come obiettivo il benessere e la prevenzione degli insuccessi.

Gli interventi di orientamento svolti dal Collegio Universitario "Don Nicola Mazza", fondato a Padova nel 1948 e riconosciuto Ente Morale di Cultura e Assistenza, inserito nella rete dei collegi di eccellenza posti sotto la vigilanza del MURST, si articolano in diverse attività: orientamento alla scelta della facoltà universitaria (corsi residenziali, conferenze, dibattiti); interventi specifici di orientamento scolastico, universitario e professionale presso le scuole superiori, realizzati in moduli di attività teoriche e di dinamica di gruppo in base alle specifiche richieste dei singoli Istituti; orientamento in ingresso, in occasione del concorso per la selezione dei nuovi allievi del Collegio, tramite conferenze, incontri di gruppo e incontri con docenti universitari; orientamento in itinere (tutorato, conferenze e incontri formativi, esperienze residenziali); orientamento in uscita (incontri e seminari per l'orientamento professionale); servizio di consulenza psicologica. Fare orientamento in senso formativo per il Collegio Universitario "Don N. Mazza" significa "fare in modo che i soggetti che chiedono di essere orientati raggiungano i seguenti obiettivi:

- “- una buona conoscenza di sé,
- una conoscenza adeguata della realtà,
- la costruzione di un progetto di vita”²⁵.

L'azione prioritaria stabilita dal Collegio Universitario per quanto riguarda l'orientamento formativo è quella di 'educare la domanda':

²⁵ G. Piccolboni (a cura di), *La scelta della facoltà....*, op. cit., p. 173.

“la maggioranza dei partecipanti, simili in questo ai loro coetanei, arriva aspettandosi un intervento magico, che risolva in modo onnipotente, senza il loro coinvolgimento, il problema del futuro. Far emergere questo, far loro capire che i miracoli avvengono in altri luoghi e che essi stessi quindi sono i protagonisti delle loro decisioni risultano azioni prioritarie da svolgere al fine del buon proseguimento”²⁶.

L'atteggiamento passivo di attesa, che investe il consulente dell'aspettativa e della “colpa” in caso di errore, libera lo studente dal carico emotivo e dal rischio del fallimento. Educare la domanda significa quindi rendere il soggetto protagonista attivo delle proprie scelte: questo avviene non rispondendo direttamente alle richieste, ma fornendo gli strumenti perché lo studente evidenzi il bisogno sotteso e la metodologia di ricerca. Con tale modalità si tenta inoltre di verificare se la conoscenza di sé e della realtà da parte dello studente appaiono adeguate, e di evidenziare incongruenze, contraddizioni e conflitti aiutando il soggetto ad elaborare un processo personale di scoperta verso soluzioni più congrue. L'attenzione alla costruzione del progetto di vita è un'altra scelta importante del servizio orientamento del Collegio: esso si presenta come ponte tra il sogno, che spalanca le porte del futuro, e la realtà, che può bloccare i propri desideri. La ricerca di un equilibrio tra i due atteggiamenti estremi ('tutto è possibile' vs 'il sogno è irrealizzabile'), porta infatti a trovare il legame e la corrispondenza tra desiderio, conoscenza di sé e dell'ambiente di vita.

1.4 L'adolescenza come fase di transizione

Tutti gli impianti teorici condividono il fatto che l'adolescenza è una fase di passaggio con proprie caratteristiche e specifici problemi [Coleman, 1983]. E' ampiamente riconosciuto che compito primario dell'adolescenza è la costruzione dell'identità [Erikson, 1963; Blos, 1988; Tonolo, 1999] dal punto di vista psicosessuale, professionale e della struttura della filosofia di vita.

Alcune mete evolutive fondamentali che l'adolescente deve raggiungere riguardano dunque la definizione di sé: la coscienza dei personali interessi (cosa piace, in cosa si prova soddisfazione); delle abilità specifiche possedute; infine di cosa si vuole fare e dove si vuole arrivare. L'incompletezza del processo di separazione-individuazione porta gli adolescenti a non avere ancora sufficientemente costruito un nucleo di sé distinto dalla famiglia e dal gruppo dei pari, per cui si ritrova una difficoltà a leggere e capire il reale. Gli adolescenti si sottopongono a moltissime stimolazioni in assenza di uno schema interpretativo maturo. Interessi, abilità e coscienza di cosa si vuole devono essere vissute come realtà proprie, separate dalle aspettative dei genitori e dalle scelte dei coetanei. La non ancora sufficiente elaborazione dell'identità è caratterizzata anche dal narcisismo: la difficoltà di accettare i limiti propri e quelli del reale porta ad alternare atteggiamenti di megalomania, con enfaticizzazione delle proprie capacità, spesso supposte, e non rilevazione delle

²⁶ Ivi, p. 175.

difficoltà effettive, a sensazioni persecutorie, che possono sfociare in depressione. Inoltre questo comporta la difficoltà di pensarsi nel futuro, per cui gli adolescenti si vedono dipendenti dai genitori e il lavoro è fuori dal proprio orizzonte.

L'acquisizione dell'autonomia è un'altra meta importante, raggiunta da un punto di vista psicodinamico quando avviene l'interiorizzazione della norma (Super-Io) e quindi quando lo studente è in grado di agire senza il continuo controllo dell'adulto o del voto.

Altra meta è quella che porta il bambino a diventare adulto, connotato come passaggio dal provvisorio al definitivo. Si assiste ad una progressiva dilatazione del tempo necessario per raggiungere questa meta: è il fenomeno dell'adolescenza prolungata, caratterizzata dalla permanenza in famiglia [Scabini, Rossi; 1997]. Questa meta non è percepita come desiderabile, e la definitività ha una connotazione negativa, in quanto diventare adulti significa abbandonare i sogni e le 'possibilità di essere' [Kenberg, 1985]. Lo studente che si accinge alla scelta e decide il proseguimento degli studi vive anche il 'passaggio' di organizzazione: dalla scuola media superiore all'università.

In particolare gli esperti di orientamento del Collegio Universitario don Mazza mettono in evidenza alcune difficoltà che restano spesso implicite in tale passaggio. Il cambiamento implica ad esempio il passare dall'abitudine legata ad aspetti logistici ben chiari e definiti, come l'edificio scolastico, il banco, i testi e i precisi programmi di studio, a facoltà ed aule che non hanno una determinazione fisica, oltre che a programmi caratterizzati da una lunga bibliografia. E' indefinita anche la durata del corso di studi, che assume le sembianze di un supermercato dove "l'entrata è libera, si acquista ciò che fa al caso, si esce quando si vuole"²⁷; inoltre non pochi entrano all'università in attesa di un lavoro adeguato, o per rimandare l'impegno di essere adulti. La modalità di apprendimento non è più controllata per quanto riguarda la presenza e la verifica dello studio; non si acquisiscono nozioni ma un metodo di studio e non si è più guidati gradualmente dall'insegnante. Se poi il proseguimento degli studi rende necessario il trasferimento, si verifica il passaggio dalla vita in famiglia, dove si vive la dipendenza ed il controllo, alla libertà, che se non sostenuta da un buon livello di autonomia e autogestione, potrebbe ostacolare il raggiungimento degli obiettivi. Inoltre, da un ambiente culturale omogeneo, considerato che la scuola è legata ad uno specifico contesto, si passa ad uno eterogeneo, dove convengono studenti provenienti da diverse zone, con mentalità e vissuti diversi. L'università dunque si presenta come un mondo sconosciuto, all'opposto di quello conosciuto finora. In definitiva gli adolescenti per affrontare questo momento di 'passaggio' dovranno essere in grado di:

-raggiungere un buon livello di autonomia, in tutti i sensi;

²⁷ C. De Francesco, U. Trivellato, *L'università incontrollata*, FrancoAngeli, Milano, p. 111, cit. in G. Piccolboni (a cura di), *La scelta...*, op. cit., p. 168.

- avere capacità di iniziativa;
- preoccuparsi di apprendere un metodo, piuttosto che delle nozioni.

2. IL CONCETTO DI TEATRO

2.1 Spettacolarizzazione diffusa

La comunicazione sociale ha progressivamente accentuato le sue caratteristiche spettacolari: tutti gli ambiti umani, dalla politica, alla giustizia, alla cultura, sono soggetti ad una “divulgazione sensazionale, massmediale, narrativa e, in ultima analisi, drammaturgica”²⁸.

G. Vattimo afferma che “la società in cui viviamo è una società della comunicazione generalizzata, la società dei mass media”²⁹. Secondo l’autore, la nostra società è caratterizzata da de-realizzazione, intesa come consapevolezza del carattere interpretativo della realtà, e da “estetizzazione generale dell’esistenza – dalla pubblicità alla prevalenza dello status symbol sull’uso, all’informazione ‘confezionata’”³⁰. G. Débord individua i tratti caratteristici della “società dello spettacolo” nella sostituzione della realtà concreta con la sua immagine: un processo per cui al valore d’uso delle merci si sostituisce il loro valore di scambio. Il virtuale sostituisce il reale, la copia sostituisce l’originale. Il passaggio dall’era cinematografica a quella televisiva è stato soprattutto un passaggio dallo spettacolo della realtà alla realtà come spettacolo: come afferma Débord:

"Nello stesso tempo la realtà vissuta è materialmente invasa dalla contemplazione dello spettacolo, e riproduce in se stessa l’ordine spettacolare portandogli un’adesione positiva. La realtà oggettiva è presente da entrambi i lati [...] La realtà sorge nello spettacolo, lo spettacolo è reale. Questa alienazione reciproca è l’essenza e il sostegno della società esistente"³¹.

La spettacolarizzazione è in effetti uno degli aspetti più evidenti della comunicazione massmediale, e la sua presenza è rintracciabile negli eventi di natura informativa, culturale, ludica o spettacolare in senso proprio. L’informazione si fa spettacolo in quanto viene confezionata in vista della sua “rappresentazione”, e non semplicemente “presentata” in forma descrittiva. La rappresentazione dovrà essere emotivamente coinvolgente e caratterizzata da sensazionalità. Lo stile spettacolare è rilevabile in tutti gli altri ambiti e si esprime ad esempio nella diretta televisiva, nella presenza del pubblico in studio, nell’uso del telefono o nel ruolo affidato al conduttore, che diventa ‘personaggio’, elemento qualificante della comunicazione e immagine del soggetto dell’enunciazione (la televisione), degno di credibilità e affidabilità. L’ “effetto di credibilità”³² di cui godono i media è supportato anche dall’influenza personale di alcuni personaggi, come gli “opinion leaders”. La finzione si presenta come realtà e chiede di essere scambiata per tale. Lo spettatore è chiamato a vivere un’esperienza sostitutiva del quotidiano: i prigionieri del platonico mito della caverna assomigliano forse ai telespettatori di oggi, incantati dalle immagini che

²⁸ A. Pontremoli, *Teoria e tecniche del teatro educativo e sociale*, UTET Università, Torino 2005, p. 3.

²⁹ G. Vattimo, *La società trasparente*, Garzanti, Milano 1989, p. 7.

³⁰ G. Vattimo, *La società...*, op. cit., p. 110.

³¹ G. Débord, *La società dello spettacolo*, Sugarco, Milano 1990, p. 87.

³² M. Bernardini, *Lo stile dell’apparenza*, Cleup, Padova 1996.

scorrono sullo schermo, certi che quelle “ombre” siano l'unica realtà che esiste. “Portato dentro alla scena”³³, il telespettatore è indotto a credere di farne parte e progressivamente si convince che la televisione sia la vera realtà, più reale della vita stessa. “Al presente, la notizia è l'evento, l'immagine è la cosa, la mappa è il territorio”, afferma R. Debray³⁴. Molti teorici rilevano che questo finisce per produrre la confusione tra l'evento reale e la sua rappresentazione, in una forma di “tautismo”: “Il visivo si comunica, non ha più desiderio se non di se stesso. Vertigine dello specchio: sempre di più i media ci parlano dei media”³⁵.

La società in cui tutto si risolve in rappresentazione rischia così di essere quella in cui niente viene più rappresentato ed in cui l'unico spettacolo che viene messo in scena è quello di una “socialità vuota che sbircia continuamente lo spettacolo della propria incerta esistenza”³⁶. Dalla Palma³⁷ definisce “teatro della dipendenza” o “teatro della delega” questo tipo di spettacolo, che assume la forma di un “prodotto”, e si iscrive dunque nella sfera del consumo. Anche le relazioni sociali sembrano poter essere espresse attraverso la metafora del teatro: secondo E. Goffman l'uomo occupa “palcoscenici” e “retroscena”, giocando dei “ruoli” diversi a seconda della situazione sociale in cui si trova³⁸.

Inoltre Vattimo parla di “esplosione dell'estetica fuori dai suoi tradizionali confini”³⁹, che si traduce nella

“negazione dei luoghi tradizionalmente deputati all'esperienza estetica: la sala da concerto, il teatro, la galleria, il museo, il libro; si attuano così una serie di operazioni - come la land art, la body art, il teatro di strada, il lavoro teatrale come ‘lavoro di quartiere’ - che, rispetto alle ambizioni metafisiche rivoluzionarie delle avanguardie storiche, appaiono più limitate, ma anche alla portata più concreta dell'esperienza attuale”⁴⁰.

Se, come afferma l'autore, tanto nell'epoca moderna quanto al giorno d'oggi il “senso dell'essere” (i tratti salienti dell'esistenza) si annuncia in modo evidente e anticipatore nell'esperienza estetica, “ad essa, dunque, è necessario guardare con particolare attenzione se si vuol capire non solo che ne è dell'arte, ma più in generale che ne è dell'essere, nell'esistenza tardo-moderna”⁴¹.

Il dato che fenomenologicamente sembra di poter registrare, in conclusione, è quello di una generalizzabilità dello spettacolo: tutto in fondo è teatro, anche i nuovi media.

³³ G. Pironi, “Al cinema con l'occhio TV”, *Cineforum*, n. 6/7, giugno/luglio, p. 26.

³⁴ R. Debray, *Vita e morte dell'immagine*, Il Castoro, Milano 1999, p. 230.

³⁵ Ivi, p. 247.

³⁶ Sfez-Coutlèe, *Technologies et symboliques de la communication*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble 1990, p. 39, cit. in Cascetta A., *Elementi di drammaturgia*, ISU Università Cattolica, Milano 2002, p. 26.

³⁷ C. Bernardi, B. Cuminetti, S. Dalla Palma (a cura di), *I fuoriscena. Esperienze e riflessioni di drammaturgia nel sociale*, Euresis, Milano 2000.

³⁸ E. Goffman, *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna 1969.

³⁹ G. Vattimo, *La fine della modernità*, Garzanti, Milano 1985, p. 61.

⁴⁰ Ibidem.

⁴¹ G. Vattimo, *La società...., op. cit.*, p. 63.

Se come abbiamo visto uno dei tratti caratterizzanti la nostra società è la spettacolarizzazione generalizzata, in quanto l'esperienza estetica porta il modello rappresentativo fuori dai suoi confini configurando la società stessa in termini rappresentativi, tutto sembra assumere la metafora e i temi teatrali: tutto quindi sembra essere teatro. Teatro e spettacolo sembrano essere termini equivalenti. D'altra parte con Rivoltella ricordiamo che dire che tutto è teatro può far correre il rischio di dimenticare cosa realmente e in senso proprio lo è: i tratti specifici del teatro infatti si possono smarrire nell'omologazione agli altri specifici spettacolari, in un "indifferenziato comunicazionale"⁴².

Questa aggregazione si concentra in realtà solo su somiglianze deboli e su analogie spesso forzate. Dobbiamo dunque chiederci quale sia il senso profondo del teatro, per ritrovare la sua identità e la sua irriducibilità. Come afferma A. Pontremoli

"è necessario porsi di fronte all'evento teatrale e alle sue componenti particolari con un'istanza radicale, che interroga il teatro al livello del suo statuto originario, alla ricerca del suo fondamento ontologico"⁴³.

Radicalizzare la definizione di teatro è utile in questa sede al fine di comprendere per quale ragione pur essendo "inattuale" nel contesto della società mediatica, esso si rivela strumento utile come metodologia formativa attiva. Serve inoltre per dare un fondamento pedagogico all'uso di questo strumento. Dall'altra parte, questo percorso è importante anche per qualificare e giustificare come forma di teatro lo strumento che come si dirà più avanti abbiamo costruito per la nostra ricerca: nel primo capitolo abbiamo già accennato in questo senso alla nozione di "teatralità", che Pontremoli utilizza per definire fenomeni dalle caratteristiche teatrali ma "non sempre e non del tutto ascrivibili alla scena in senso tradizionale"⁴⁴. Rivoltella mette in discussione l'analogia teatro – spettacolo, rivendicando un'identità del teatro che ne affermi il suo statuto non spettacolare e ne giustifichi la permanenza nell'era della spettacolarizzazione generalizzata, attraverso il concetto di 'differenza'. L'etimologia del termine (*differre*) nel senso dell'identità riporta a dissomiglianza/irriducibilità, e in senso temporale a rinvio/dilazione, in quanto il teatro è luogo di 'investimenti simbolici che rinviano ad una dimensione altra rispetto a quella della materialità espressiva del presente"⁴⁵.

Egli propone alcuni percorsi attraverso cui evidenziare la differenza del teatro rispetto agli altri mezzi, in particolare il profilo psicodinamico, da cui in questa sede possiamo rilevare la valenza pedagogica; e quello funzionale, dove rintracciando la differenza semiotica possiamo evidenziare

⁴² P. C. Rivoltella, "La differenza comunicativa del teatro: aspetti teorici e implicazioni educative", in A. Cascetta, L. Peja (a cura di), *Elementi...*, op. cit., p. 21.

⁴³ A. Pontremoli, *Teoria e tecniche...*, op. cit., p. 3.

⁴⁴ *Ivi*, p. 4.

⁴⁵ P. C. Rivoltella, "La differenza...", op. cit., p. 31.

l'originalità e il valore espressivo -comunicativo di cui esso gode rispetto ai nuovi media. I percorsi elaborati da Rivoltella sono lo spunto per approfondire all'interno del paragrafo anche ulteriori tematiche che riteniamo connesse.

2.2 Teatro come luogo di relazione

La definizione classica di teatro è associata ai concetti di 'rappresentazione' intesa come 'finzione', 'messa in scena'. In questa definizione possiamo però identificare il modello aristocratico rinascimentale, caratterizzato dalla graduale separazione tra scena e platea, al fine di creare una distanza ottimale per l'apprezzamento di effetti ottici, prospettici e illusori messi in atto da macchine teatrali e da cambiamenti a vista.

Questo modello viene in effetti messo in crisi dalle esperienze teatrali del novecento, e nel contesto attuale, anche dall'avvento dei nuovi media che, se dapprima destabilizzano il teatro inducendolo a comportamenti mimetici, in un secondo momento lo liberano da funzioni di natura evasiva, spettacolare e distrattiva che non gli appartenevano⁴⁶. Il teatro dunque può rimettere in questione la propria ragion d'essere e recuperare la sua vocazione originaria di:

"azione 'come se', agita da un corpo in carne e ossa di fronte ad un'altra corporeità"⁴⁷.

Il *come se* che definisce il teatro richiama la necessità di un patto comunicativo tra emittente e destinatario, nella consapevolezza che l'attore agisce 'come se' facesse sul serio, operando in una sfera non quotidiana, ma inscritta nella dimensione dell'immaginario, dove tutto è possibile.

Attore e spettatore sono l'uno in relazione all'altro, in un incontro vivo e reale. Teatro dunque prima di tutto come luogo di relazione. Una 'Relazione' intesa in prospettiva fenomenologica come dimensione costitutiva dell'uomo, legata ai concetti di 'Persona' (Ricoeur), 'Volto' (Levinas), 'Alterità' (Buber): se il *proprium* dell'uomo è l'apertura all'altro ('essere-con'), questa 'relazione' implica partecipazione affettiva e reciprocità di presenza.

Relazione a teatro è quindi dialettica,

“comunicazione calda ed autentica che si celebra nell'incontro personale tra le coscienze e che risiede nelle origini gestuali, tribali della comunicazione nell'ambito della comunità di villaggio”⁴⁸.

La vocazione antica e originaria di comunicazione autentica che riunisce la *communitas* del villaggio viene dunque recuperata oggi, con una presa di distanza dalla sua trasformazione in consumo culturale e commerciale. I maestri dell'avanguardia teatrale hanno messo al centro questa

⁴⁶ S. Dalla Palma, *La scena dei mutamenti*, Vita e Pensiero, Milano 2001.

⁴⁷ Pontremoli A, *Teoria...*, op. cit, p. 7-8.

⁴⁸ P. C. Rivoltella, “La differenza...”, op. cit., p. 32.

peculiarità del teatro: Brook lo definisce "una comunicazione interpersonale", Grotowski "ciò che avviene tra lo spettatore e l'attore", Beck "il rapporto tra attore e spettatore", Barba "un incontro dell'altro". Riprendendo quest'ultima definizione, con Husserl consideriamo che la corporeità, punto di vista sul mondo, rende possibile l'esperienza, ma in quanto prospettiva obbligata segna anche il limite: la 'relazione ad un oltre' si rende dunque necessaria di fronte alla scoperta della propria 'radicale povertà'.

“Quest'oltre può assumere il carattere dello sfondo su cui le singole percezioni si ritagliano, può essere l'oltranza di senso che dispone il guadagno del fondamento, può essere il volto dell'altro come occasione per completare la mia parzialità”⁴⁹.

Il concetto di 'Persona' usato per indicare l'essenza dell'essere umano come *ex-sistere* si lega all'etimologia della parola stessa: *πρόσωπον* è la maschera indossata appunto dall'attore antico per interpretare un personaggio, dando metaforicamente voce all' "Altro", ad una superiore dignità, in una tensione tra rappresentante e rappresentato che si fa mimesi della presa conoscitiva sul mondo⁵⁰. La condizione originaria del sapere è dunque la relazione. La concezione ermeneutica a partire da Heidegger mette in relazione arte e verità: la scena è il "luogo della fenomenologia dell'esistenza in ascolto del senso", "luogo in cui si cerca la struttura fondamentale dell'umano in attesa del disvelarsi dell'essere sempre velato"⁵¹: luogo della rivelazione e quindi del *simbolo*.

Poiché attraverso l'esperienza teatrale l'immaginario mette in atto un universo simbolico, essa si iscrive nella dimensione del rito, caratterizzato da alto grado di convenzione, ripetizione, efficacia trasformante. Diversamente dal rito però nell'esperienza teatrale questa efficacia non è reale ma possibile, perché per tradursi in realtà richiede la scelta consapevole del partecipante giocata nel momento dell'*otium*. Pensiamo ad esempio alla catarsi, che libera da un'emozione e richiede un'ulteriore decisione per un'acquisizione anche intellettuale.

Barba invece parla di esperienza del "l'altro che è in esilio dentro di noi e non riesce ad uscire fuori a causa delle convenzioni sociali"⁵²: un incontro con un altro 'corpo situato' dunque, ma anche con la parte più profonda di se stessi.

Infine, per l'attore l'altro, prima dello spettatore, è anche il compagno di lavoro nella compagnia teatrale: insieme gli attori si configurano come una comunità raccolta attorno ai propri valori.

Possiamo cogliere in queste riflessioni tutto il valore formativo che può assumere il teatro inteso in questo senso: l'esperienza teatrale dell'altro come apertura verso il 'fondamento', verso la

⁴⁹ Ibidem.

⁵⁰ V. Melchiorre, *Corpo e persona*, Marietti, Genova 1991.

⁵¹ A. Cascetta, L. Peja, *Elementi...*, op. cit., pp. 91-92.

⁵² E. Barba, registrazione di una conversazione pubblica, 10-11-1995 Palosco (BG), in P. C. Rivoltella, "La differenza...", op. cit., p. 33.

‘conoscenza’ e la ‘verità’, e come esplorazione delle diverse prospettive di vita in cui l’essere si manifesta.

2.3 Teatro come luogo di fisicità

Come si vede, intendendo il teatro come relazione, scopriamo la sua contiguità alla comunicazione interpersonale faccia a faccia:

“Non c’è teatro se non in questa condizione di reciproca influenza dentro l’esperienza, e di condivisione della stessa, che verrebbe snaturata se venisse a mancare la presenza diretta di uno dei due componenti dell’interazione [...] La compresenza fisica di attore e spettatore crea una situazione analoga a quella della relazione di tipo interpersonale, nella quale si realizza quello che i semiologi definiscono il feed-back sullo stesso canale, in tempo reale e col medesimo potere comunicativo”⁵³.

Gadamer a questo proposito parla di “immediatezza della comunanza di spettatore e attore [...] ben di rado concessa alla nostra esperienza estremamente mediata”⁵⁴. Un’immediatezza di presenza che è dunque prima di tutto fisica. Da questo si evince che il teatro gode di una ‘differenza semiotica’: lo specifico modo di organizzare la sua materialità espressiva consiste nella fisicità della sua situazione comunicativa. L’aspetto unico e originale del teatro è il rapporto *in praesentia, hic et nunc*, tra attore e spettatore, in un evento irripetibile che non si configura perciò come ‘prodotto’ ma come un ‘prodursi in scena’ ogni volta diverso, in cui è essenziale la con-presenza, e quindi la fisicità, di attori e spettatori.

Gli elementi di questa fisicità recuperata oggi dalla vocazione originaria del teatro sono:

- 1- lo spazio: fisico, reale, comune ad attori e spettatori. Lo spazio teatrale si configura come ‘spazio separato’ dalla quotidianità, che richiede come vediamo subito un tempo separato: lo spazio-tempo rituale della festa.
- 2- il tempo: sempre presente (presente, presente di passato e presente di futuro) e caratterizzato da simultaneità tra tempo di esecuzione e tempo di fruizione, senza possibilità di iterazione. La dimensione di questo tempo è festiva: tempo di sospensione della quotidianità; tempo forte in cui, come affermano Bernardi e Pontremoli, si costituisce una *communitas* che si dispone all’ascolto, istituendo il senso della comunità stessa. Se viviamo nell’epoca in cui il moltiplicarsi di mezzi di comunicazione si accompagna al diffondersi della solitudine, non si tratterà più della festa “totale” delle comunità coese di un tempo, oggi marginalizzata in favore del suo doppio banalizzato e commerciale, che ha colonizzato la ferialità senza essere però

⁵³ A. Pontremoli, *Teoria...*, op. cit., p. 22.

⁵⁴ H. G. Gadamer, “La festività del teatro”, in Id, *L’attualità del bello. Saggi di estetica ermeneutica*, Marietti, Genova 1986, cit. in A. Cascetta, L. Peja, “*Elementi...*”, op. cit., p. 8.

capace di trasformarla; ma della festa di una micro-comunità formata da individui prima dispersi: una micro-comunità che trova la sua ragion d'essere proprio nel raccogliersi in sala del pubblico.

- 3- il punto di vista: variabile e scelto liberamente dallo spettatore, non determinabile dall'attore.
- 4- il rappresentato: fisico e reale.
- 5- Il ruolo attivo e cooperativo dello spettatore.

Come vedremo tra poco, la fisicità del teatro è un elemento caratterizzante rispetto ai media, sotto diversi aspetti.

La scena comunicativa teatrale secondo Rivoltella gode infatti di uno “statuto di medialità (o di liminalità)”⁵⁵ rispetto sia ai media pre-elettronici sia a quelli della società dell'informazione. Infatti essa condivide alcune caratteristiche di entrambi. Considerando l'analisi di Meyrowitz, possiamo evidenziare in questa sede alcuni di questi elementi, inerenti al tipo di consumo (accesso, caratteristiche fisiche, fattore associativo, condizioni di fruizione) e al rapporto tra luogo fisico e luogo sociale.

tipo di consumo

□ Rispetto alla possibilità di accesso ad esempio, il medium pre-elettronico (qui il libro) richiede competenze alte di codice (alfabetizzazione), mentre secondo l'Autore “guardare la televisione implica un codice di accesso che difficilmente si può chiamare codice [...] Il codice televisivo di segnali elettronici, che produce copie esatte di immagini e suoni quotidiani, presenta essenzialmente un solo tipo di complessità”⁵⁶, consentendo a tutti l'accesso dopo aver imparato a guardare un solo programma. Meyrowitz parla a questo proposito di stretti rapporti tra struttura delle sequenze televisive e struttura delle interazioni quotidiane faccia a faccia. Nel caso del teatro, l'accesso è consentito a tutti come per i media elettronici, ma in modo diverso: “non a tutti gli spettatori sarà possibile una fruizione culturalmente consapevole, ma certo a tutti è possibile avvertire il fascino dello spettacolo anche soltanto sul piano del suo funzionamento comunicativo superficiale”⁵⁷.

rapporto tra luogo fisico e luogo sociale

Per quanto riguarda invece l'ultimo punto, se i media pre-elettronici identificano il luogo fisico con la situazione sociale, per cui per comunicare bisogna spostarsi, i nuovi media consentono la

⁵⁵ P. C. Rivoltella, “La differenza...”, op. cit., p. 43.

⁵⁶ J. Meyrowitz, *Oltre il senso del luogo. L'impatto dei media elettronici sul comportamento sociale*, Baskerville, Bologna 1993, p. 122.

⁵⁷ P. C. Rivoltella, “La differenza...”, op. cit., p. 42.

comunicazione senza la necessità che emittente e ricevente si trovino nello stesso luogo. Emancipando la comunicazione dal luogo in cui esso si svolge, lo spazio fisico diventa spazio sociale, e si supera la limitazione della ristrettezza del pubblico, ritenendo di mantenere la stessa qualità di relazione teatrale. Ma mentre lo spazio fisico costituisce una limitazione nell'ottica del consumo, come abbiamo già visto esso è un elemento essenziale dello specifico del teatro e della sua ottica rituale, che garantisce la sua sopravvivenza. Come afferma Rivoltella:

“Mentre nell’ottica di consumo dei media l’obbligatorietà del luogo è solo un limite da rimuovere e la relazione un modello da reduplicare, nell’ottica rituale del teatro esse sono proprio ciò che, nella differenza, garantisce al teatro la permanenza anche nell’era dei media elettronici. Il problema, nel caso del teatro, non è quello di ripensare il senso del luogo, ma di comprendere che è proprio nel luogo che è possibile cogliere il senso”⁵⁸

Se i media trasformano il “senso del luogo” (Meyrowitz), il teatro dunque disegna il senso a partire dal luogo, a cui è strettamente legato.

Ong⁵⁹, riferendosi alle tappe dello sviluppo comunicativo dell’umanità, afferma che oggi si vive nell’era dell’elettronica, la quale assume la forma di un’ “oralità di ritorno”: multimedialità, interattività, velocità e simultaneità di trasmissione. La ricerca dell’interattività slegata dal luogo fisico oggi diventa quasi un’ossessione tecnologica. D’altra parte il teatro è la matrice delle nuove forme mediali, ma ne è anche l’archeologia: l’unico suo perno irrinunciabile è la “tecnologia uomo”. I mass-media avendo come limite un tipo di comunicazione fredda, unidirezionale, impersonale, prendono a modello la fisicità teatrale, teatralizzando i contenuti per surrogare la relazione che abbiamo visto essere a fondamento del teatro: si pensi allo sviluppo dell’interfaccia e delle icone sempre più verosimili, o all’uso delle risate pre-registrate nei programmi televisivi e del pubblico in studio.

2.4 Problematiche in rapporto ai mass media

Come abbiamo visto, lo spettacolo dei mass-media e quello teatrale sono spesso identificati. Fra i tipi di comunicazione presenti nell’universo mediatico, quelli più confusi con il teatro sono televisione e cinema, soprattutto per la struttura fictionale e l’impianto drammaturgico. Ma anche se il teatro è la matrice delle forme spettacolari moderne, con Pontremoli possiamo prendere in considerazione alcune problematiche legate ai temi della credibilità, della semiotizzazione e dell’enunciazione, che permettono di differenziare meglio il teatro dallo spettacolo e di comprendere il diverso rapporto con lo spettatore.

⁵⁸ Ivi, p. 28.

⁵⁹ W. J. Ong, *Oralità e scrittura: le tecnologie della parola*, Il Mulino, Bologna 1986.

□ Problematica della credibilità

I media analizzati, come accennato anche nel primo capitolo, hanno un forte potere veritativo: le immagini proposte creano suggestione e si fanno testimonianza della realtà nell'immaginario dello spettatore, accanto alle notizie che sono vere per definizione. Il teatro invece richiede un 'patto comunicativo' per cui le convenzioni sceniche possano essere accettate nella consapevolezza del *come se*. La credibilità a teatro deve essere quindi conquistata, proprio come nella comunicazione interpersonale, "e ciò perché il teatro invita alla dialettizzazione, alla messa in discussione e alla domanda sull'esperienza in atto"⁶⁰, come approfondiremo parlando del ruolo attivo dello spettatore.

□ Questione della semiotizzazione

Il *come se* del teatro fa in modo che ogni cosa posta a teatro si semiotizzi: arredo, corpo, parola, perdono cioè la connotazione di realtà individuale per rappresentarne invece la categoria. Pensiamo all'oggetto: se l'attore lo utilizza in modo diverso rispetto alle sue funzioni quotidiane, esso assume nuovi significati. Quindi esso agisce da simbolo:

"Ciò che è segno smette pertanto di essere interpretato e letto entro l'universo del fare ed entra di diritto nell'orizzonte del dire, dove il testo si connota come drammaturgico, in altre parole come una produzione discorsiva di azioni"⁶¹

Nel cinema e nella televisione l'indice di realismo invece è alto, in quanto i media offrono una percezione di presa diretta sul mondo. Dalla Palma e Pontremoli, come già anticipato nel primo capitolo, a questo proposito parlano di impoverimento della comunicazione dove il segno è tautologicamente schiacciato sul suo significato: se ogni elemento sta solo per sé e non dice più anche di 'Altro', manca la tensione che abbiamo definito alla base della relazione.

□ Tematica dell'enunciazione

Nella comunicazione mediatica, come accennato nel primo capitolo, il pubblico identifica il soggetto dell'enunciazione con il conduttore-personaggio, ma in realtà chi comunica quasi sempre non ha la responsabilità ultima di ciò che sta trasmettendo: il conduttore infatti segue una scaletta, dice ciò che è stato stabilito e organizzato da una redazione. Dunque il soggetto dell'enunciazione non è chiaramente identificabile dallo spettatore. Allo stesso modo chi comunica non riesce a identificare il pubblico, ma solo una imprecisata massa di fruitori, divisa per categorie di target.

Nel teatro invece c'è contiguità fisica tra attori e spettatori: persone nella loro concretezza corporea riunite in un luogo e intorno ad un accadimento. Sulla scena teatrale prima di tutto è l'attore ad

⁶⁰ A. Pontremoli, *Teoria...*, op. cit., p.22.

⁶¹ *Ivi*, p.23.

avere la responsabilità del personaggio e della sua rappresentazione, ma anche lo spettatore, che influenza la comunicazione e in parte la dirige con la sua presenza viva.

Infine, nel caso di cinema e televisione la comunicazione è mediata da strumenti tecnici su cui il pubblico non può intervenire: essa avviene infatti attraverso un 'prodotto' immutabile. Si tratta di 'comunicazione a senso unico', in cui diversamente dal teatro il momento della produzione è anteriore a quello della comunicazione: nel caso del cinema ad esempio, come nota Micciché, la pellicola non è sensibile alle reazioni della sala, e il pubblico può modificare le condizioni di fruizione, ma non la realtà del testo:

“che è fisso, stabile, identificabile, riproducibile all'infinito e non muterà mai, né più né meno di un testo letterario”⁶².

L. Peja mette in evidenza le diversità e le specificità che distinguono cinema e teatro, nonostante la parentela sul piano storico ed estetico-linguistico. Al cinema ad esempio lo spettatore entra in relazione con fasci di luce proiettati sullo schermo. A teatro la fisicità dei corpi, dei materiali e delle azioni rinvia ad una dimensione immaginaria, mentre “nel cinema c'è un significante immaginario (l'immagine in movimento) che esibisce una forte impressione di realtà (le cose sullo schermo sembrano effettivamente essere lì)”⁶³. Teatro e cinema necessitano di un patto comunicativo diverso: a teatro bisogna negoziare il carattere di segno della realtà sulla scena, mentre al cinema viene negoziato il carattere di realtà di un mondo immaginario. Se al cinema lo spettatore è un “contemplatore solitario” di uno spettacolo “che ci ignora” (A. Bazin) ma che assorbe completamente con la forza delle immagini, a teatro gli spettatori sono costituiti come comunità. Infine al cinema la macchina da presa determina il punto di vista e modifica continuamente la distanza, “portando dentro” all'azione con la potenza delle immagini: a teatro invece se la distanza fisica dall'azione rimane fissa, essa però soggettivamente cambia continuamente, riducendosi quando lo spettatore sperimenta la “presenza”, intesa come qualità di recitazione, che fa sorgere l'intimità. Il grado di coinvolgimento cambia continuamente, come avviene nella comunicazione faccia a faccia, che come abbiamo visto è analoga a quella teatrale. La “liminalità” del teatro che abbiamo ampiamente sviscerato rende dunque conto della sua irriducibilità ai media, e delle sue potenzialità comunicative nel contesto attuale.

⁶² L. Micciché, “Lo schermo, la scena”, introduzione a F. Deriu (a cura di), *Lo schermo e la scena*, Marsilio, Venezia 1999, pp. 14-15, cit. in L. Peja, “Teatro e cinema” in A. Cascetta, L. Peja (a cura di), *Ingresso a teatro*, Le Lettere, Firenze 2003, p. 254.

⁶³ A. Cascetta, L. Peja, *Ingresso a teatro....*, op. cit., p. 250.

2.5 Teatro come linguaggio per i sensi: il canale sensoriale

A teatro gli aspetti intellettuale, emotivo, affettivo sono legati a quelli fisici e percettivi, che passano attraverso il canale sensoriale. “Proprio per il fatto di essere arte vivente che usa tutte le materie della vita, e soprattutto la tecnologia-uomo, il teatro rispecchia quella molteplicità nell'unità che è intrinseca alla persona umana e partecipa di essa”⁶⁴. Artaud parla a questo proposito di “poesia per i sensi” tessuta da un linguaggio “fisico e concreto”:

“Questo linguaggio fatto per i sensi deve anzitutto soddisfare i sensi [...]. Si può così sostituire alla poesia del linguaggio una poesia dello spazio, che si svilupperà appunto nel campo che non appartiene rigorosamente alle parole”⁶⁵

Attingendo alle “materie della vita”, il processo di composizione sceglie, dosa e opera un montaggio delle diverse componenti. Il testo spettacolare è “pluricodico, cioè codicamente eterogeneo, plurimaterico (o composito) e anche multidimensionale, poiché utilizza più di un canale percettivo: sempre almeno due (l'acustico e il visivo)...”⁶⁶.

Nelle esperienze teatrali, vista e udito sono dunque i sensi più stimolati. In questa sede ci soffermiamo, in quanto aventi massima importanza nella nostra ricerca sul campo, sui codici relativi a voce, musica e rumori per l'ambito uditivo, e per l'ambito visivo sul codice iconico-scenografico, considerando gli oggetti di scena.

□ LA VOCE

La presenza dell'attore si manifesta prima di tutto attraverso l'emissione di suoni. La voce, intesa come φωνή, è radicata nel corpo e quindi nell'emozione: essa attraverso la sua vibrazione rende percepibile la vita che scorre tra gli affetti. La parola teatrale è fiato, suono e ritmo. La manipolazione paralinguistica da parte dell'attore aiuta lo spettatore a recepire il discorso, e come ricorda Elam esiste una ‘connotazione emotiva’, non puramente personale ma codificata, associata a particolari combinazioni di tratti vocali. La voce può essere strutturata in parole recitate o cantate.

□ LA MUSICA

La musica è presente fin dalle prime forme della drammaturgia occidentale, e si lega alla matrice rituale del teatro. Essa, nel teatro di parola, può avere diverse funzioni a seconda dei mezzi utilizzati e delle forme musicali. Per quanto riguarda il canto del personaggio sulla scena, esso può costituire uno snodo dell'intreccio, con funzione di pausa lirica o come meccanismo pertinente all'azione. In scena o dietro le quinte si possono utilizzare inoltre strumenti per connotare una particolare situazione, ad esempio le trombe all'ingresso del reale, per rafforzare l'illusione scenica. La musica

⁶⁴ R. Carpani, “Il testo”, in A. Cascetta, L. Peja (a cura di), *Ingresso a teatro...*, op. cit., p. 60.

⁶⁵ A. Artaud, *Il teatro e il suo doppio con altri scritti teatrali*, a cura di G. R. Morteo e G. Neri, Torino, Einaudi, 1968, pp. 154-155.

⁶⁶ M. De Marinis, *Semiotica del teatro*, Bompiani, Milano 1982, p. 94.

fin dalle tragedie greche può essere associata all'intervento corale. Coralità e canto in tempi più recenti hanno connotato in particolare alcuni significativi spettacoli del teatro di narrazione. La musica che invece interviene senza motivazione nell'intreccio può avere diverse funzioni tra le quali quella di contribuire a creare l'atmosfera corrispondente alla situazione; oppure di definire meglio, cronologicamente e temporalmente, l'ambientazione. Essa può anche intervenire per ritmare lo spettacolo, sottolineare, amplificare particolari momenti dell'azione, o per creare l'effetto di riconoscimento di personaggi o situazioni. L'intervento musicale può avere anche una valenza drammaturgica, nel dare coesione e continuità a vicende intricate, oppure al contrario fare da contrappunto rispetto all'azione: in Brecht questa incongruenza stimola l'effetto di straniamento nello spettatore.

❑ I RUMORI

L'ultima componente del codice uditivo è definita dai rumori, che possono essere prodotti in scena da gesti degli attori e da oggetti. Anch'essi come la musica possono avere una funzione drammaturgica molto forte, e connotare l'ambiente, o sottolineare situazioni.

❑ GLI OGGETTI SCENICI

Si distinguono tra "accessori", utilizzati dagli attori, e "materiali scenici", che fanno parte della scenografia. Come abbiamo già visto, in scena l'oggetto perde la sua funzione utilitaristica e subisce un processo di semiotizzazione che lo rende *segno*. La messinscena utilizzerà oggetti autentici per ricostruire in modo naturalista un ambiente in tutti i particolari, mentre si servirà di oggetti fantastici e onirici se vuole fornire un'immagine soggettiva dell'universo mentale e affettivo. Ricordiamo poi la polisemia con cui lo stesso oggetto può declinarsi all'interno della stessa pièce, caricato di valenze diverse. L'oggetto può fare appello a diversi sensi dello spettatore.

Il ruolo del veicolo segnico è quello di stare per una classe di oggetti, e la sua portata semiotica è inesauribile. Al di là della denotazione quindi esso ha la capacità di indicare ulteriori significati, collegati ai valori sociali, morali e ideologici del pubblico: "spesso queste unità di significato culturalmente determinate e di secondo ordine, vengono a superare in importanza le loro funzioni denotative"⁶⁷.

❑ LE TECNOLOGIE A TEATRO

Ci soffermiamo infine su quanto esiste in letteratura relativamente ai dispositivi elettronici intesi come componente dello spettacolo, in quanto elemento importante che abbiamo deciso di utilizzare ai fini della nostra ricerca sul campo. Il secolo del Novecento ha visto moltiplicarsi le interazioni tra

⁶⁷ K. Elam, *Semiotica del teatro*, Il Mulino, Bologna 1988, p. 18.

forma teatrale e nuove tecnologie, soprattutto dalla metà degli anni Settanta. Se da una parte come abbiamo visto l'era elettronica spinge il teatro a riscoprire la propria essenza, dall'altra si verifica un'apertura alla confronto e alla contaminazione: "Superata la conflittualità tra uomo e macchina, si scopre una compatibilità fra ritmi corporei e input elettronici: invece che schiacciare il corpo, la tecnologia lo potenzia"⁶⁸.

Il dispositivo elettronico come componente testuale dello spettacolo teatrale può essere impiegato in diversi modi ed avere diversi impieghi, di cui riporto alcuni esempi.

Le immagini possono avere funzione scenografica, o di amplificazione dell'azione svolta dagli attori, o ancora di immissione di altri spazi e piani temporali. Possono inoltre rappresentare l'io narrante o la voce interiore di un personaggio, o contrapporsi alla scena aprendo un "inserto". Infine, possono avere lo scopo di documentare la realtà del mondo fuori dal teatro: ad esempio immagini di repertorio di telegiornale in alcune performance fanno da controcanto alla memoria personale.

Alcune conclusioni

La dialettica denotazione-connotazione governa in definitiva ogni aspetto dell'azione scenica. Ciò che ci preme sottolineare in questo paragrafo è proprio la dimensione soggettiva della percezione visiva e uditiva, legata a sfumature connotate dal proprio vissuto relativo ad esempio ad un oggetto, un rumore, una musica. Riguardo a questo, troviamo una conferma nella teoria psico-sociologica di Anzieu e Martin, secondo i quali si ha comprensione del messaggio non semplicemente quando esso giunge a destinazione, ma quando si è compreso il carico simbolico dei suoi significati. Essa però è soggetta ai fenomeni individuati del filtro, per cui il ricevente trattiene alcuni elementi e ne rigetta altri in base ai propri sistemi di valori e schemi di riferimento, e dell'alone, per cui ai messaggi in arrivo egli associa ricordi, sensazioni, richiami al vissuto personale, colorandoli di inferenze emotive e impedendo l'esatta comprensione, Nel nostro caso, potremmo considerare questi fenomeni non un limite ma una risorsa, come si vedrà all'interno del discorso sulla riattivazione del ricordo.

⁶⁸ A. Cascetta A., L. Peja (a cura di), *Elementi di...*, op. cit., p. 191.

2.6 Pedagogia della differenza

Approfondendo il concetto di ‘prodotto’, merita qui un accenno la riflessione di Dalla Palma. Egli definisce la scena mediatica spettacolarizzata, da una parte, “teatro della dipendenza”, in quanto alimenta un circolo vizioso di sovrabbondanti stimoli e informazioni poveri di risonanze affettive e incapaci di creare partecipazione; dall’altra, “teatro del di-vertimento”, inteso etimologicamente come ‘separazione’: fra scena e platea ma anche fra tempo e spazio di chi agisce e di chi assiste. Il teatro dunque diviene “altro da sé” sulla scena mediatica, perdendo la sua “matrice rituale”: il primato della forma chiusa “sanziona la reificazione dello spettacolo, la sua trasformazione progressiva in merce”⁶⁹, acquistabile sul mercato dell’evasione, un vero e proprio ‘oggetto’ offerto alla contemplazione. Con l’allontanamento progressivo dello spettatore dalla scena, si sarebbe aggravata la crisi delle relazioni piene, ulteriormente accentuata dalla perdita di ogni riferimento comunitario:

“la crescita esponenziale dei sistemi mediatici ha implementato il carico degli stimoli e dei segni a detrimento delle strutture valoriali, degli apporti affettivi, delle reti di partecipazione, della capacità di costruzione di sistemi di rappresentazione concretamente radicati nella coscienza di una comunità”⁷⁰

Il teatro quindi sullo sfondo di questo “sfaldamento valoriale ed esistenziale” è chiamato a tenere desta la domanda di senso, di identità e di radicamento, attraverso il coinvolgimento e la partecipazione dello spettatore all’interno di una *micro-communitas*.

Dati questi presupposti possiamo concludere che l’inattualità del teatro non ha solo un valore passivo nei confronti dell’ “attualità” dei nuovi media: il teatro, per le sue peculiarità che lo rendono “dif/ferente” da essi, ha anche un forte valore profetico e pedagogico, caratterizzandosi come esperienza rituale in un contesto di attività per lo più performative di tipo commerciale, il cui modello estetico è lo spettacolo. Primato del coinvolgimento *versus* quello della contemplazione:

“Il teatro non è un fatto puramente estetico, è il luogo protetto dell’immaginario, delle emozioni profonde, della sperimentazione, della possibilità, del ‘come se’, che tutto permette nella sua non definitività, e dove tutto è reversibile”⁷¹.

L’*inattualità* del teatro ci porta dunque a considerarne l’*attualità* educativa. Rivoltella introduce a questo proposito la definizione “pedagogia della differenza”, con una metafora “capace di registrare tutta la distanza che separa il processo formativo in teatro, a teatro, e attraverso il teatro, dalle *routines* didattiche oggi praticate per lo più dalle principali agenzie educative”⁷².

⁶⁹ S. Dalla Palma, “Momenti e modelli della transizione teatrale” in A. Cascetta, L. Peja, *Elementi...*, op. cit., p. 371.

⁷⁰ Ivi, p. 372.

⁷¹ A. Pontremoli, *Teoria...*, op. cit., pp. 16-17.

⁷² P. C. Rivoltella, “La differenza...”, op. cit., p. 47.

Si tratta di una pedagogia della situazione, perché concreta e non astratta, stemperata nella quotidianità e attenta al ‘Volto’, contro ogni dogmatismo, orientata ad una costruzione comune del senso. Si tratta poi di una pedagogia del soggetto attivo, reso protagonista della propria formazione attraverso l’espressività: “Per ottenere questo risultato essa deve rinunciare alla comunicazione informativa, orientata al concetto, in favore della comunicazione espressiva, orientata all’immagine”. In questo modo il lavoro educativo si orienta alla “registrazione di domande più che alla fornitura di risposte”⁷³. Si tratta ancora di una pedagogia della relazione, intesa come “dialogo che è confronto e rifiuta la chiusura; partecipazione, non isolamento; esperienza di vita, non conoscenza intellettuale”⁷⁴. Si tratta infine di una pedagogia della corporeità: un corpo situato che non si esaurisce nella sua fisicità ma si manifesta anche nella simbolicità.

Possiamo dunque cogliere la valenza pedagogica del teatro nel suo essere Relazione, e quindi “dialettica di appello e responsabilità” (Buber), che si fa espressione della sua ‘dif/ferenza’. Come si vede, i tratti qui esposti si possono accostare ad un orientamento costruttivista socio-culturale: la prospettiva di lavoro scelta per questa ricerca.

⁷³ Ibidem.

⁷⁴ Ivi, p. 48.

3. IL CONCETTO DI NARRAZIONE - I PARTE

3.1 Pervasività della narrazione

Fontana parla di “rete narrativa” da cui la nostra vita quotidiana sarebbe costantemente avvolta: essa “filtra le nostre percezioni, stimola i nostri pensieri, evoca le nostre emozioni, eccita i nostri sensi, determinando risposte multisensoriali”⁷⁵. L'individuo, come definito da Fisher (1984), fin dai primi anni di vita è *homo narrans*: egli crea descrizioni narrative per se stesso e per gli altri, o utilizza le narrazioni “per prendere delle decisioni creando situazioni 'come se’”⁷⁶. Ma il periodo storico attuale è particolarmente caratterizzato da “assedio testuale”: la narrazione oggi è talmente pervasiva della vita che Fontana parla infine di “accerchiamento narrativo”. In questo accerchiamento, sono i mass-media a detenere una sempre maggiore egemonia: per essi, la narrazione sembra essere divenuto tema centrale. Pensiamo ai telefilm, agli sceneggiati, alle *telenovelas*, e alle *soap operas*, a cui U. Eco ha riconosciuto una struttura di “saga”.

Il linguaggio televisivo utilizza la narrazione di storie per suscitare partecipazione emotiva e affettiva (Babin e Giannatelli, 2001), allo scopo di proporre una visione degli eventi mai neutrale (Riva, 2007). Pensiamo all'*Emotainment* (programmi che mettono in scena le emozioni e i sentimenti più intimi della gente comune) e al *Celebrity Show* (in cui personaggi famosi vengono coinvolti in competizioni, quiz, o situazioni di vita quotidiana, e accettano di “mettere in scena” la loro vita privata); al “palcoscenico politico televisivo”⁷⁷, dove alla comunicazione astratta si sostituisce una “immagine” e una “espressione” personale del “personaggio”, umana e non più divina; alla pubblicità. Il messaggio pubblicitario televisivo è racconto, un testo narrativo la cui verità dimostrativa è data dall' “exemplum narrativo”, laddove il discorso sistematico correrebbe il rischio di essere astratto. Ai fini della valorizzazione del prodotto, la narrazione pubblicitaria si serve dell'enfatizzazione degli ostacoli e dei risultati: essa riscopre il ruolo della catarsi [Peninou, 1983], partendo da una situazione devalorizzata per giungere allo stato opposto grazie all'intervento del prodotto. La diffusione di questi mezzi di comunicazione ha trasformato la funzione di interpretazione della realtà, un tempo ricoperta dal testo orale e scritto. L'uso dell'immagine nella comunicazione di massa:

⁷⁵ A. Fontana, *Storytelling management: narratologia, organizzazioni e economie del simbolico* “Sviluppo & Organizzazione” n. 220 Marzo/Aprile 2007, p. 56.

⁷⁶ C. G. Cortese, *L'organizzazione si racconta*, Guerini e Associati, Milano, 1999, p. 10.

⁷⁷ J. Meyrowitz, *Oltre il senso del luogo...*, op. cit., p. 461.

“ha spostato il rapporto di referenza significante-significato. Tra segno iconico ed oggetto c’è un isomorfismo che rende l’immagine più facilmente leggibile (almeno ad un livello superficiale) e gli conferisce un carattere prototipico”⁷⁸.

Si crea un legame strettissimo tra registro verbale e registro iconico. Tutto questo fa in modo che i mass-media possano produrre “narrazioni dotate di un convincente senso di realtà”⁷⁹.

A fronte di una pervasività della narrazione, si evidenzia oggi una difficoltà nel raccontare. In una fase storica caratterizzata dalla “riproducibilità tecnica” dei ricordi, i sociologi parlano di una “memoria in briciole”⁸⁰: mentre la memoria ha una funzione selettiva e strategica, i ricordi ‘riprodotti’ sono oggettivi, e gli archivi di notizie e di informazioni non rappresentano altrettante esperienze fatte. W. Benjamin agli inizi del Novecento sostiene che ormai l’arte del raccontare:

“...si avvia al tramonto. Capita sempre più di rado di incontrare persone che sappiano raccontare qualcosa come si deve e l’imbarazzo si diffonde sempre più spesso quando, in una compagnia, c’è chi vorrebbe sentirsi raccontare una storia. E’ come se fossimo privati di una facoltà che sembrava inalienabile, la più certa e sicura di tutte: la capacità di scambiare esperienze”⁸¹.

Le trasformazioni economiche, sociali, culturali e tecnologiche della società occidentale secondo l’autore contribuiscono alla riduzione dei luoghi e delle occasioni per narrare, ma soprattutto per farlo in maniera significativa. Inoltre, l’esperienza dei conflitti mondiali ha ammutolito i reduci, rendendo impossibile per molti anni il racconto di ciò che è accaduto: un’esperienza non comunicabile. Benjamin scrive che la generazione andata a scuola con il tram a cavalli si trovava improvvisamente in un paesaggio dove nulla era rimasto immutato, tranne le nuvole e sotto si esse il fragile corpo dell’uomo. Nella modernità dunque l’incessante cambiamento sembra logorare la tradizione e quindi la possibilità di una memoria collettiva condivisa. Questo provoca una difficoltà nel raccontare, nel dialogo fra generazioni, nel mantenimento di punti di riferimento costanti.

⁷⁸ A. Smorti, *Il pensiero narrativo*, Giunti, Firenze 1994, p. 16.

⁷⁹ Ivi, p. 16.

⁸⁰ D. Hervieu-Leger, *Religione e memoria*, Il Mulino, Bologna 1996.

⁸¹ W. Benjamin, “Il narratore. Considerazioni sull’opera di Nicola Leskov”, in *Angelus Novus*, Einaudi, Torino 1966, p. 235.

3.2 Teatro come narrazione

Il teatro è un testo. Questa affermazione si può dedurre prima di tutto dal fatto che l'evento teatrale si basa su un testo drammatico, un copione scritto o per lo meno un canovaccio.

A questo proposito possiamo citare Ong che, lasciando intravedere il rapporto tra evento teatrale e scrittura di un testo verbale di genere drammatico, introducendo il passaggio storico da oralità a scrittura afferma che il teatro è assimilabile alla narrativa:

“Il passaggio dall'oralità alla scrittura si registra in molti generi d'arte verbale: nella lirica, nella narrativa, nel discorso descrittivo, nell'oratoria (da quella puramente orale, a quella organizzata chirograficamente, fino al linguaggio televisivo), nel teatro, negli scritti filosofici e scientifici, nella storiografia e nella biografia, per citarne solo alcuni. Di questi, il genere più studiato in termini di passaggio dall'oralità alla scrittura è senz'altro la narrativa; sarà dunque qui utile dare una scorsa ad almeno una parte del lavoro svolto su di essa, ed accennare ad alcune delle più recenti intuizioni offerte dagli studi sull'oralità e la scrittura. Ai fini del presente discorso, alla narrativa possiamo assimilare il teatro, che, sebbene presenti l'azione senza voce narrante, possiede tuttavia anch'esso un intreccio”⁸².

Il teatro non è dunque solo un testo in quanto si propone preventivamente in forma scritta, ma è tale perché “presenta l'azione” e “possiede un intreccio”. Sulla scia di queste sollecitazioni, ricordo qui che il termine Attore, presente in quasi tutte le lingue europee, ha la radice etimologica nel verbo latino *ago*, che solo in linea derivata significa “agire”: il primo significato è infatti “condurre”. L'attore perciò è *qui fabulam agit*: colui che porta avanti la storia⁸³. Questo *agere*, diversamente dal testo letterario, comporta un'azione fisica, ma il punto centrale è sempre la *fabula*.

Pontremoli afferma che a teatro

“... il testo si connota come drammaturgico, in altre parole come una produzione discorsiva di azioni”⁸⁴

Anche qui dunque al centro è l'azione che si snoda e si sviluppa, ma è resa in forma di “produzione discorsiva” che implica una 'storia' ed un 'testo'.

Aristotele, intendendo l'arte poetica come *μίμησις πράξεως*⁸⁵, afferma che 'imitazione dell'azione' è il racconto (*μῦθος*), intendendo con *μῦθος* la composizione delle azioni (*σύνθεσις τῶν πραγμάτων*)⁸⁶. Tra i mezzi di 'imitazione dell'azione' che costituiscono l'arte poetica troviamo anche la commedia e la tragedia, considerata l'arte più ricca di mimesi. La mimesi in questo caso infatti è

⁸² W. J. Ong, *Oralità e scrittura*, op. cit., p. 197.

⁸³ C. Molinari, *L'attore e la recitazione*, Laterza, Bari 1992, p. 12.

⁸⁴ A. Pontremoli, *Teoria...*, op. cit., p.23.

⁸⁵ Aristotele, *Poetica*, I. 1447 a, in G. Rosati, *Scrittori di Grecia 2- il periodo attico*, Sansoni, Firenze 1991.

⁸⁶ Aristotele, *Poetica*, VI. 1450 a., in op. cit.

data da persone che agiscono (δρῶντες, πράττοντες) anziché per mezzo di narrazione⁸⁷, cioè il racconto si esprime in forma drammatica e non espositiva.

Bruner riconosce, come elemento caratterizzante la narrazione, la presenza di fabula e intreccio, e quindi definisce il teatro come uno dei mezzi espressivi della narrazione stessa:

“Nella narrazione devono esserci degli spunti o delle ‘molle’ capaci di far scattare delle reazioni nella mente del lettore e di trasformare una banale fabula in un capolavoro letterario [...]. Quale che sia il mezzo espressivo adottato – parole, cinema, film di animazione, teatro – è sempre possibile distinguere tra la fabula, ossia la materia prima del racconto, gli eventi da travasare nel racconto stesso, e l’intreccio o sjužet, la storia vera e propria, costruita legando insieme gli eventi”⁸⁸

Lo spettacolo teatrale può essere considerato come testo anche secondo la teoria semiotica, che negli ultimi anni ha utilizzato il termine con una accezione più vasta di quella linguistico-letteraria tradizionale. Il termine designa delle successioni *coerenti* e *compiute* di ogni unità di discorso che risulti dalla coesistenza di più codici. Il requisito della compiutezza si fonda sugli indicatori dell’inizio e della fine dello spettacolo. Per coerenza si intende la caratteristica di integrazione unitaria, *versus* un’aggregazione disordinata di elementi, principalmente quelli dei vari codici. La coerenza deriva dall’individuazione da parte del ricevente del tema e dell’argomento. Il “testo spettacolare” si definisce dunque come:

“Un insieme non ordinato (ma coerente e compiuto) di unità testuali (espressioni), di varie dimensioni, che rinviano a codici diversi, eterogenei fra loro e non tutti specifici (o, almeno, non necessariamente) e attraverso le quali si realizzano delle strategie comunicative, dipendenti anche dal contesto produttivo-ricettivo”⁸⁹

De Marinis distingue la nozione di “testo spettacolare” da quella di “spettacolo teatrale” perché la prima è modello teorico dello spettacolo-fenomeno osservabile, in particolare di un solo aspetto dell’oggetto-spettacolo: l’aspetto testuale. E aggiunge che sono considerabili dei testi spettacolari quelli “che la cooperazione interpretativa del destinatario avrà voluto (e saputo) ‘costruire’ come tali”⁹⁰. Questo 'testo' è di tipo narrativo. Secondo Barthes (1977) la narrazione è presente “nel mito, la leggenda, la fiaba, il racconto, la novella, l’epica, la storia, *la tragedia, il dramma, la commedia, il mimo*, la pittura, nei mosaici, nel cinema, nei fumetti, nelle notizie, nella conversazione”⁹¹.

La nozione qui delineata di testo riporta quindi al racconto e alla narrazione. Una ‘produzione discorsiva di azioni’ dotata di coerenza e compiutezza, di fabula e di intreccio, un ‘mezzo

⁸⁷ Aristotele, *Poetica*, VI. 1449 b, in op. cit.

⁸⁸ J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari 2003, p. 25.

⁸⁹ M. De Marinis, *Semiotica del teatro...*, op. cit., p. 61.

⁹⁰ Ivi., p. 61.

⁹¹ R. Barthes, *Introduction to the structural analysis of narratives*, Fontana, London 1977, p. 79, cit. in A. Smorti, *Il pensiero narrativo...*, op. cit., p. 45. Corsivo nostro.

espressivo' della narrazione. Una narrazione 'artistica' che è nata con l'uomo e continua ad essere presente in forme sempre diverse anche nell'attualità:

“La narrativa è ovunque un genere d’arte verbale superiore, presente costantemente a partire dalle culture orali primarie fino a quelle ad alta alfabetizzazione e alle elettroniche. In un certo senso, la narrativa domina tutti gli altri generi, poiché è alla base di tante altre forme artistiche, anche le più astratte”⁹²

Possiamo dunque definire il teatro come testo narrativo: il teatro è narrazione.

3.3 La narrazione nel costruttivismo socio-culturale

Nel paragrafo 4.1 è stata evidenziata l’onnipresenza della narrazione nell’esperienza umana, ed abbiamo affermato di vivere in un momento storico ad alto assedio testuale, caratterizzato dalla pervasività dei media. Non sono solo le trasformazioni della società a far emergere il tema della narrazione: nel panorama scientifico attuale si evidenziano infatti tendenze che favoriscono il sorgere di un orientamento narrativo sia dal punto di vista epistemologico che da quello delle scienze dell’uomo. Afferma Ong, introducendoci alla tematica:

“La conoscenza umana emerge dalla temporalità: dietro alle astrazioni della scienza giace la storia delle osservazioni sulla base delle quali le astrazioni sono state formulate. In un laboratorio scientifico, gli studenti devono “trascrivere” gli esperimenti, cioè raccontare cosa hanno fatto e quali sono stati i risultati: da quel che narrano si possono formulare alcune generalizzazioni e conclusioni astratte. Dietro ai proverbi, agli aforismi, alle speculazioni filosofiche e ai riti religiosi giace la memoria dell’esperienza umana disposta nel tempo e soggetta ad una trattazione narrativa. La poesia lirica implica una serie di eventi in cui si colloca o con cui ha a che vedere l’io poetico. Tutto ciò significa che la conoscenza e il discorso derivano dall’esperienza umana, e che il modo elementare di elaborare verbalmente l’esperienza umana è darne conto seguendo più o meno la storia del suo nascere ed esistere, immersa dunque nel flusso del tempo. Il racconto è il modo di trattare questo flusso”⁹³.

Secondo la prospettiva costruttivista, che abbiamo deciso di adottare nella nostra ricerca, la conoscenza si configura come una rete generatrice di senso: l’uomo mette in atto continuamente processi di costruzione consensuale di significati, attraverso e all’interno della cultura di appartenenza, per mezzo di una costante interpretazione della realtà.

Da una parte alla narrazione è stato dato un valore epistemologico, intendendola come metafora di base con cui l’uomo comprende il mondo. Sarbin sostiene che la narrazione è la principale modalità

⁹² W. J. Ong, *Oralità...*, op. cit., p. 197.

⁹³ W. J. Ong, *Oralità...*, op. cit., pp. 197-198.

che consente di attribuire i significati: attività necessaria ogni volta che si presenta all'esperienza un nuovo evento o oggetto.

Dall'altra parte alla narrazione è stato attribuito un valore ontologico, considerandola fondamento dell'essere. Cortese a questo proposito parla di narrazione come meta-metafora, in quanto ogni altra metafora viene espressa in forma di racconto: la narrazione rende significativa ogni esperienza, rappresentandone la ricchezza e la varietà. La narrazione ha un valore esistenziale, perché articola in una vicenda unitaria una serie di eventi interni o esterni all'individuo, collocandoli lungo una dimensione temporale e identificando le influenze che li legano (Polkinghorne). La storia fornisce coerenza e continuità. Le esperienze non rielaborate attraverso il pensiero narrativo non producono conoscenza, ma restano senza significato, perché senza relazioni all'interno di un *continuum* che le renda parte viva di una storia⁹⁴.

Attraverso la narrazione “l'individuo dà forma al proprio essere nel mondo, costruendo significati rispetto a se stesso e al contesto in cui vive”⁹⁵. Essa dunque ha un ruolo importante anche nella costruzione dell'identità: l'esperienza del sé si articola come una singola storia che si sviluppa nel tempo. J. Bruner mette in luce il problema “narrazione-identità” evidenziando come la nostra personalità è il prodotto meta-storico delle narrazioni che abbiamo incontrato e che abbiamo fatto nostre (teoria del “Sé come testo”).

Secondo Polkinghorne, la “trama” di questa storia non è intrinseca agli eventi, ma è imposta dall'autore che attribuisce significati: per questo c'è un legame forte tra narrazione e cambiamento, in quanto narrare consente di imparare dall'esperienza degli altri attraverso la condivisione delle storie, e di

“fare scoperte dentro di sé ricordando memorie perdute, chiarendo il percorso che si è seguito, sviluppando insight rispetto alla propria vita. L'atto di narrare, in questo senso, crea consapevolezza della propria storia, favorendo inoltre la crescita dell'autostima”⁹⁶.

Cortese ricorda che il ‘Narratore’ è una figura archetipica di risveglio delle coscienze, che ha saputo portare conoscenza e consapevolezza.

Tra gli aspetti del dibattito teorico-metodologico che hanno favorito il sorgere di un approccio narrativo, ricordiamo la rivalutazione del pensiero narrativo, l'avvento dell'epistemologia post-moderna (*versus* il processo di *reductio ad unum* proprio del positivismo) e il dibattito tra approccio qualitativo e approccio quantitativo.

⁹⁴ J. Mandler, *Stories, scripts, and scenes: aspects of schema theory*, Erlbaum, Hillsdale 1984.

⁹⁵ C. G. Cortese, *L'organizzazione si racconta*, Guerini e Associati, Milano 1999, p. 12.

⁹⁶ Ivi, p. 17.

In particolare Bruner afferma che il pensiero narrativo è una delle modalità conoscitive di base assieme al pensiero logico-matematico, tipico della scienza. Alla formalizzazione e astrazione del pensiero scientifico, che media la conoscenza attraverso semplificazioni e codificazioni, il pensiero narrativo oppone una comprensione più vicina all'esperienza quotidiana. L'unica mediazione è l'esperienza di chi costruisce la storia, la quale quindi si configura come contestualizzata e soggettiva: avremo perciò una lettura dell'agire umano di tipo idiografico, in quanto la narrazione conferisce significato a specifiche azioni compiute da particolari individui in determinati contesti, ma che può essere resa momento di conoscenza ulteriore, attraverso un atteggiamento ermeneutico. La narrazione diventa in questo modo anche "dispositivo conoscitivo ed ermeneutico"⁹⁷, attraverso cui è possibile esplorare e comprendere il mondo interno degli individui, ma anche le esperienze individuali e collettive, de-costruendone e ri-costruendone il significato culturale e sociale. Pluralismo, relativismo e soggettività sono i presupposti teoretici della ricerca narrativa, che all'osservazione-analisi-esplicazione oppone un processo di descrizione-interpretazione-comprensione. La narrazione si focalizza quindi sulla fenomenologia dell'agire piuttosto che sull'azione, dando la possibilità di identificare caratteristiche di una situazione prima ignorate, di esplicitare la visione che il soggetto ha del proprio agire sulla base del proprio background, e di ricostruire credenze, preconcetti e teorie implicite che vincolano l'agire stesso. Questo processo di ricerca è ben descritto da Cortese:

“Se è vero che la narrazione è per gli individui un evento di attribuzione di significati alla realtà che sperimentano, ecco allora che assumere una posizione di ascolto delle narrazioni può consentire di pervenire ad una comprensione: è questo, in estrema sintesi, l'assunto condiviso da tutti coloro che sostengono la possibilità di utilizzare la raccolta, analisi e interpretazione delle narrazioni come modalità di ricerca sociale e organizzativa”⁹⁸.

Con il termine narrazione in definitiva intendiamo contemporaneamente l'aspetto della produzione e quello del consumo: da una parte un particolare modo di pensiero, dall'altra un modo di produrre oggetti derivati da questo tipo di pensiero [Bal 1997, Smorti 1994].

Il costruttivismo socio-culturale mette in evidenza il concetto di “apprendimento significativo”, il quale per ritenersi tale deve essere attivo, costruttivo, collaborativo, intenzionale, contestualizzato, riflessivo, conversazionale. Questo ultimo aspetto ci interessa in particolare:

“l'accento è posto sulla dimensione dialogica del processo di apprendimento, per cui un individuo trae beneficio dall'essere parte di una comunità più vasta, estesa dentro e fuori della scuola, che costruisce conoscenza attribuendo, negoziando e condividendo significati, nonché sul 'raccontar

⁹⁷ M. Striano, *La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico*, “I quaderni di M@gm@: pratiche narrative per la formazione”, vol. 3 n. 3 luglio/settembre 2005.

⁹⁸ C. G. Cortese, *L'organizzazione ...*, op. cit., p. 19.

storie', 'storie di guerra', storie di vita, 'veicoli della memoria di comunità' (qui il riferimento va fatto a molte delle teorie, delle pratiche e delle metodologie sviluppatesi dal Novecento in poi - Ricerca-Azione compresa-, agli approcci fenomenologici ed etnografici che sono stati utilizzati per farle 'emergere' e descrivere, nonché alle filosofie 'ermeneutiche', moderne e post-moderne, che ne hanno offerto gli strumenti interpretativi)»⁹⁹

L'importanza dell'aspetto dialogico apre gli spazi per l'uso di narrazioni delle esperienze condotte (storytelling) e ci riporta da una parte all'assimilazione del teatro alla comunicazione interpersonale che abbiamo operato, dall'altra alla prospettiva fenomenologica con cui abbiamo analizzato l'evento teatrale, e che ritroviamo qui. L'apprendimento inteso in senso costruttivista rileva “l'importanza delle opinioni, credenze o conoscenze già maturate, dei vissuti non solo cognitivi, ma anche materiali, affettivi e sociali dei singoli membri di una comunità, delle storie o narrazioni delle esperienze condotte (story-telling), considerate come 'veicoli della memoria di comunità'”¹⁰⁰. L'apprendimento dunque va oltre l'aspetto cognitivo, per coinvolgere il destinatario in maniera attiva e intenzionale.

3.4 Caratteristiche della narrazione

Ci interessa in questa sede approfondire con Bruner le caratteristiche che rendono la narrazione in grado di creare coinvolgimento e quindi apprendimento significativo. La narrazione infatti non è un semplice contenitore di eventi, ma possiede una sua organizzazione interna. La comprensione di una storia esige un livello di analisi testuale, in quanto la storia è riconosciuta dotata di un testo, analizzabile e scomponibile come una struttura grammaticale, ed un livello contestuale, legato alla relazione tra narrante e ascoltatore. Secondo Bruner “la narrativa si occupa delle vicissitudini delle intenzioni umane”¹⁰¹. In una narrazione

“è sempre possibile distinguere tra la fabula, ossia la materia prima del racconto, gli eventi da travasare nel racconto stesso, e l'intreccio' o sjužet, la storia vera e propria, costruita legando insieme gli eventi. L'intreccio rappresenta il modo e l'ordine in cui il lettore diviene consapevole di ciò che è accaduto”¹⁰².

Sono gli studi dei formalisti russi (M. Bakhtin, V. Propp con i suoi 'invarianti funzionali', T. Todorov), e di V. Turner o di H. White, o ancora di K. Burke o di A. Greimas (con la sua 'teoria attanziale'), a distinguere fabula e sjužet, e in particolare a definire la struttura del racconto nella sequenza rottura dell'equilibrio - crisi - ristabilimento dell'equilibrio.

⁹⁹ B. M. Varisco, *Portfolio...*, op. cit., p. 62.

¹⁰⁰ Ivi, p. 69.

¹⁰¹ J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, op. cit., p. 21.

¹⁰² Ivi, p. 25.

Bruner individua nove proprietà della narrazione [Bruner, 2003]; ci soffermiamo sugli elementi più interessanti ai fini della nostra ricerca:

1. sequenzialità: disposizione in un processo temporale;
2. particolarità e concretezza (a cui abbiamo già accennato);
3. intenzionalità: i soggetti della narrazione hanno scopi, ideali, opinioni, stati d'animo;
4. opacità referenziale: rapporto tra senso e referenza non univoco. La narrazione ha valore in quanto rappresentazione, e quindi non si può parlare di realismo ma di verosimiglianza: “Le argomentazioni ci convincono della propria verità, i racconti della propria verosimiglianza. Le une sono suscettibili di verifica [...] gli altri non stabiliscono la verità, ma la verosimiglianza”¹⁰³ e “l'uso creativo [...] del pensiero narrativo produce buoni racconti, drammi avvincenti e quadri storici credibili, sebbene non necessariamente 'veri'”¹⁰⁴.
5. componibilità ermeneutica: l'interpretazione del significato dipende dal sistema simbolico-culturale degli “interpretanti”, cioè il narrante e l'ascoltatore;
6. violazione della canonicità: la narrazione parte da una fase di normalità, interrotta da un evento precipitante che crea una situazione di squilibrio;
7. composizione pentadica: attore, azione, scopo, scena, strumento. La narrazione procede in modo canonico finché questi elementi sono in equilibrio.
8. Incertezza: il racconto consegue una “coniugazione della realtà al congiuntivo” (*modus subjunctivus*) la quale “indica che abbiamo a che fare con delle possibilità umane, anziché con stabili certezze”¹⁰⁵. Essa non si riferisce a ciò che si verifica, ma a ciò che potrebbe o dovrebbe accadere (Ricoeur, 1983), e questo rende il racconto “aperto a varianti di lettura, alquanto soggetto alle divagazioni degli stati intenzionali, indeterminato”¹⁰⁶ per cui “gli interlocutori possono contrattare i significati da attribuire alla narrazione”¹⁰⁷: in questo modo “il 'racconto' risulta nella memoria ancora più congiuntivizzato di come era stato scritto”¹⁰⁸. Inoltre questa indeterminatezza rende possibile l'identificazione e quindi l'esperienza vicariante. L'incertezza apre “vuoti” che l'interlocutore tenta di colmare con l'attribuzione di un significato:

¹⁰³ J. Bruner, *La mente...*, op. cit., p. 15.

¹⁰⁴ Ivi, p. 18.

¹⁰⁵ Ivi, p. 34.

¹⁰⁶ J. Bruner, *La ricerca del significato: per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino 1992, p. 63.

¹⁰⁷ A. Smorti, *Il pensiero narrativo...*, op. cit., p. 80.

¹⁰⁸ J. Bruner, *La ricerca...*, op. cit., p. 63.

“L'uso delle presupposizioni è fortemente facilitato da un 'contratto' informale che regola gli scambi comunicativi: [...] diamo per scontato che ciò che qualcuno dice deve avere un senso, sicché, quando non comprendiamo che senso abbia, cerchiamo o inventiamo un'interpretazione che glielo dia (Sperber e Wilson)”¹⁰⁹.

9. Appartenenza ad un genere: si articola nella dimensione della fabula, che individua il tema, e del *sjuzet*, che riguarda la modalità del narrare.

3.5 Emozione e memoria

Se la forma tipica di strutturazione dell'esperienza è narrativa, ciò che non viene strutturato in forma narrativa non viene ricordato, come abbiamo già visto. La strutturazione fa proseguire l'esperienza nella memoria: le emozioni hanno un ruolo importante in questo processo.

Secondo Bartlett¹¹⁰ gli 'schemi di memoria' cadono sotto il controllo di un 'atteggiamento' emotivo:

“Nello sforzo di ricordare qualcosa, egli osserva, ciò che di solito si affaccia subito alla mente è uno stato emotivo o un 'atteggiamento' carico di valenze: ricordiamo che 'quella cosa' era spiacevole, produceva una sensazione di imbarazzo, o di eccitazione. L'affetto è come un'impronta generale dello schema da ricostruire”¹¹¹

Esistono specifiche ricerche sul ruolo delle emozioni nell'apprendimento. In particolare secondo Goleman "per molti anni il ruolo del sentimento nella vita mentale è stato sorprendentemente trascurato dalla ricerca"¹¹². Egli, ricordando la concezione poliedrica dell'intelligenza di H. Gardner, individua anche un aspetto emozionale dell'intelligenza:

"la mente razionale è la modalità di comprensione della quale siamo solitamente coscienti: dominante nella consapevolezza e nella riflessione, capace di ponderare e di riflettere. Ma accanto ad essa c'è un altro sistema di conoscenza - impulsiva e potente, anche se a volte illogica - c'è la mente emozionale"¹¹³

Il termine "intelligenza emotiva" in Goleman "include l'autocontrollo, l'entusiasmo e la perseveranza, nonché la capacità di automotivarsi"¹¹⁴. Le due menti "spesso -forse quasi sempre- [...] sono perfettamente coordinate; i sentimenti sono essenziali per il pensiero razionale, proprio come questo lo è per i sentimenti"¹¹⁵. Dal punto di vista fisiologico, l'Autore individua le strutture limbiche che presiedono la memoria:

¹⁰⁹ J. Bruner, *La mente...*, op. cit., p. 36.

¹¹⁰ F. C. Bartlett, *La memoria: studio di psicologia sperimentale e sociale*, Angeli, Milano 1975.

¹¹¹ J. Bruner, *La ricerca...*, op. cit., p. 67.

¹¹² D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1996, p. 14.

¹¹³ Ivi, p. 27.

¹¹⁴ Ivi, p. 14.

¹¹⁵ Ivi, p. 28.

"Mentre l'ippocampo ricorda i fatti nudi e crudi, l'amigdala ne trattiene, per così dire, il sapore emozionale"¹¹⁶

Ne consegue che "quando un qualche aspetto di un fatto appare simile a un ricordo del passato dotato di forte carica emotiva, la mente emozionale reagisce provocando i sentimenti che si accompagnavano all'evento ricordato"¹¹⁷.

Un ultimo aspetto degli studi di Goleman che riteniamo interessante se letto alla luce dell'esperienza teatrale, è che:

"la logica della mente emozionale è associativa: per essa, elementi che simboleggiano una realtà o ne suscitano il ricordo equivalgono a quella stessa realtà. Per questo le similitudini, le metafore e le immagini si rivolgono direttamente alla mente emozionale, come fanno l'arte, i romanzi, i film, la poesia, il canto, il teatro, l'opera"¹¹⁸

Inoltre:

"Se la mente emozionale segue questa logica e le sue regole, nella quale un elemento sta al posto di un altro, per essa non è necessario che le cose vengano definite dalla loro identità oggettiva: ciò che conta è come vengono percepite; le cose sono ciò che appaiono. Quel che una cosa ci fa ricordare può essere molto più importante di ciò che essa è. Nella vita emozionale le identità possono essere come un ologramma, nel senso che una singola parte evoca l'intero. Come sottolinea Seymour Epstein, mentre la mente razionale istituisce connessioni logiche fra causa ed effetto, la mente emozionale è indiscriminata e collega le cose semplicemente in base ad aspetti superficialmente simili"¹¹⁹.

Se le emozioni hanno un ruolo importante nell'apprendimento, utilizzare modalità di formazione coinvolgenti dal punto di vista emotivo può rendere l'apprendimento più efficace e quindi "significativo".

La narrazione asseconda tutti i nostri sensi, perché parla ad ognuno di essi. Vista, udito, tatto, olfatto, gusto hanno tutti una struttura narrativa e sfruttano la memoria che funziona psichicamente su vettori narrativi.

"La narrazione fa uso dei nostri sensi perché a loro volta questi producono memorie grazie alle quali accumuliamo conoscenza, patrimonializziamo esperienze, generiamo le nostre identità. Non vi sarebbe nessuna narrazione senza ricordo e non vi sarebbe nessun ricordo senza la narrazione. Per questo

¹¹⁶ Ivi, p. 40.

¹¹⁷ Ivi, p. 340.

¹¹⁸ Ivi, p. 339.

¹¹⁹ Ivi, p. 340.

motivo la narrazione è costitutiva delle specie umane, perché dà corpo e peso alla memoria umana che si cristallizza in identità individuali e collettive”¹²⁰.

Una storia è facilmente ricordabile perché è al tempo stesso un processo cognitivo ed emozionale, perché attiva entrambi gli emisferi del cervello e li fa lavorare in sintonia unendo gli aspetti razionali a quelli emotivi e suscitando interesse nelle persone.

Nel nostro caso poi il potere dell' 'oggetto', come già sottolineato, offre la possibilità di rievocare, cioè di ricordare in modo vivo e presente, facendo emergere le associazioni mentali e la diversità dei significati attribuiti ad eventi simili.

Insomma, l'ascolto di un insieme di informazioni a cui l'emittente ha dato la forma di storia avrà più possibilità di essere accolto e ricordato; inoltre la storia ha evidenti implicazioni emozionali, catturando prima di tutto la curiosità, che è una modalità affettiva tra le più comuni. Demetrio a questo proposito parla di “fascinazione del sapere narrato”¹²¹. La metafora teatrale che egli usa proseguendo è calzante ai fini del nostro discorso:

“L'allestimento di 'teatri narrativi' non può che incontrarsi con i 'teatri della mente' prodotti da una normale attività cerebrale, all'insegna di una metafora che indica l'importanza didattica di rendere dinamici i contenuti (esterni) dell'apprendere in rapporto alle facoltà intellettuali (interne), analogamente paragonate ad un gioco drammaturgico in continua metamorfosi”¹²²

3.6 Alcune conclusioni

Ritroviamo nessi e convergenze in letteratura tra la priorità data al coinvolgimento consentito dalla narrazione, e l'importanza attribuita all'emozione nei testi di analisi teatrale. Se la narrazione parla a tutti i sensi, il teatro usa “la lingua degli affetti, in cui si raccoglie in unità ciò che la cultura dualistica ha artificialmente separato: corpo e mente, ragione e emozione”¹²³.

Se abbiamo definito il teatro come relazione e come fisicità, in esso il coinvolgimento si intensifica nella percezione e nell'emozione:

“Il teatro è luogo della relazione, corpo-psiche che entra in risonanza con un altro corpo-psiche, luogo di rapporto stringente e serrato fra attore e spettatore, fra spettatore e spettatore, interpellazione, drammatica degli affetti, iperintensificazione delle percezioni e emozioni, non semplice comunicazione di significati, ma caldo, forte investimento simbolico, relazione di

¹²⁰ A. Fontana, *Storytelling management...*, op. cit.

¹²¹ D. Demetrio, *Narrare per dire la verità: l'autobiografia come risorsa pedagogica* in “I quaderni di M@gm@: pratiche narrative per la formazione”, vol. 3 n. 3 luglio/settembre 2005.

¹²² Ibidem.

¹²³ A. Cascetta, *Elementi...*, op. cit., p. 18-19.

coscienze incarnate che nel loro riconoscersi integrano e superano i limiti delle loro parziali prospettive attraverso il movimento dell'immaginazione”¹²⁴

Definendo il teatro come “drammatica degli affetti”, evidenziamo la valenza narrativa del teatro nel suo consegnare alla memoria una 'storia', sottraendo all'oblio “accadimenti ed eventi opachi”¹²⁵ altrimenti, aggettivo che ritroviamo nei testi di analisi teatrale:

“E’ proprio nel teatro e attraverso il teatro che può farsi trasparente il *mondo delle passioni* che emerge dalla sfera della prassi come *esperienza opaca*, se operano modelli di rappresentazione capaci di dare *senso* e ordine alle complesse vicissitudini dell’umano, muovendo da un *coinvolgimento altamente partecipato* per giungere a quella *concretezza* della forma capace di accogliere le tensioni dell’esistere e di rendere la vita trasparente a sé stessa”¹²⁶.

All'inizio del capitolo abbiamo tradotto la nozione di μίμησις volutamente non nel modo tradizionale come 'imitazione della vita'. Come fa notare Bruner, ad un'attenta lettura della Poetica si può capire che “mimesis era il cogliere 'la vita in azione' , era un'elaborazione e un miglioramento di ciò che accadeva”¹²⁷. Ricoeur, che Bruner definisce “forse il più profondo e il più infaticabile studioso moderno della narrazione”, sottolinea infatti che: “la mimesis [...] è un tipo di metafora della realtà [...] si riferisce alla realtà non per copiarla, ma per renderne possibile una nuova lettura”¹²⁸. Ricoeur infatti evidenzia la relazione metaforica della narrazione, nell'analogia tra “l'essere nella storia” e il “fare dei resoconti su di essa”. L'arte non è dunque solo una copia della vita, come invece Platone pensava. Si tratta di una “storia” narrata e agita, capace di generare nuove “storie” in chi partecipa, una “nuova lettura” della realtà e della vita.

A questo punto della nostra trattazione, il teatro configurato come narrazione acquisisce un valore pregnante all'interno del contesto costruttivista. Abbiamo visto che per narrazione infatti intendiamo sia il pensiero narrativo che l'oggetto prodotto da questo tipo di pensiero. Il pensiero narrativo cioè, “se organizzato, genera *fiction*, ognuna con un suo *format* e un suo *storyboard*, che nella nostra società massmediale si concretizzano in una serie di strumenti multicanale: cartacei, elettronici, relazionali”¹²⁹. Il teatro dunque è una possibile 'declinazione' della narrazione, mezzo e strumento che veicola la 'storia'.

A questo proposito riportiamo che Fontana, riferendosi in particolare al contesto dell'impresa, afferma che negli strumenti relazionali “la narrazione viene usata soprattutto come struttura e

¹²⁴ A. Cascetta, “Le prospettive del teatro”, in A. Cascetta, L. Peja, *Elementi...*, op. cit., p. 90. Corsivo nostro.

¹²⁵ M. Striano, *La narrazione...*, op. cit.

¹²⁶ S. Dalla Palma, “Momenti e modelli della transizione teatrale”, in A. Cascetta, L. Peja, *Elementi...*, op. cit., p. 373.

¹²⁷ J. Bruner, *La ricerca del significato...*, op. cit., p.57.

¹²⁸ P. Ricoeur, *The narrative function, in Hermeneutics and the human sciences*, Cambridge University, Cambridge, UK 1981, p. 288, cit. in J. Bruner, *La ricerca del significato...*, op. cit., p.57.

¹²⁹ A. Fontana, *Storytelling management...*, op cit., p. 57.

processo di lavoro”¹³⁰ e tra questi colloca i “*road show* mirati drammatizzati (per es. teatro d'impresa per raccontare i nuovi principi strategici)”¹³¹. La 'forma' teatrale viene dunque qui caratterizzata dall'aggettivo “relazionale”: esso ci riporta all'aspetto comunicativo, ma anche con un volo forse ardito al concetto di “Relazione” con cui abbiamo definito l'evento teatrale in senso pedagogico.

¹³⁰ Ivi, p. 61.

¹³¹ Ivi, p. 62.

IL CONCETTO DI NARRAZIONE - II PARTE

4.1 Il lavoro dello spettatore: gli studi sulla ricezione teatrale

Il teatro si caratterizza per la sua irripetibilità di evento, in cui la compresenza fisica di attore e spettatore rende la 'relazione teatrale' il suo nodo fondamentale. Consideriamo in questa sezione lo spettatore in quanto soggetto dell'interazione teatrale, co-produttore dello spettacolo, costruttore attivo dei suoi significati. I processi percettivo-interpretativi della ricezione teatrale, che Greimas definisce il "fare interpretativo" del destinatario e che De Marinis spiega come "una somma di attività percettive/ermeneutiche/valutative e, più ampiamente, esperienziali"¹³², non sono stati oggetto di studi adeguati, mentre invece dal punto di vista teorico la riflessione sullo spettatore ha portato a modelli e ipotesi di fruizione teatrale e alle diverse "poetiche dello spettatore": gli studi "propongono" cosa lo spettatore dovrebbe o non dovrebbe fare (la catarsi aristotelica, lo straniamento brechtiano, il coinvolgimento fisico-emotivo di Grotowski, il teatro come contagio di Artaud), o come lo spettacolo dovrebbe agire su di lui (esempio: persuasione ideologica), ma non ci si occupa di cosa lo spettatore fa effettivamente, o di come lo spettacolo agisce effettivamente su di lui.

Nell'ambito più propriamente scientifico, sono stati compiuti studi di tipo sociologico, che si limitano alla constatazione/quantificazione tramite rilevamento statistico dei dati sulla frequenza a teatro. De Marinis segnala le inchieste di Holm (1972) e in particolare quella di Demarcy (1973), costretto ad ampliare il suo strumentario teorico con contenuti di semantica e di semiotica per passare così dal pubblico, come dato sociologico quantitativo, allo spettatore, inteso come "più complessa entità antropologica, determinata da fattori ideologici e psicologici oltre che socio-culturali"¹³³. De Marinis auspica la fondazione di una semiotica della ricezione teatrale, che elabori modelli e ipotesi da verificare con indagini sperimentali in un'ottica di interazione costante tra le due fasi.

Il problema del ricevente/ destinatario occupa invece da alcuni anni un posto centrale in discipline come la letteratura e il cinema, le arti visive, la televisione, la musica, oltre che nella linguistica e nella semiotica del testo. In particolare nell'ambito della teoria della ricezione, attenta in particolare al testo letterario, l'"estetica della ricezione" fondata alla fine degli anni sessanta del secolo scorso dalla Scuola di Costanza, elabora due linee di pensiero ad opera di H. R. Jauss e di W. Iser. L'obiettivo della scuola è "trasformare la tradizionale estetica della produzione e della

¹³² M. De Marinis, *Semiotica del teatro*, op. cit., p. 179.

¹³³ Ivi, p. 182.

rappresentazione in una estetica della ricezione e dell'efficacia"¹³⁴. Per Jauss, un'opera ha valore estetico solo se, e nella misura in cui, provoca nel ricevente un "cambiamento di orizzonte" rispetto alle sue aspettative, e il valore dell'opera è misurato dalla "distanza estetica" fra l'"orizzonte di attesa" preesistente e l'opera. Ogni opera infatti non compare nel vuoto, ma in un contesto fatto di convenzioni e aspettative grazie a cui il pubblico è in grado di capire l'opera. Se l'opera contribuisce ad un mutamento di tale orizzonte di attesa, essa renderà accettabili in seguito opere che prima apparivano di difficile comprensione. W. Iser, prendendo come punto di riferimento la fenomenologia di Husserl, concepisce il testo letterario non come veicolo di un significato predeterminato da scoprire, ma come una struttura che consente al lettore di generare significati, e questa "offerta di partecipazione" avviene soprattutto grazie alle "zone vuote", alle lacune e ai punti di non-detto, di indeterminatezza, riempiti dalle inferenze del lettore. Questo lavoro di completamento è guidato/costretto dalle strutture testuali (retoriche, stilistiche, ideologiche...): il lettore può offrire solo le interpretazioni che possono integrarsi col punto di vista complessivo fornito dall'opera. Egli introduce a questo proposito la nozione di "lettore implicito" come ideale "ruolo del lettore" prefissato dall'autore, in possesso delle competenze necessarie per una cooperazione che porti alla "lettura pertinente" per eccellenza.

Applicando questi principi alla specificità del teatro, osserviamo innanzitutto che lo spettacolo teatrale, a differenza del testo letterario, non è un prodotto, una realtà autonoma definibile al di fuori del momento in cui avviene la produzione-ricezione.

Per analogia con il 'lettore implicito' di Iser e il 'lettore modello' di Eco, De Marinis parla di "spettatore modello" distinto dallo spettatore empirico, Spettatore modello e spettatore empirico sono due entità non sovrapponibili: la non coincidenza tra fruizione proposta e quella che si realizza fa parte della "natura del teatro di interazione dinamica"¹³⁵, in cui i significati sono oggetto di definizione negoziata. De Marinis propone di pensare lo spettatore modello come un "modello di spettatore", cioè come un "costrutto teorico in grado di esplicitare le regolarità e le invarianti sottese alle attività ermeneutiche dello spettatore reale, categorizzandole adeguatamente"¹³⁶. Questa nozione indica un ideale percorso ricettivo previsto dal testo spettacolare, mostrando in particolare:

a- in che misura lo spettacolo prevede un certo tipo di ricezione.

Distinguiamo "spettacoli chiusi/ aperti", in cui il lavoro interpretativo è più o meno prefissato (esempio: teatro religioso vs teatro d'avanguardia). In alcuni casi

¹³⁴ H. R. Jauss, *Literaturgeschichte als provokation der literaturwissenschaft*, Universitäts-Druckerei GmbH, Konstanz 1967, tr. it. A cura di A. Giugliano, *Perché la storia della letteratura?*, Guida, Napoli 1969, cit. in A. Cascetta, L. Peja, (a cura di), *Elementi di drammaturgia*, op. cit., p. 276.

¹³⁵ M. De Marinis, *Semiotica...*, cit., p. 190.

¹³⁶ *Ibidem*.

“l’alto tasso di indeterminatezza e la non rigida predeterminazione dei percorsi di lettura corrisponde non ad un ampliamento effettivo della cerchia e dei tipi di lettori desiderati, ma precisamente ad una loro più o meno drastica restrizione”¹³⁷

perché la cooperazione che il lettore deve compiere per riempire i vuoti richiede competenze non comuni. In generale però lo spettacolo aperto permette un allargamento delle interpretazioni permesse e compatibili.

b- come uno spettacolo prevede un certo tipo di spettatore.

Ci riferiamo in particolare alla manipolazione dello spazio scenico, per cui a seconda della disposizione spaziale possono cambiare la comprensione e il coinvolgimento dello spettatore; e ci riferiamo soprattutto alla manipolazione dell’attenzione, per cui lo spettacolo, attraverso mezzi verbali ed effetti scenici, deve riuscire ad attrarre l’attenzione selettiva dello spettatore all’interno della massa di stimoli a cui egli è esposto. L’efficacia nel ‘dirigere l’attenzione’ dello spettatore dipende dalla sua capacità di creare aspettative ed eluderle, innescando la dinamica “sorpresa-interesse-attenzione”. D’altra parte, la soddisfazione delle aspettative permette allo spettatore di avere punti d’appoggio per ricostruire il senso, il quale

“deriverà dunque da una dialettica tra vecchio e nuovo, usuale e inaspettato, e sarà frutto del lavoro dello spettatore, di una cooperazione fondata su una serie complessa di fattori che nel momento in cui ci apprestiamo alla fruizione dello spettacolo costituiscono il nostro ‘orizzonte d’attesa’ e fondano le nostre aspettative nei suoi confronti”¹³⁸.

Le aspettative dunque sono componente fondamentale per la produzione di senso, e il testo spettacolare lavora su di esse per ottimizzarne le potenzialità di cooperazione interpretativa. S. Locatelli a questo proposito fa notare l’etimologia comune dei termini spettacolo, spettatore e aspettativa: da *specto* e *aspecto* (osservo attentamente, giudico) ma anche da *expecto* (attendo, desidero), e usa il termine aspettative nel senso già enucleato di “orizzonte d’attesa”. De Marinis, rifacendosi al paradigma chomskyiano (1965), definisce la competenza teatrale come “quella somma di conoscenze, regole e abilità che rende conto sia della capacità di produrre testi spettacolari che di comprenderli”¹³⁹. La comprensione del testo spettacolare (TS), semioticamente molto complesso, richiede articolate procedure di interpretazione testuale, dove è alta la non-coincidenza tra i codici dell’emittente e quelli del ricevente. Lo spettatore si relaziona allo spettacolo in modo attivo, “depositario egli stesso di un altro testo”, costituito dalle proprie “aspettative” precedenti alla fruizione teatrale (conoscenze, motivazioni) e “si dispone a ricevere

¹³⁷ Ivi, p. 193.

¹³⁸ A. Cascetta, L. Peja (a cura di), *Elementi...*, op. cit., p. 287.

¹³⁹ M. De Marinis, *Semiotica...*, cit., p. 194.

dal TS istruzioni secondo cui reimpostarle in medias res”¹⁴⁰. Il TS fonda su queste aspettative le proprie strategie comunicative, ‘pensando’ il proprio spettatore in termini di ‘orizzonte d’attesa’. Analizziamo meglio le componenti della competenza teatrale del ricevente, in particolare le “precondizioni cognitive della ricezione”, proposte da De Marinis e da Elam:

1. conoscenze/competenze di tipo generale.

Innanzitutto, la forma fondamentale di competenza richiesta è l’abilità di riconoscere la performance come tale. Esiste un

“vincolo prestabilito di demarcazione, per cui i ruoli degli attori e degli spettatori e i livelli di realtà [...] sono convenzionalmente fissati. E’ sulla base di questo presupposto che [...] gli stessi spettatori non trovano difficoltà ad identificare quali elementi appartengono alla rappresentazione e quali al contesto teatrale non pertinente”¹⁴¹.

Usando la terminologia di E. Goffman, si tratta dunque delle conoscenze che ci permettono di collocare l’avvenimento all’interno del frame “teatro”. Abbiamo poi le conoscenze generali teatrali, interrelate con quelle extrateatrali, e gli interessi generali nei confronti del teatro.

2. conoscenze/competenze relative allo spettacolo che ci si appresta a fruire.

Esse saranno fatte proprie dallo spettatore attraverso le condizioni materiali della ricezione: il luogo, il tipo di spazio scenico, il tipo di relazione fisica spettacolo-spettatore, il tipo di relazione spettatore-spettatore.

“L’essere vicini o lontani, più in alto o più in basso rispetto alla scena, in piedi o in poltrona, oltre a determinare come e cosa vede lo spettatore, influenza anche le modalità di partecipazione, l’attivazione di specifici schemi d’attesa, la comprensione del testo spettacolare e le reazioni emotive (influenzate sempre anche dal resto del pubblico, data la dimensione comunitaria dell’audience teatrale); la sala di teatro funziona come un vero e proprio corpo in grado di far sentire il proprio peso a chi sta sulla scena”¹⁴².

Le conoscenze specifiche dipendono anche dalle nozioni sullo stile del regista, dell’autore, del genere di appartenenza della pièce. Tutte queste informazioni sono veicolate dai “paratesti”, che vanno dalla locandina ai servizi giornalistici. Ci sono poi gli interessi che lo spettatore nutre nei confronti dello specifico spettacolo, strettamente legati agli interessi generali, alle informazioni raccolte sullo spettacolo specifico, alla quantità e alla qualità di esperienze teatrali dello spettatore, ai fattori psicologici. A tal proposito, ci interessa riportare con De Marinis i risultati di alcune ricerche secondo cui una frequentazione abituale associata a motivazioni deboli porta ad una ricezione più superficiale di “una frequentazione saltuaria, o anche solo eccezionale, alla quale

¹⁴⁰ A. Cascetta, L. Peja (a cura di), *Elementi...*, op. cit., p. 298.

¹⁴¹ K. Elam, *Semiotica del teatro*, op. cit., p. 92.

¹⁴² A. Cascetta, L. Peja (a cura di), *Elementi...*, cit. 289.

siano però associate motivazioni forti e originali, e magari anche una cultura teatrale meno estesa ma più personalizzata”¹⁴³.

3. La terza componente della competenza teatrale è lo spettacolo: durante la fruizione lo spettatore continuamente “aggiusta” il proprio orizzonte d’attesa; per orientarsi e per avviare una prima comprensione egli ipotizza degli schemi interpretativi. Seguendo la distinzione dei formalisti russi, egli cercherà in particolare di ricomporre la logica su cui si costruisce l’azione, cioè la fabula, a partire dall’organizzazione strategica della narrazione, cioè il *sjuzet*. Nel caso dello spettacolo teatrale, che non è narrato ma agito, il racconto è mediato da una rappresentazione, che è non-lineare, discontinua e incompleta, e la fabula non si produce a posteriori, ma già durante la fruizione: è “un ricavato del *sjuzet*”, una “parafrasi di tipo pseudo-narrativo, prodotta per esempio da uno spettatore o da un critico nel raccontare la ‘storia’ del dramma”, in cui gli avvenimenti “si avverano allo stesso livello e formano una catena logica e cronologica”, ma alcuni “non saranno inclusi dallo spettatore [...] in quanto non danno alcun contributo al progredire degli avvenimenti”¹⁴⁴. Il testo spettacolare attiverà nuove aspettative durante la ricezione dunque a livello narrativo, ma anche sotto l’aspetto metalinguistico. La distanza estetica, quando ci si trova in condizione di ipocodifica, per esempio di fronte alla polisemicità degli oggetti scenici, provoca infatti vari tentativi di decifrare il testo con codici noti, ma non coincidenti con quelli usati da chi l’ha creato, finché per via ipotetica lo spettatore fonda una regola di correlazione tra oggetto e possibili significati, che verifica di volta in volta nel contesto. Verificata, la regola diventa parte del codice in possesso dello spettatore. L’interpretazione quindi deriva da questa “nuova codificazione” e il piacere sta proprio in questo continuo sforzo di scoprire i principi in atto durante lo spettacolo. L’interpretazione è una nuova costruzione del testo, secondo il carattere ideologico e culturale del soggetto: “per quanto giudiziosa o aberrante sia la decodificazione dello spettatore, la responsabilità finale del significato e della coerenza di ciò che egli costruisce è sua”¹⁴⁵.

L’ “intraprendenza semiotica dello spettatore” si esprime anche attraverso i ‘segnali’: come afferma K. Elam “è con lo spettatore che comincia e finisce la comunicazione teatrale”¹⁴⁶. Il primo atto di questa comunicazione è l’acquisto del biglietto, con cui lo spettatore compie la scelta attiva di delegare l’iniziativa comunicativa all’attore sulla scena, stipulando un contratto con gli attori per avere in cambio una produzione che soddisfi le attese. Durante lo spettacolo poi il pubblico manifesta piacere, attenzione, disapprovazione con segnali acustici e visivi. Queste reazioni, oltre

¹⁴³ M. De Marinis, *Dallo spettatore modello allo spettatore reale: processi cognitivi nella ricezione teatrale*, in “Versus”, XIX 1989, p.86.

¹⁴⁴ K. Elam, *Semiotica...*, op. cit., p. 124.

¹⁴⁵ Ivi, p. 99.

¹⁴⁶ Ivi, p. 100.

ad avere effetti sull'impegno dell'attore, hanno effetti anche sulla comunicazione spettatore-spettatore: di stimolo, conferma e integrazione delle proprie reazioni a quelle degli altri.

Il teatro dunque presuppone una partecipazione attiva dello spettatore, e per il suo buon esito “non basta certo uno spettacolo ben confezionato [...]; è piuttosto necessario uno spettatore in grado di rispondere alla richiesta di intensa partecipazione che il teatro sempre presuppone [...], una scelta forte, lontana dalla passività con la quale ci avviciniamo quasi per caso ai media elettronici”¹⁴⁷.

4.2 La manipolazione dello spettatore: la risposta partecipatoria

Consideriamo ora lo spettatore come “oggetto” in virtù della “manipolazione del testo” operata dall'autore. I testi narrativi sono peculiari perché possono suscitare una reazione partecipatoria.

La teoria teatrale di parte psicanalitica si richiama a Freud¹⁴⁸, secondo cui il piacere provato a teatro ha come presupposto l'illusione: lo spettatore nella vita di ogni giorno “vive poco intensamente” ma soffoca la sua ambizione di “essere un eroe”, che lo porterebbe a gravi sofferenze nella lotta contro le avversità. Il teatro attraverso l'identificazione gli consente di sperimentare la vita da eroe, ma in tutta sicurezza personale: egli ha la certezza che a soffrire sulla scena è un altro. Secondo Mannoni (1957) invece il teatro non è fatto per compensare una vita in cui non succede niente, ma per permettere il ritorno di ciò che è stato rimosso in quanto prodotto solo nella parte immaginaria dell'Io: l'Io del narcisismo, un residuo del “fanciullo” che siamo stati e che ci portiamo dentro.

Seguiamo l'analisi sulla “risposta partecipatoria” di Levorato, pertinente alla nostra ricerca in quanto considera la narrativa non come genere letterario, ma come atto psicologico, prodotto dell'atto di narrare¹⁴⁹. Il tipo di partecipazione assume tre forme diverse, che possiamo collocare in un continuum, a seconda del contributo cognitivo.

Nell'empatia è prevalente il contenuto emotivo e si verifica scarsa mediazione cognitiva. Nell'identificazione empatica aumentano le componenti cognitive, per cui si genera comprensione della condizione esistenziale del personaggio. Nell'identificazione infine il lettore/spettatore riconosce una vicinanza tra le proprie esperienze e concezioni del mondo e del sé e quelle del personaggio.

La partecipazione assume queste tre forme oscillando tra l'una e l'altra a seconda dei momenti della narrazione e dei propri stati interni. Osserviamo nel dettaglio le varie forme.

¹⁴⁷ A. Cascetta, L. Peja (a cura di), *Elementi...*, cit., 298-9.

¹⁴⁸ S. Freud, *Psychopatische Personen Auf Der Buhne*, 1905.

¹⁴⁹ M. C. Levorato, *Le emozioni della lettura*, Il Mulino, Bologna, 2000, prefazione.

L'empatia è uno stato emotivo definito "di seconda mano", perché si verifica attraverso un rispecchiamento dell'emozione dell'altro. Hoffman¹⁵⁰ ne distingue diverse forme, tra cui quella primitiva del *contagio*, che consiste nell'assumere in modo automatico e inconsapevole l'espressione e la postura dell'altro. Una forma più evoluta si verifica nell'esperire lo stato emotivo dell'altro dopo osservazione e riconoscimento del suo stato: ad esempio l'espressione triste dell'altro evoca tristezza nel soggetto. In questo caso non c'è fusione come nel contagio. Una forma più elaborata di empatia è quella in cui lo stato emotivo viene trasmesso indirettamente attraverso il linguaggio verbale. Infine, il *role taking* consiste nell'immaginarsi al posto della persona che prova l'emozione: il vissuto emotivo non scaturisce più dalla visione di un volto, ma da una rappresentazione mentale che richiede uno sforzo volontario. In questo caso però la risposta empatica sarà più forte. La forma più evoluta di empatia è il *role taking* che induce empatia non per i sentimenti, ma per la condizione generale dell'altro: il sentimento viene colto non come contingente all'evento, ma come inclinazione connessa alle condizioni esistenziali del personaggio.

Queste dinamiche permettono al lettore/ spettatore di uscire da se stesso:

“il lettore si nutre della vita dei personaggi con i quali si identifica e al tempo stesso l'identificazione rafforza la sua autoimmagine e lo rende più consapevole di sé”¹⁵¹

Il rispecchiamento procede dunque in queste due direzioni: attraverso il personaggio, percepito come ammirevole, il lettore/spettatore scopre come vuole essere, innescando il desiderio di essere simile ad esso e di imitarlo (come abbiamo già visto nella teoria di Freud); ma, attraverso l'“altro”, la persona conosce anche se stessa.

Possiamo sottolineare alcune caratteristiche della risposta partecipatoria rispetto al tipo di stimolo, utile per la nostra ricerca sul teatro, che offre tra gli altri stimoli visivi, uditivi e verbali. Gli stimoli visivi sono molto potenti nell'indurre risposte emotive poco elaborate: la percezione del volto dell'altro, per il ruolo che svolge nella manifestazione delle emozioni, può scatenare l'empatia nella forma del contagio, mentre la descrizione verbale dell'emozione è più appropriata all'identificazione empatica, in quanto richiede l'intervento dell'elaborazione cognitiva. Se parola e immagine veicolano lo stesso significato, non sono richiesti complessi processi simbolici, mentre se la relazione tra i due stimoli è più complessa, la risposta empatica dipende dall'interpretazione e dall'integrazione dei significati.

D'altra parte, attraverso un processo costruttivo il personaggio viene comunque ricreato nella mente del lettore sulla base della storia e delle azioni di quest'ultimo, per cui al personaggio vengono

¹⁵⁰ M. L. Hoffman, “Interaction of affect and cognition in empathy”, in C. E. Izard, J. Kagan, R. B. Zajonc (a cura di), *Emotion, cognition and behavior*, Cambridge University, Cambridge 1984.

¹⁵¹ M. C. Levorato, *Le emozioni...*, op. cit., p. 201.

attribuiti pensieri e sentimenti simili a quelli dei propri vissuti. Essi determinano la qualità e la tonalità affettiva della fruizione. Le rappresentazioni di se stessi e del mondo includono i valori e gli ideali: Levorato nota che non occorre “che le concezioni del Sé alle quali il lettore si ispira nel processo di identificazione siano reali, poiché possono riguardare un sé ideale il quale si riconosce in un personaggio che, sul piano della realtà, potrebbe essere assai diverso dal lettore”¹⁵².

In ogni caso alla risposta partecipatoria si associa sempre il rischio di non adeguata comprensione di ciò che viene proposto. In particolare, l'immediatezza dell'informazione visiva può produrre una “virata egoistica”, per cui lo spettatore, avviato il processo empatico, al di fuori del controllo cognitivo si focalizza sul proprio stato, mentre quello del personaggio va sullo sfondo.

Ai fini di una buona risposta partecipatoria, il racconto artistico deve essere in grado di “andare oltre una descrizione dello scenario delle azioni per esprimere anche lo scenario della coscienza”¹⁵³, con descrizioni che vanno oltre le categorie generali, alla ricerca delle sfumature e delle peculiarità di ogni esperienza emotiva, come abbiamo in parte già visto affrontando il problema dal punto di vista psicologico.

4.3 Le emozioni nella narrativa

Questione dell' autenticità di emozioni simboliche

Se i processi emotivi sono importanti per la costruzione di significato, la narrativa tra le forme di comunicazione è quella più in grado di suscitare emozioni. Nella Poetica Aristotele afferma che la tragedia induce lo spettatore a provare la paura o la tristezza dei personaggi, grazie alle sue caratteristiche di universalità. La tematica però dal punto di vista psicologico è piuttosto inesplorata, se si eccettuano pochi casi (Tan 1996, Gerrig 1993, Oatley 1992). Le narrative hanno una natura simbolica, e perciò rispetto alle emozioni immediate dell'esperienza reale si parla di “emozioni simboliche”: dobbiamo a questo punto interrogarci sulla questione dell'autenticità di tali esperienze emotive originate da stimoli fittizi e simbolici.

Sul concetto di emozione autentica ci sono numerose definizioni; tutte però concordano nel ritenerla un costrutto dalle diverse componenti:

“una complessa sequenza di reazioni ad uno stimolo, che include una valutazione cognitiva, vale a dire un riconoscimento del significato della situazione che ha generato l'emozione, un cambiamento soggettivo, che consiste nella esperienza emotiva, e che è accompagnato da risposte fisiologiche (il ritmo cardiaco può accelerare o rallentare, così pure il respiro, ecc.) e, infine, che determina un impulso all'azione o a un comportamento che abbia qualche effetto sullo stimolo che ha dato inizio alla sequenza”¹⁵⁴.

¹⁵² Ivi, p. 213.

¹⁵³ Ivi, p. 209.

¹⁵⁴ M. c. Levorato, *Le emozioni...*, op. cit., p. 240.

Si parla qui di emozioni originate da stimoli reali. Nel caso in cui l'emozione venga esperita per mezzo di una creazione artistica, lo stimolo è però di tipo simbolico. Alcuni ricercatori affermano che l'emozione suscitata da stimoli simbolici non può considerarsi autentica, in quanto non indotta da stimolo reale. Nella letteratura manca uno studio comparato dell'emozione vissuta in presenza di stimolo reale e di stimolo simbolico.

Secondo Oatley gli esseri umani hanno la capacità di simulare mentalmente le proprie ma anche le altrui pianificazioni per raggiungere uno scopo ("piani"), e di verificare le altrui emozioni come le proprie ad esse collegate: nel comprendere una narrazione dunque essi si possono identificare con il protagonista di un piano. La "simulazione" può avere molte proprietà dei piani reali, tra cui quella di suscitare emozioni appropriate agli eventi narrati. Egli parla in questo senso di "piani simulati". Gli studi empirici di Oatley e Duncan [1992] riscontrarono che il 23% degli episodi emozionali registrati da 57 soggetti era provocato da cose ricordate, immaginate, lette, viste o udite. Le emozioni in questi casi erano suscitate mentalmente, non da eventi esterni. 13 episodi su 244 nascevano da fatti che il soggetto aveva letto, sentito o visto in televisione, al cinema o a teatro, di cui 9 suscitavano emozioni negative. Oatley osserva che le persone cercano attivamente queste circostanze nelle storie, in quanto permettono di fare delle esperienze, perseguendo scopi. Infatti gli eventi emozionali segnalano qualcosa di cognitivamente problematico che fa nascere tristezza o paura o altre emozioni.

Riguardo dunque l'autenticità delle emozioni simboliche, riprendendo quanto detto nei paragrafi sulla semiotica, ci è utile anche in questa sede il concetto di "patto" tra spettatore e attore: quando si spengono le luci lo spettatore accetta come reale ciò che è una finzione. Si tratta della "sospensione momentanea dell'incredulità" (Coleridge). Aggiungiamo l'osservazione di N. H. Frijda, che dopo aver enunciato la "legge della realtà evidente", in cui si sembra negare autenticità alle emozioni simboliche, ricorda la difficoltà di distinguere tra ciò che è soggettivamente reale e ciò che non lo è: dal punto di vista psicologico infatti non esiste realtà che non sia mediata dalle nostre rappresentazioni, anche quella fisica. In questo senso, U. Eco [1994] sostiene che la narrativa di finzione è "reale". Dunque le narrazioni possono suscitare emozioni autentiche.

4.4 Ruolo delle emozioni nell'arte

Il concetto di “emozione estetica” [tra gli altri: Bruner, 1986; Humphrey, 1973; Morris, 1977; Neisser, 1976] definisce un atteggiamento marcato biologicamente e culturalmente, dettato dalla propensione dell'essere umano all'ordine, all'armonia e all'equilibrio contro i turbamenti che affollano il suo mondo. Essa si manifesta quando allo stimolo soggettivamente e in situazione specifica viene attribuito un significato, basato su un giudizio estetico. Come afferma A. Argenton:

“L'arte è il territorio verso cui si dirige e in cui spazia la nostra sensibilità estetica, il luogo privilegiato in cui si manifesta l'emozione estetica, dal momento che l'arte può essere considerata come il prodotto culturale per eccellenza, la manifestazione più elevata che la cognizione umana possa esprimere in un determinato contesto ambientale e sociale, data la sua capacità di rappresentare, tramite le sue forme, complessi e rilevanti significati inerenti alla condizione umana”¹⁵⁵.

Argenton, riprendendo la definizione di arte di Arnheim (1982), afferma ancora:

“L'emozione estetica, indotta da un originario bisogno di ordine formale, ha un riscontro funzionale nell'effetto equilibratore e riequilibratore svolto dalle esperienze edeniche, catartiche, proiettive, contemplative che la caratterizzano, oltre che dalla consapevolezza di tali esperienze, la quale consente all'essere umano di attribuire significato alla sua esistenza individuale e collettiva”¹⁵⁶.

Nella vita reale molti aspetti emotivi sono accessibili alla coscienza in modo frammentario. L'esperienza fenomenologica di un'emozione appare infatti spesso separata dalla sua comprensione, per cui in molti casi si assiste all'incapacità di esprimere le emozioni in modo semantico, cioè usando ad esempio il linguaggio verbale: si può provare un'emozione senza essere consapevoli del suo significato, in maniera confusa e inarticolata. La narrativa rende accessibili tali emozioni con una modalità esemplare che nella vita reale non è facilmente osservabile.

Oatley afferma che l'arte è una forma di espressione delle emozioni; essa permette di integrare l'esperienza delle emozioni con i suoi contenuti semantici:

“Per noi esseri umani, le apparenze delle emozioni sono rilevanti. Esse si impongono a noi e chiedono di essere comprese. Le emozioni hanno un ruolo importante nelle spiegazioni che diamo di noi stessi e ciò ci fa capire perché la narrativa sia così importante: essa fornisce casi paradigmatici di tali spiegazioni”¹⁵⁷.

Assistendo ad una rappresentazione, il pubblico attiva nella propria mente la simulazione (concetto aristotelico di μίμησις) preparata dall'autore. La funzione dell'artista dunque è questa:

“L'artista, quindi, è qualcuno che può esprimere gli aspetti semantici delle nostre emozioni in maniera creativa, con un linguaggio scelto, in modo da dare un senso alle esperienze emotive”¹⁵⁸.

¹⁵⁵ V. D'Urso, R. Trentin, *Introduzione alla psicologia delle emozioni*, Laterza, Roma 1998, p. 191.

¹⁵⁶ Ivi, p. 192.

¹⁵⁷ K. Oatley, *Psicologia ed emozioni*, Il Mulino, Bologna 1997, p. 153.

¹⁵⁸ Ivi, p. 625.

La narrativa si rivela “laboratorio” che permette di esplorare le emozioni meglio che nel mondo esterno:

“Il teatro non è il mondo reale. Il pubblico si identifica con il protagonista e si chiarisce il significato di emozioni e azioni. Poiché molti dilemmi della nostra esistenza hanno un carattere universale, le implicazioni emotive delle azioni del protagonista possono diventare le nostre e assumere un valore generale al di là del teatro”¹⁵⁹.

In questo senso la narrazione ha un valore di universalità e un potere poetico, cioè una capacità di formare attraverso le emozioni vissute dallo spettatore assieme ai personaggi e quindi di produrre degli effetti su di esso, modificando le sue teorie implicite. L’essere spettatori a teatro consente di spostare l’esperienza emotiva sul piano simbolico, di collocarla in un contesto critico, di metterla in relazione a sentimenti ed idee, in modo da permetterne la comprensione e l’elaborazione. Scheff [1979] usa il concetto di catarsi per indicare che la distanza tra la persona e le sue emozioni traumatiche, creata sia dall’arte drammatica sia dalla psicoterapia, rende possibile il ri-provare tali emozioni in forma meno sconvolgente ma sufficientemente forte, e il comprenderle. Oatley usa il termine catarsi nel senso di “chiarificazione, illuminazione, comprensione chiara e senza ostacoli” rifacendosi alle riflessioni di Nussbaum [1986] sulla traduzione storicamente appropriata del termine. L’arte letteraria, come la psicoterapia, secondo Oatley consente perciò all’individuo, attraverso la distanza estetica, di avvicinarsi alla propria verità interiore grazie all’esperienza di un significato emozionale legato alla conoscenza di sé:

“Questo tipo di comprensione non scientifica non è da meno di una comprensione scientifica, che mette in relazione teorie esplicite e dati osservabili. La scienza e queste arti terapeutiche sono complementari. La scienza riguarda la scoperta di verità sul mondo, ma l’arte letteraria riguarda la scoperta di verità su noi stessi. La comprensione delle emozioni a livello scientifico, ci fa scoprire come veniamo influenzati da processi ai quali non abbiamo accesso consapevolmente”¹⁶⁰.

La capacità dello spettatore di svolgere nella propria mente la rappresentazione di azioni ed emozioni dei personaggi dipende dall’abilità ad immedesimarsi nella simulazione artistica. Ritorniamo quindi al concetto già espresso di “spettatore attivo”, proprio in virtù di questo “processo costruttivo” indotto a teatro. Come afferma infatti Aristotele, la μίμησις è fonte di piacere ma anche di insegnamento.

¹⁵⁹ Ivi, p. 627.

¹⁶⁰ Ivi, p. 629.

Il conflitto

Come abbiamo visto nei precedenti capitoli, la narrazione è imperniata sulla presenza di un problema da risolvere all'interno della trama [Burke 1945, Todorov 1971, Greimas 1966]. La categoria del conflitto descrive questa rottura dell'equilibrio. Oatley sostiene che le emozioni sono una soluzione ai problemi legati alla molteplicità dei propri "piani", spesso simultanei e contraddittori, alle proprie limitazioni dovute alla conoscenza imperfetta, e all'interazione con i "piani" diversi di altre persone. Il racconto è un'esperienza emotiva in quanto tratta di elementi di disequilibrio: i personaggi perseguono molti obiettivi spesso contraddittori, agiscono in un ambiente non completamente determinato, interagiscono con altri personaggi che hanno i propri scopi.

Riguardo le istanze tra le quali il conflitto si instaura, esso riguarda almeno due individui, o tipi umani, o entità, che possono anche essere interne al soggetto, o desideri in contrasto con la realtà materiale o le norme collettive. La risoluzione del conflitto è un elemento importante della fruizione: il momento giusto per la chiusura della storia è quello in cui il conflitto si risolve, attraverso l'intervento di un elemento o di un essere umano, o ancora di una evoluzione del personaggio. Ma tra gli elementi del conflitto che ci interessa menzionare, c'è soprattutto il tipo e grado di elaborazione soggettiva da parte dei personaggi: il conflitto deve essere vissuto da qualcuno, percepito, riconosciuto e valutato, per poter essere superato. Il personaggio incarna il conflitto e agisce all'interno di esso: la sua intenzionalità e consapevolezza lo rendono persona per cui il conflitto è il segno della situazione esistenziale [Ricoeur, 1997].

Conflitto e soggettività portano una forte componente emotivo-affettiva: lo spettatore prende posizione e produce delle valutazioni. Attraverso queste valutazioni sul conflitto lo spettatore giunge al significato profondo. Bruner parla di soggettività quando introduce lo scenario della coscienza, cioè il livello della narrazione che presenta le reazioni interne, emotive, affettive e cognitive dei personaggi. Essa è importante per lo spettatore al fine di comprendere come il personaggio elabora interiormente il conflitto. Anche Oatley parla di voce di un osservatore esterno e voce della riflessione interiore. In questo modo lo spettatore può confrontare le azioni viste dal punto di vista esterno con le esperienze interne di queste stesse azioni. "Se l'artista è riuscito nel suo intento, noi ci identificheremo con il punto di vista interno"¹⁶¹. Grazie a questa identificazione con un personaggio, è permesso un confronto tra l'interno e l'esterno. La verità verso cui tende l'arte, secondo Oatley, consiste nella possibilità di arrivare ad una conoscenza consapevole delle nostre strutture mentali. Riprenderemo questo concetto parlando della figura del narratore nella nostra pièce teatrale.

¹⁶¹ Oatley, *Psicologia...*, op. cit., p. 631.

Categorizzazione delle emozioni

Nella letteratura psicologica sulle emozioni è presente la distinzione tra emozioni primarie e complesse [Oatley e Johnson-Laird, 1987], che qui sarà richiamata brevemente assumendo l'analisi linguistica dalla teoria delle emozioni sostenuta da questi autori. Le emozioni primarie sono risposte universali, pre-programmate a livello subcorticale in risposta a stimoli significativi per la specie. In particolare gioia e tristezza si riferiscono alla presenza o alla perdita di un individuo caro o di un bene, la paura è la risposta ad un predatore o ad uno stimolo avvertito come minaccioso, la rabbia è associata al predominio di un rivale o ad un proprio comportamento predatorio, infine il disgusto segnala un cibo nocivo da evitare. Se non c'è consapevolezza delle emozioni e quindi il contenuto valutativo non raggiunge la coscienza, queste cinque modalità fondamentali sono provate come emozioni che si verificano senza ragione apparente.

Le emozioni complesse invece sono acquisite attraverso l'esperienza e il processo di socializzazione; sono culturalmente determinate; risultano dalla combinazione di un'emozione fondamentale con la valutazione di un comportamento rispetto ad un modello del Sé (stato presente: noia; per comportamenti attuati in passato o in un "altrove" non determinato: nostalgia) o rispetto ad altri (verso il sé: imbarazzo; verso gli altri: pietà); richiedono un lento processo cognitivo deliberato e consapevole che implica attività simboliche ed astratte. Le emozioni complesse trasmettono quindi un'informazione specifica sul rapporto tra individuo e situazione che stimola l'emozione. Questa distinzione ci è utile per comprendere l'emozione nella narrativa: possiamo distinguere due forme di adesione empatica allo stato emotivo del personaggio.

Il processo di identificazione empatica può indurre innanzitutto lo spettatore a provare un'emozione simile a quella attribuita al personaggio se si tratta di un'emozione primaria (paura, tristezza, gioia, rabbia, disgusto), in modo assimilabile al contagio emotivo. Si tratta di emozioni che scattano automaticamente e richiedono scarsa elaborazione cognitiva.

Nel caso di emozioni complesse lo spettatore tenta una comprensione dei motivi che inducono il personaggio a provare quell'emozione: la sua situazione, le sue concezioni del mondo e del Sé, i suoi sistemi di valori, l'appropriatezza dello stato emotivo agli scopi. Questa elevata elaborazione cognitiva produce uno stato emotivo diverso dal semplice rispecchiamento di quello del personaggio. Viene chiamata in causa qui la competenza emotiva, intesa come conoscenza sulle emozioni: lo spettatore "comprende" il personaggio in quanto riconosce lo stato emotivo di esso perché ne ha fatto esperienza in passato. Egli ricostruisce nella sua mente la condizione psicologica del personaggio attraverso la valutazione della situazione, la comprensione del suo significato per esso, il riconoscimento delle componenti critiche per l'insorgere dell'emozione.

Come quindi afferma Levorato,

“La distinzione tra emozioni semplici e complesse si manifesta nell’esperienza della lettura nel fatto che, mentre si può provare paura del persecutore dell’eroina, non si può provare gelosia nei confronti della sua rivale, né vergogna perché ha fatto una brutta figura, o orgoglio perché si è dimostrata abile”¹⁶².

La risposta emotiva a questa seconda forma di adesione empatica può essere ad esempio di ansia, comprensione, ammirazione, pietà. Il lettore/spettatore può provare pietà oppure comprensione per il personaggio in quanto riconosce lo stato emotivo spiacevole in cui esso si trova e conosce l’esperienza che esso vive per averla provata in passato. L’ansia deriva dall’emozione primaria paura e indica “conflitto tra scopi o violazione dello scopo dell’autoconservazione”¹⁶³.

La ricchezza della rappresentazione mentale che accompagna l’esperienza emotiva qui è dunque molto più elevata rispetto alla semplice reazione allo stimolo.

Tra comprensione ed identificazione empatica si stabilisce un circolo virtuoso: la comprensione della narrativa passa attraverso la comprensione della soggettività dell’altro, e il meccanismo psicologico dell’identificazione empatica fornisce l’aspetto energetico-affettivo che motiva lo spettatore alla comprensione. Tra gli studi sul rapporto tra identificazione empatica e comprensione ricordiamo quello di Golden e Guthrie [1986]. Essi proposero un racconto in cui attraverso l’identificazione erano possibili tre punti di vista: ai lettori veniva chiesto di indicare il personaggio con cui si erano identificati e il messaggio implicito del racconto, la loro interpretazione. Si evidenziò una stretta relazione tra il tipo di interpretazione e il personaggio che suscitava la risposta empatica: questa induceva infatti la focalizzazione su alcuni aspetti del racconto piuttosto che su altri.

La distinzione operata tra emozioni semplici e complesse è una semplificazione utile in questo contesto, ma le emozioni sono innumerevoli, così come i loro modi di manifestarsi. Inoltre le due forme di adesione non sono ben distinte: nel corso della narrazione si può passare da una forma di adesione emotiva all’altra, con diverse sfumature.

Accanto alle “emozioni empatiche”, un’altra componente emotiva importante è costituita dalle “emozioni della mente” (Levorato, 2000), che si verificano con il riconoscimento di un disequilibrio tra le informazioni disponibili e quelle che si desidera avere: si tratta di interesse, curiosità, divertimento, sorpresa, ed altre. Esse sono sature di componenti cognitive, e inducono a ricercare ulteriori informazioni. La loro funzione è quella di mantenere viva l’attenzione e rendere memorabili le informazioni elaborate.

¹⁶² M. C. Levorato, *Le emozioni della lettura*, op. cit., p. 238.

¹⁶³ Oatley, *Psicologia.....*, op. cit., p. 327.

Queste emozioni inducono il piacere nella mente. Kubovy [1999] definisce il piacere della mente come una sequenza di emozioni, che vanno dalla curiosità alla sorpresa o al divertimento. Il piacere della mente fa interagire cognizione ed emozione: il processo di valutazione procede in modo parallelo all'elaborazione dell'informazione. Le informazioni vengono assimilate in funzione del loro contenuto, ed associate ad uno stato di attivazione che si manifesta attraverso le emozioni della mente. Dunque le narrative rendono possibile ricordare molto meglio le informazioni rispetto all'immagazzinamento "a freddo".

Soffermiamoci in particolare sulle definizioni di interesse e di curiosità. Si tratta di termini semanticamente contigui: le situazioni che inducono l'una spesso generano anche l'altra. La *curiosità* si produce quando al lettore/spettatore manca un'informazione, ed è quindi uno stato temporaneo caratterizzato da desiderio di ottenerla. Essa riguarda i "dettagli seduttivi" [Garner, Gillingham e White 1989], cioè informazioni che non hanno molta importanza nel sistema globale. Tra queste informazioni c'è anche quella sull'esito della storia, il "cosa potrebbe accadere in seguito" e il "come andrà a finire". La rappresentazione delle alternative consente di fare inferenze sullo sviluppo della storia in base a "gradi di libertà" non infiniti, e stimola a continuare la lettura/visione. "Un grande fascino della narrativa è che tutte le curiosità vengono soddisfatte e che si può entrare nella mente e nel cuore dei personaggi; un potere negato a tutti noi nella vita reale"¹⁶⁴.

L'*interesse* invece sostiene una lettura prolungata e riguarda informazioni rilevanti nell'insieme, e in grado di modificare profondamente la conoscenza; inoltre esso richiede una elaborazione personale maggiore. Come ricorda Levorato l'interesse:

“... non dipende solo dalla quantità di informazioni nuove, ma dalla loro rilevanza per l'individuo, dalla loro capacità di influenzare le concezioni del mondo, dai significati attribuiti ad esse, e su cui si basa la personale costruzione di senso”¹⁶⁵

Tra interesse e conoscenza si instaura un circolo virtuoso, per cui quando si acquisiscono informazioni nuove l'interesse si alimenta per mezzo di esse, mentre la curiosità viene soddisfatta ed esaurita quando la specifica informazione è stata ottenuta.

Ricordiamo qui in particolare l'indagine compiuta con lettori italiani, studenti e studentesse delle Università di Padova e di Arezzo, a cui è stato chiesto di dare una valutazione del grado (da 1 a 7) in cui un racconto di E. A. Poe nella versione originale e in quattro versioni modificate suscitava interesse, piacere, curiosità, suspense ed emozionalità in sei punti cruciali del testo [Contemori, 1999]. La stessa richiesta veniva posta alla fine della lettura per ottenere una valutazione

¹⁶⁴ M. C. Levorato, "Le emozioni..", op. cit., p. 180.

¹⁶⁵ Ivi, p. 174.

complessiva. Da questa ricerca risulta che piacere e interesse in qualsiasi punto della lettura ottengono valutazioni quasi coincidenti, mentre si discostano dalle altre emozioni, in particolare dalla curiosità: piacere e interesse esprimono quindi esperienze emotive molto simili. La curiosità ottiene punteggi più elevati rispetto a interesse e piacere, ma diminuisce quando il lettore trova l'informazione che la sosteneva.

Le emozioni della mente sono quelle che inducono il piacere della mente, il quale si caratterizza dunque come una sequenza di emozioni che vanno in particolare dalla curiosità al divertimento all'interesse.

Per distinguere le emozioni della mente, sature di componenti cognitive, da quelle derivate dalla risposta partecipatoria, Oatley recupera il già citato concetto di "frame" di Goffman, che definisce la membrana semipermeabile che separa il Sé dal mondo esterno. Le emozioni della mente sono originate stando fuori da questa membrana, mentre empatia e identificazione nascono dopo averla oltrepassata.

L'uso della metafora

La difficoltà di rendere pienamente le emozioni attraverso il linguaggio verbale differenzia la narrazione quotidiana da quella artistica. La descrizione degli stati emotivi inoltra evoca sempre un significato connotativo: le parole vengono intese come abbiamo già visto non in modo letterale, ma per i diversi possibili sensi che veicolano. La metafora si rivela uno strumento importante nella narrazione, in quanto:

“...trasforma dei contenuti astratti e ineffabili in contenuti concreti che sono capaci di condensare in una breve espressione diverse sfumature di significato, e poiché comunica qualcosa, per così dire ‘tra virgolette’, rende esplicito il fatto che il linguaggio che descrive gli stati soggettivi non è trasparente. La comprensione delle metafore, con tutta l'ambiguità e indeterminatezza semantica che portano con sé, è un processo complesso e perciò si può verificare qualche slittamento di significato tra le intenzioni di chi ha prodotto il messaggio e la comprensione di chi legge”¹⁶⁶.

La metafora possiede un'indeterminatezza che lascia i 'vuoti' in cui si può insinuare la capacità immaginativa e inferenziale dello spettatore, oltre che gli schemi di interpretazione che derivano dalle sue esperienze.

¹⁶⁶ Ivi, , p. 210.

Questione del rapporto tra linguaggio verbale ed emozioni

Sono stati condotti numerosi studi sul linguaggio verbale per esprimere le emozioni. Esiste infatti un problema concettuale riguardante struttura e significato del lessico delle emozioni nel linguaggio quotidiano. Tutte le ricerche sulle analisi dei espressioni vocali e facciali dell'emozione (Abelson e Serfaty, 1962; Green e Cliff, 1975), sui giudizi di somiglianza (Bush, 1973) e sulle valutazioni differenziali sui nomi di emozioni (Averill, 1975) hanno messo in luce la presenza di due fondamentali dimensioni, molto stabili e potenti: piacevolezza/spiacevolezza (felice, entusiasta... vs triste, spaventato...) e attivazione (*arousal*) (eccitato, teso...vs rilassato, insonnolito...). Gli effetti positivi o negativi costituiscono dunque le due dimensioni principali e indipendenti di giudizio degli stati affettivi anche nelle condizioni di self-report (Watson e Tellegen, 1985).

L'analisi linguistica che abbiamo assunto si riferisce alla già citata teoria delle emozioni di Johnson-Laird e Oatley, i quali sono convinti che:

“se l'emozione è ciò che proviamo e i concetti sono le modalità di categorizzazione della nostra esperienza emotiva, le parole con cui esprimiamo tutto ciò non possono essere accidentali e arbitrarie, ma devono rispondere alla logica della distinzione fra emozioni fondamentali e complesse. Quindi, rispetto al lessico delle emozioni, la teoria fa le seguenti previsioni: se vi è un numero finito di modalità emotive fondamentali, tutti i termini che si riferiscono ad emozioni devono, in ultima analisi, riferirsi all'una o all'altra di queste modalità”¹⁶⁷

Il lessico delle emozioni deve avere un'organizzazione sistematica che rifletta la struttura delle esperienze emotive e distingua parole che denotano emozioni primarie dai termini che si riferiscono ad emozioni complesse, le quali come abbiamo visto connettono emozioni primarie, termini contestuali e una valutazione del sé in relazione al modello del sé o rispetto agli altri. Secondo Frijda e Zammuner, la mancata corrispondenza tra il vissuto emotivo e l'etichetta che lo classifica può essere dovuta a tre fattori, quali la complessità dell'esperienza emotiva, l'espressione di una sua sola componente, il rifiuto di alcuni suoi aspetti.

¹⁶⁷ V. D'Urso, R. Trentin, *Introduzione ...*, op. cit., p. 193.

5. ESPERIENZE SIGNIFICATIVE IN AMBITO TEATRALE E FORMATIVO

In questo capitolo analizzeremo brevemente le esperienze di uso del teatro che hanno costituito il background della nostra ricerca. Ci soffermeremo in particolare:

- a. su alcune forme attuali di teatro (lezione-spettacolo; teatro di narrazione),
- b. su forme teatrali in cui la finalità formativa è esplicita (teatro di animazione; osservatorio dell'infanzia; teatro d'impresa; un'esperienza di lezione universitaria in forma di teatro).

5.1 La domanda di teatro nell'era elettronica

Nella società dell'immagine e della spettacolarizzazione, legata all'offerta spropositata “senza domanda congruente”¹⁶⁸ dei media tradizionali e dei nuovi media, sembra non esserci più spazio per il teatro. Invece, paradossalmente, ne cresce la domanda. Essa è documentata in particolare dall'aumento degli spettatori e degli spazi teatrali, ma anche della pratica teatrale, dove si moltiplicano laboratori, gruppi amatoriali, compagnie di non professionisti. Dunque si registra un aumento sia della fruizione sia del “consumo attivo”¹⁶⁹ di teatro.

D'altra parte, come già evidenziato, il teatro conquista nuovi spazi e forme, irrompendo nel quotidiano, e in particolare nell'area sociale, legata al disagio (carceri, ospedali psichiatrici, comunità di recupero...) o allo scambio multiculturale; nell'ambito lavorativo; infine in quello dell'animazione e della formazione scolastica ed extrascolastica, giovanile e adulta. Si parla a questo proposito di “teatralità”, che “qualifica tutti quei gesti, quei comportamenti e quelle attitudini che sfuggono alle strette maglie del teatro come organismo chiuso e si manifestano come esperienze di comunicazione dall'evidente tensione teatrale”¹⁷⁰. Ci occupiamo in questa sede in particolare del teatro di narrazione, che si ritiene un'esperienza interessante ai fini del nostro lavoro per la sua valenza formativa, accennando invece solo qui brevemente alle “lezioni-spettacolo”, proposte per la prima volta da Fo negli anni 70 (*Mistero Buffo*), e più tardi da Albertazzi, Sermonetti, Benigni (*Tuttodante*), Lavia. La lezione-spettacolo fonde teatro (l'attore di fronte al pubblico) e lezione (la spiegazione di ciò che si dice), in una commistione particolare: *narrazione, recitazione e lezione dotta*. Si sottolinea però che la finalità di questa esperienza resta l'arte e non la formazione.

¹⁶⁸ A. Pontremoli, *Teoria e tecniche...*, op. cit., p. VII.

¹⁶⁹ P. Giacchè, *Lo spettatore partecipante. Contributi per un'antropologia del teatro*, Guerini, Milano 1991.

¹⁷⁰ A. Pontremoli, *Teoria e tecniche...*, op. cit., p.4.

Teatro narrazione

La narrazione in epoca preindustriale costituiva lo strumento di convocazione della comunità intorno ad un centro, momento di condivisione. Questo tipo di esperienza viene recuperato nella nostra epoca in termini artistici dal teatro di narrazione. La definizione, molto in voga agli inizi degli anni Novanta, è diventata poi una possibilità diffusamente praticata e reinterpretata nel mondo teatrale: un 'quasi genere'. Figura centrale è il Narratore:

“Le società tecnologicamente evolute come la nostra affidano il compito di intrattenere e quello di coltivare le memorie della collettività a differenti pratiche e istituti, dimenticando così le potenzialità della loro *sintesi umana* che si realizza, per l'appunto, nel narratore, il quale, a differenza dei libri, delle trasmissioni e dei mezzi audiovisivi, e in modo ancor più radicale di quanto possono fare gli spettacoli drammatici, i cui contenuti sono filtrati dalle convenzioni rappresentative, comunica direttamente con lo spettatore inserendo il proprio parlare nel suo vissuto”¹⁷¹

La narrazione non simula la presenza dell'azione e dei personaggi, ma li fa vivere attraverso il Narratore: quest'ultimo non è una funzione spettacolare (personaggio) ma una identità biografica. Il suo fine è produrre un “tessuto di esperienze” che include e talvolta modifica la memoria dello spettatore. I tempi lunghi tra le prime narrazioni e il debutto dello spettacolo finito sono una caratteristica del teatro narrazione. Si tratta della fase dell'oralità-che-si-fa-testo, attraverso cui il narratore ha modo di immettersi nella scrittura scenica del racconto:

“la fase dell'oralità-che-si-fa-testo consegna alla fruizione pubblica organismi in pieno divenire, che, proprio perché ricettivi e disponibili, fanno della rappresentazione il momento centrale d'una laboratorialità avvolgente, che comprende, prima e dopo lo spettacolo, i confronti diretti con gli spettatori”¹⁷²

I narratori/attori si rivolgono a comunità d'ascolto ridotte per poter assimilare suggerimenti ed input, in una continua dialettica tra sedimentazione del testo e sua mobilità e imprevedibilità. Le ripetute narrazioni prima del debutto ufficiale sono anche un'esigenza personale del narratore, in quanto testimone di storie non vissute direttamente, ma conosciute attraverso testi o altre fonti; egli ha bisogno perciò di “riconoscere se stesso in quanto *veicolo creativo* di quelle determinate immagini, di quei lembi del passato o dell'immaginazione”¹⁷³.

Nell'atto di narrare, il narratore intreccia dialetticamente se stesso alla narrazione, saldando il racconto alla propria biografia. La persona dell'attore/narratore diventa così un “organismo

¹⁷¹A. Pontremoli, *Teoria...*, op. cit., p. 62.

¹⁷²G. Guccini, *Il teatro narrazione: fra “scrittura oralizzante” e oralità-che-si-fa-testo*, “Prove di Drammaturgia”, n. 1/2004, p. 16.

¹⁷³Ibidem.

culturale che evolve le proprie strategie di senso di spettacolo in spettacolo”¹⁷⁴. L’attore/narratore è definibile quindi come:

“autore di esperienze collettive che imprime negli spettatori l’impressione di aver assistito a un’opera di testimonianza, ora aperta sugli scenari della realtà, ora centrata sulla natura dell’immaginazione umana, ma sempre garantita dal rapporto che lega il testimone ai propri argomenti fino a farne il principale oggetto della testimonianza”¹⁷⁵

Negli anni Settanta del Novecento tra le esperienze di narrazione sono da annoverare quelle di Dario Fo e quelle di Giuliano Scabia. Tra i protagonisti del teatro narrazione degli anni Novanta del Novecento, ricordiamo Marco Paolini e la sua epica civile, Laura Curino con il suo autobiografismo, Marco Baliani con la sua visività romanzesca, Ascanio Celestini con la sua visionarietà fantastica e popolare. Molti di questi autori hanno iniziato il loro percorso con l’animazione teatrale e il teatro ragazzi, le attività nelle scuole e con gli insegnanti, o progetti di radicamento territoriale di animazione urbana come quello del Laboratorio Teatro Settimo, che porta il teatro fuori dal suo contesto tradizionale e dentro le case degli spettatori, per essere condiviso e farsi fortemente ‘relazione’.

L’esperienza del Gorilla Quadrmano

Si ritiene interessante accennare in questa sede all’esperienza di ricerca svolta da Giuliano Scabia negli anni Settanta del Novecento: egli parla di “teatro come ricerca delle nostre radici profonde”¹⁷⁶, in cui è importante “non tanto e non solo il prodotto, ma prima di tutto il procedimento, il viaggio”¹⁷⁷. Scabia sperimenta una pratica di teatro che definisce ‘a partecipazione’, realizzata partendo dall’interno dell’Istituzione universitaria, dove in quegli anni è docente presso il corso DAMS di Bologna: in particolare il punto di partenza è un lavoro di gruppo condotto con i partecipanti ad un seminario sul rapporto tra teatro e informazione. Il gruppo percorre i paesi e i quartieri dell’Emilia Romagna mettendo in scena il viaggio del Gorilla, fantastico simbolo arcaico divenuto il segno in cui il gruppo si identifica: un pupazzo gigante portato di casa in casa, di frazione in frazione dei paesi visitati.

Il lavoro di ricerca condotto con gli studenti rappresenta un momento nuovo sia per la collaborazione collettiva a tutte le fasi della progettazione, ricerca, messa in scena, laboratorio, scrittura, sia per le aperture che il teatro, affrontando le tematiche che emergono dalla cultura subalterna, deve accettare. Infatti attraverso il teatro di stalla, espressione della cultura contadina, si

¹⁷⁴ Ibidem.

¹⁷⁵ Ivi, p. 17.

¹⁷⁶ P. 7.

¹⁷⁷ P. 9.

pongono nel corso della ricerca una serie di quesiti, tra cui come si possa far ricerca in modo pratico e diverso dentro l'università, o come usare il teatro non più come mezzo di esibizione, ma come strumento di ricerca e di ascolto. Nel corso di questo processo il teatro ricerca l'antropologia, l'etnologia, la pedagogia.

5.2 Moltiplicazione di esperienze formative che utilizzano l'arte e apprendimento nella società mediatica

Nell'ambito della formazione l'arte oggi entra a pieno titolo. Non solo il teatro, ma anche il cinema, le arti pittoriche e la scultura, la musica e il canto, la poesia e la narrativa, l'outdoor training e le discipline sportive: i percorsi formativi sono sempre più frequentemente caratterizzati da richiami metaforici. Pensiamo alla formazione esperienziale, che utilizza l'espressività artistica come medium formativo. Nella formazione aziendale si parla di "aula innovativa": l'aula tradizionale evolve e si trasforma in laboratorio teatrale, in convention formativa che utilizza i linguaggi dello spettacolo, in palestra. Luoghi speciali ospitano le nuove aule: castelli ed abbazie, librerie storiche e musei, agriturismi, centri benessere, borghi medioevali. Le metodologie didattiche tradizionali, lineari, argomentative, gerarchiche, si rivelano non più funzionali all'apprendimento, in una società in cui "il rapporto con la cultura, attraverso le generazioni, è diventato metamorfico: ovvero si veicolano e si recepiscono i medesimi contenuti sotto forme sempre diverse"¹⁷⁸. Dunque la formazione oggi si rinnova sperimentando al suo interno proprio le forme di comunicazione della società mediatica, a cui i soggetti sono esposti ogni giorno. Ricordiamo in questo senso l'edutainment, che attraverso forme di intrattenimento, come i programmi televisivi, i videogames, i film, la musica, i siti web e software specifici si propone di educare divertendo. L'intrattenimento è qui ciò che è spettacolo ma anche e soprattutto gioco "inteso come modalità scatenante di risorsa umana, attiva e collaborativa"¹⁷⁹.

Animazione teatrale

A cavallo tra gli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso avviene un radicale cambiamento nei modi di produrre teatro per l'infanzia. Se prima infatti le compagnie mettevano in scena testi scritti appositamente per bambini, oppure riduzioni di classici, in quegli anni si parla di 'nuovo teatro per ragazzi': figure di riferimento sono Franco Passatore, Remo Rostagno, Loredana Perissinotto, che rispondono alla situazione sclerotizzata del teatro di prosa, con gli esiti di un teatro concepito e realizzato direttamente dai bambini. Si tratta dell'esperienza dell'animazione teatrale, caratterizzata

¹⁷⁸ C. Petrucco, *Digital Storytelling*, Le Bussolle Carocci, Roma c.d.s.

¹⁷⁹ C. Infante, *Imparare giocando*, Bollati Boringhieri, Torino 2000, p. 41.

da cambiamenti per quanto riguarda il rapporto tra attore e spettatore, gli ambiti tematici e le tecniche teatrali: un teatro che si pone come momento conclusivo di un rapporto più organico con il proprio pubblico. Gian Renzo Morteo, uno dei massimi teorici dell'animazione, definisce così i suoi aspetti qualificanti:

“...l'istanza partecipativa, la specularità metaforica con la sala, la dimensione ludica, la tendenza alla captazione dell'inconscio, la disponibilità all'improvvisazione, l'uso fantastico del materiale povero o quotidiano, il primato della struttura narrativa (rispetto a quella dell'intreccio), l'essenzialità delle tematiche esistenziali...”¹⁸⁰

L'obiettivo dell'animazione teatrale è quello di far emergere i tratti della cultura originale della comunità coinvolta, intesa come gruppo omogeneo per età, provenienza, esperienza. L'immaginario è definito da Morteo come forma dell'esperienza umana concreta, in quanto rappresentazione della realtà che ha origine nella capacità psichica dell'individuo e del gruppo di creare un repertorio di immagini mentali le quali attingono alla propria esperienza e ad un sapere mitico di cui si ha una memoria spesso inconsapevole. Queste immagini:

“sono motivo per una lettura critica o divergente della quotidianità e offrono materiale per dare verosimiglianza, sulla scena, a ipotesi di una realtà modificata. Attraverso l'animazione, dunque, l'immaginario infantile si eleva ad aspetto riconosciuto ed essenziale della cultura dei bambini”¹⁸¹.

La scuola resta un interlocutore privilegiato, con cui si intrecciano le iniziative. Sul piano della creazione artistica lo sviluppo dell'animazione teatrale appare però contraddittorio rispetto alle premesse originarie, per cui si è assistito ad un progressivo sganciamento dal preliminare lavoro con i ragazzi. In particolare sono pochi i giovani attori capaci di essere anche autori dei loro spettacoli e quindi capaci di mantenere quel rapporto vitale con i destinatari in grado di rinnovare gli stili e i contenuti.

Osservatorio dell'immaginario infantile

Nel 1992 per opera di Silvano Antonelli, direttore artistico della compagnia Stilema/Unoteatro di Torino, una formazione dedicata alla produzione di spettacoli per l'infanzia, nasce l'Osservatorio, fondato come strumento di osservazione del mondo immaginario infantile, con l'obiettivo di raccogliere pensieri e visioni dell'infanzia nella loro vivezza. Esso sorge nel solco dell'animazione teatrale, come tentativo di rinnovamento di stili e contenuti del teatro per l'infanzia. Attraverso un lavoro di rete tra operatori teatrali, teatri comunali, biblioteche pubbliche, uffici regionali, singole

¹⁸⁰ G. R. Morteo, *Nuova filosofia del teatro ragazzi come superamento del servizi*, in “Quaderni CERTES”, Regione Piemonte, 1986, cit. in M. Gagliardi, F. Naggi (a cura di), *Un ghiro, una bici, un letto di nuvole. Regali e prestiti tra immaginario infantile e teatro*, Osservatorio dell'immaginario, Marsilio 2004, p. 15.

¹⁸¹ M. Gagliardi, F. Naggi (a cura di), *Un ghiro...*, op. cit., p. 16.

scuole, uffici comunali ed altri enti che si sono via via aggiunti nel tempo, l'osservatorio ha lanciato le sue indagini in tutta Italia, utilizzando da una parte un questionario, composto di domande-stimolo, a gruppi di bambini tra i 3 e i 12 anni, e dall'altra i laboratorio teatrali, attraverso cui approfondire i nuclei tematici emersi. La divulgazione delle ricerche avviene attraverso “I quaderni dell'immaginario”, curati da Mafra Gagliardi, che suggerisce le piste di lettura da seguire su quanto espresso dai ragazzi. L'infanzia è intesa dall'Osservatorio come un vasto giacimento culturale da esplorare. In particolare merita un accenno la ricerca sui “regali di compleanno”, i cui materiali grezzi sono confluiti poi nello spettacolo “Tanti auguri”: questa metamorfosi dimostra “come il sapere infantile possa entrare nel vivo della creazione teatrale, orientando il lavoro dell'autore e attore, adulto e professionista, dello spettacolo [...] Al centro accampa l'immagine di un bambino non già semplificato e impoverito, ma di un'infanzia più prossima al vero”¹⁸².

Narrazioni organizzative e teatro d'impresa

L'approccio narrativo trova spazio oggi anche nell'impresa. La complessità della realtà del business, sempre più esigente ed aggressivo, e il dominio dell'economia immateriale hanno spinto infatti le imprese a rivalutare elementi come la propria cultura e la propria identità: riti, storie, miti e luoghi dell'impresa, per poter comunicare e quindi sopravvivere. Si afferma così, come dichiarano Barone e Fontana, il paradigma dell'impresa-persona, sistema vivente composto di individui in costante interazione, che genera discorsi e quindi 'storie':

“L'organizzazione può essere interpretata come un set multiplo di narrazioni, una serie di racconti (più o meno efficaci), una vasta gamma di gadget oggettivo-simbolici...”¹⁸³.

Se il raccontare storie è parte della condizione organizzativa, la narrazione strategica di storie:

“trasferisce, trasforma e guida i saperi e i prodotti di un'impresa: da una parte ci permette di conoscere di più l'ambiente che abitiamo, sentirlo così più nostro, dall'altra ci consente di conoscerci meglio, infine – grazie a questo- di produrre qualcosa che per i nostri pubblici di riferimento sia altamente significativo”¹⁸⁴

Le fasi di un percorso di storytelling organizzativo, facendo riferimento a Cortese¹⁸⁵, sono:

- 1-raccolta delle storie: negoziare la ricerca con l'organizzazione, definire la metodologia, condurre interviste, questionari, focus group.
- 2-analisi delle storie: trascriverle e categorizzarle.
- 3-interpretazione delle storie.

¹⁸² Ivi, p. 28.

¹⁸³ A. Fontana, *Storytelling management...*, in op. cit., p. 59.

¹⁸⁴ Ivi, p. 69.

¹⁸⁵ C. Cortese, *L'organizzazione si racconta*, op. cit.

Secondo Fontana, la restituzione di queste 'storie' raccolte può avvenire secondo tre differenti modalità: letterario-cartacea, audio-visiva e drammaturgico-teatrale.

Tra gli strumenti aziendali, quello che forse meglio rappresenta questa ultima modalità è il “teatro d’impresa”, che però comprende sia modalità che prevedono il coinvolgimento dei dipendenti, sia modalità che non lo prevedono. Riprendendo la definizione di R. Magli¹⁸⁶, il nome ‘teatro d’impresa’ (TDI) giustappone il termine ‘teatro’, inteso sia come spazio scenico di rappresentazione che separa il pubblico dagli attori, sia come arte che separa il reale dal "mondo magico" dello spettacolo, e il termine "impresa" come luogo di lavoro in cui si incontra una comunità che persegue determinati obiettivi economici e sociali. Emilio Rago preferisce definirlo “teatro d’azienda”, ritenendo riduttivo il termine ‘impresa’ perché collegata a lucro:

"per teatro d'azienda si intende un'espressione in forma teatrale (individuale e/o collettiva) rivolta ad una specifica appartenenza o comunità aziendale (o interaziendale), e rappresentata allo scopo di formare, animare e migliorare l'organizzazione del lavoro oppure per comunicare e promuovere prodotti e servizi aziendali"¹⁸⁷.

Questa seconda definizione può essere più utile in effetti per il nostro lavoro. Gli interpreti del teatro d’impresa sono attori singoli o una compagnia teatrale, o formatori con particolari competenze attoriali, ma anche, come già accennato, alcuni dipendenti dell’impresa possono essere coinvolti nella costruzione o nella rappresentazione dello spettacolo. Questa scelta può rivelarsi strategicamente opportuna perché coinvolge i soggetti interessati: "collaborare a scrivere o a rappresentare uno spettacolo fa sì che ci si senta, almeno in parte, responsabili e che ci si impegni per il suo successo"¹⁸⁸.

Il pubblico può essere costituito dai membri dell’organizzazione committente, selezionati in base agli obiettivi strategici dello spettacolo; soggetti esterni all’impresa, coinvolti direttamente o indirettamente nelle sue attività; i familiari dei dipendenti, se tra gli obiettivi dell’impresa c’è anche l’aumento del senso di appartenenza all’impresa. Avvicinandosi al nostro oggetto, Borgato e Vergnani aggiungono però che

"Nel caso, sempre più frequente, in cui il Teatro d'Impresa venga utilizzato dagli Enti Locali o da Associazioni per veicolare temi sociali, lo spettacolo può essere rivolto anche a un pubblico di utenti o cittadini"¹⁸⁹

Per quanto riguarda i soggetti coinvolti, occorrono un’azienda e un soggetto in grado di progettare e organizzare uno spettacolo. La rappresentazione nasce quando l’azienda matura e riconosce un bisogno (far riflettere i propri dipendenti su un tema) e affida il compito al soggetto esterno. Lo

¹⁸⁶ R. Magli, tesi di laurea, 1995, citazione riportata in R. Borgato, P. Vergnani, *Teatro d'impresa - Il teatro nella formazione: dalla teoria alla pratica*, Franco Angeli, 2007, p. 7.

¹⁸⁷ E. Rago, *L'arte della formazione*, FrancoAngeli, Milano, 2004, p. 274.

¹⁸⁸ R. Borgato, P. Vergnani, *Teatro d'impresa*, op. cit., p. 17.

¹⁸⁹ Ibidem.

spettacolo però nasce dall'interazione tra tre soggetti: azienda/ soggetto che progetta e organizza uno spettacolo/ dipendenti-spettatori: solo così il progetto teatrale potrà aspirare a perseguire i propri obiettivi e a produrre i propri effetti.

Tra le tipologie del teatro d'impresa, distinguendo le modalità che prevedono il coinvolgimento dei dipendenti da quelle che non lo prevedono, abbiamo la lezione-spettacolo. Essa è definita come una delle varianti più diffuse del modello a soggetto fisso (in realtà anche su misura), introdotta dalla scuola italiana e in particolare da Spell: si tratta di un vero e proprio monologo teatrale con rigorosi contenuti formativi, in cui il *formatore* è accompagnato da uno o più musicisti. A volte i monologhi sono integrati da sketch, video o altri supporti. L'approccio è leggero, tuttavia lo scopo del monologo non è ludico ma formativo. La lezione-spettacolo ha la capacità di racchiudere in un solo evento molte delle caratteristiche tipiche del teatro d'impresa:

- Possibilità di coinvolgere ampie platee;
- Rigore scientifico nei contenuti;
- Possibilità di replicare una lezione spettacolo in momenti e/o posti differenti per coprire esigenze di turnazione o di distribuzione sul territorio dei partecipanti;
- Alto coinvolgimento emotivo dei partecipanti;
- Abbattimento delle barriere e delle resistenze rispetto a tematiche particolarmente difficili da accettare;
- Durata ridotta;
- Adattabilità (ogni lezione spettacolo può essere ridotta, riadattata, se ne possono usare solo brevi spezzoni a seconda dei contesti e del tema);
- Versatilità (è impiegata sia in contesti formativi per i quali è nata e dove svolge funzione alternativa o complementare ai percorsi più tradizionali (di lancio o conclusione ad esempio, oppure come fonte di commenti e dibattito inserito nel contesto di un seminario o convegno) sia in momenti quali convention aziendali, per sottolineare in maniera leggera alcuni temi focali per il committente, o semplicemente come strumento ludico con risvolti formativi)¹⁹⁰.

Utile per sensibilizzare su tematiche di tipo formativo, per agire in particolare sugli atteggiamenti e sui comportamenti, o come momento di animazione.

Per quanto riguarda il citato teatro costruito su misura, la tecnica più diffusa in Francia e utilizzata dal fondatore C. Poissenneau, è interessante osservare che il punto di partenza è un lavoro di indagine e di analisi dei fabbisogni. Un consulente raccoglie le informazioni attraverso interviste, colloqui e osservazioni sul campo. Poi si costruisce la sceneggiatura. Quindi il copione viene steso ad hoc ogni volta, e perciò la rappresentazione può produrre più facilmente un'identificazione mediata con ciò che avviene sulla scena. La direzione dell'impresa viene coinvolta e può integrare o

¹⁹⁰ Tratto dal sito di SPELL http://www.castaspell.it/teatroimpresa/teatroimpresa_lezione_spettacolo.php marzo 2008.

modificare il copione. Altra modello citato è quello a soggetto fisso, dove il committente può scegliere in un catalogo di pieces già scritte e pronte.

Il processo di costruzione di una pièce consiste in generale in queste fasi :

- 1- analisi dei bisogni del committente
- 2- individuazione della metodologia adatta e delle figure professionali da coinvolgere
- 3- selezione della troupe sulla base del tipo di intervento e di approccio, e raccolta delle informazioni e dei materiali
- 4- redazione o adattamento del soggetto
- 5- validazione del committente ed eventuali correzioni
- 6- preparazione della rappresentazione
- 7- rappresentazione
- 8- valutazione dell'efficacia dell'intervento

Nel 1977 al teatro di Bologna Arena del Sole fu presentato dall'associazione culturale e di ricerca Castalia il primo spettacolo sulla creatività manageriale.

In Italia, rispetto agli altri paesi, anche i circuiti di teatro d'intrattenimento si sono dimostrati sensibili a questa nuova modalità formativa: "probabilmente ciò deriva dal successo che sta avendo in Italia il teatro di narrazione, e in particolare le lezioni spettacolo hanno trovato una loro dignità all'interno di questo filone"¹⁹¹. Ecco quindi che si intrecciano queste correnti.

Un elemento critico del teatro d'impresa è la possibilità che ne venga fatto un uso strumentale da parte del committente, che può affidare ad esso un improprio compito di influenzamento:

"Il teatro d'impresa a differenza del teatro non è, non può essere uno strumento di liberazione dell'uomo. Quanto meno non può esserlo in termini assoluti. Lo spettacolo è pagato da un'azienda che è disposta a investire denaro e risorse per avvicinarsi maggiormente ai propri obiettivi. Questo fa parte del gioco. Non per questo il TDI deve essere considerato un mezzo di manipolazione, ma sicuramente la libertà che gli è concessa non è quella del teatro tout court"¹⁹².

Se il teatro d'impresa vuole mantenere le sue potenzialità di strumento di innovazione, deve quindi continuamente chiedersi quali siano le modalità per cui il teatro è agente di cambiamento e rende incisivo il messaggio; se il teatro ha il potere di produrre un cambiamento reale o se risponde solo passivamente alle esigenze delle imprese.

¹⁹¹ R. Borgato, P. Vergnani, *Teatro d'impresa*, cit., p. 31.

¹⁹² Ivi, p. 73.

Lezione sulle tecnologie in forma teatrale

Al fine della realizzazione del progetto di ricerca è stata molto stimolante e formativa la lezione in forma teatrale da me ideata e realizzata nel mese di ottobre 2007, all'interno della Facoltà di Scienze della Formazione di Padova¹⁹³. Il suo contenuto è una riflessione sull'uso delle tecnologie a scuola tra passato e presente: da pennino e calamaio fino al computer. La metodologia seguita per la realizzazione di tale lezione sulle tecnologie è stata utile per definire successivamente quella sull'orientamento scolastico. Nell'indagine esplorativa preliminare correlata alla stesura del testo teatrale sulla storia delle tecnologie per la didattica ho coinvolto diversi docenti della facoltà attraverso interviste e richiesta di materiale personale legato ai ricordi sulla scuola. In questa fase è stato implicato anche il Museo dell'Educazione, che ha consentito il reperimento di materiale d'epoca sfruttato poi in scena. A tale lezione teatrale hanno partecipato i docenti della Facoltà di Scienze della Formazione e gli studenti, in particolare quelli del corso di "Tecnologie per la didattica" e di "Storia della scuola e delle istituzioni educative", ma l'invito è stato esteso a (ed accolto da) diversi insegnanti delle scuole elementari di Padova. All'iniziativa hanno inoltre aderito il Comune di Padova e la Provincia di Padova, fornendo all'iniziativa supporto logistico ed economico.

Il lavoro svolto per questa mia prima lezione in forma teatrale ha costituito la base concreta di riferimento da cui partire per l'impostazione e la realizzazione della ricerca sull'orientamento. Anticipo che nella stesa occasione ho anche avuto modo di mettere alla prova un questionario di rilevazione somministrato a fine incontro, che ho poi adattato all'intervento pensato per l'orientamento. I dati raccolti al termine della lezione-teatro sulle tecnologie hanno inoltre evidenziato alcuni elementi di "trasferibilità" della formula elaborata, che saranno approfonditi nei prossimi capitoli.

¹⁹³ "Ma la maestra no: un viaggio affettivo dal pennino al pc", presso l'Auditorium del Liceo Artistico Modigliani di Padova, 24 ottobre 2007.

II PARTE – LA RICERCA SUL CAMPO

6. METODI, FASI E STRUMENTI

6.1 Sintesi delle idee regolative della ricerca – ipotesi e obiettivi di ricerca

Come anticipato, con la presente ricerca si intendeva sondare l'utilizzo del teatro negli interventi di orientamento. Le riflessioni maturate attraverso l'analisi della letteratura di riferimento, riportate nei precedenti capitoli, mi hanno condotto ad alcuni principi-guida che hanno orientato la mia ricerca. Vale la pena richiamarli sinteticamente, poiché su questa base teorica sono stati modellati gli obiettivi, esplicitati in forma specifica nei paragrafi sul contenuto dello strumento di rilevazione.

Il modello teorico di riferimento prescelto è quello socio-costruttivista, che trova applicazione negli assunti teorici sull'orientamento formativo:

1. Il fine principale dell'orientamento formativo è il benessere individuale, da perseguire attraverso una sempre maggiore consapevolezza di sé, delle proprie scelte e una padronanza progettuale che consente il cambiamento, attraverso un percorso di acquisizione riflessiva dell'identità. Orientare in senso formativo significa aiutare i soggetti a raggiungere: una buona conoscenza di sé; una conoscenza adeguata della realtà; la costruzione di un progetto di vita.
2. Le modalità narrative appaiono forme adeguate per stimolare questi processi. Si parla in questo contesto dunque di “orientamento narrativo”, che non implica solo un percorso autobiografico, ma utilizza anche altre narrazioni. La dimensione del gruppo qui assume importanza fondamentale, perché favorisce il confronto, l'ascolto delle narrazioni altrui, la scoperta delle narrazioni degli altri su di noi, la costruzione collettiva di narrazioni.
3. Attraverso l'orientamento narrativo si mira a coinvolgere anche aspetti emotivi, che come si è visto sono essenziali per un apprendimento significativo che implichi reale modificazione nei comportamenti.
1. In particolare, la dimensione esperienziale dell'apprendimento significativo secondo il paradigma socio-costruttivista trova nella rappresentazione di storie a struttura compiuta (dimensione narrativa) una forza esplicativa e un livello di attenzione maggiore rispetto ad altri strumenti.
2. Il teatro a partire dalla letteratura di riferimento è stato definito come “relazione” e come forma di “narrazione” a struttura compiuta.
3. La comunicazione teatrale ha la capacità di concentrare messaggi e di ancorarli fortemente a sensazioni e stati d'animo che ne favoriscono la memorizzazione nel tempo.
4. La forza coinvolgente della storia è data dall'approfondimento introspettivo dei personaggi: essi appaiono come persone dallo spessore esistenziale autentico, e da parte di chi assiste si produce un effetto proiettivo.

5. Le emozioni elicitate dalla narrazione possono essere di due tipi: emozioni “empatiche” (primarie, universali: gioia, tristezza, paura, rabbia, disgusto; complesse, culturalmente determinate) legate all’effetto proiettivo, ed emozioni “della mente” (interesse, curiosità, divertimento), la cui funzione è quella di mantenere viva l’attenzione e rendere memorabili le informazioni elaborate.
6. A teatro lo spettatore è attivo: esso infatti partecipa al processo di costruzione del significato dell’opera.
7. La spettacolarizzazione è pervasiva nella società attuale e costituisce lo sfondo ininterrotto della vita quotidiana oggi. Le modificazioni dei media influenzano anche le modalità di apprendimento (McLuhan, Ong). La formazione oggi quindi può aggiornare le proprie forme attingendo ad alcuni elementi ormai familiari che i canali audiovisivi e i nuovi media possiedono (evitando la banalizzazione della spettacolarizzazione generalizzata) per aumentare l’attrattività e soprattutto il coinvolgimento dei partecipanti nell’intervento formativo.
8. Adottare gli schemi della comunicazione multimediale, audiovisiva, teatrale e cinematografica nella metodologia didattica significa adottare i canoni della rappresentazione antica: l’uso del linguaggio analogico della narrazione al posto di quello tecnico-schematico della lezione frontale.

Dai principi testé richiamati è discesa l’ipotesi che ha guidato la mia ricerca:

Il teatro può proporsi come possibile forma di narrazione in grado di favorire i processi di auto-orientamento. Quanto più l’azione teatrale stimolerà il coinvolgimento emotivo e cognitivo, attivando la risposta partecipatoria e l’elicitazione di emozioni della mente, tanto più i contenuti dell’intervento formativo saranno colti, esplicitati e condivisi, contribuendo all’apprendimento significativo in un contesto di gruppo. L’azione teatrale sarà tanto più coinvolgente quanto più risponderà ai bisogni effettivamente sentiti dai soggetti partecipanti in uno specifico contesto territoriale riguardo all’orientamento. Maggiore infatti è il grado di personalizzazione dell’esperienza, tanto più efficace sarà l’insegnamento che ne potrà derivare.

Gli obiettivi della ricerca sono dunque stati:

1. esplorare vissuti e identificare bisogni effettivamente sentiti da soggetti in fase di scelta, in particolare frequentanti la classe V superiore, in un contesto territoriale specifico, e delle metafore più efficaci a rappresentarne le tematiche;

2. Progettare e mettere alla prova un “progetto di intervento-tipo”¹⁹⁴ in forma teatrale finalizzato all’orientamento formativo attraverso la realizzazione sul campo di “progetti di intervento-contestuali”, a partire dalla riflessione nata dai riferimenti teorici e dagli spunti forniti da precedenti ricerche ed esperienze teatrali di natura artistica o formativa rintracciati in letteratura.

Gli obiettivi formativi dell’intervento nei confronti degli studenti di V superiore, in linea con gli assunti teorici socio-costruttivisti e con quelli dell’orientamento formativo, sono:

- favorire nei partecipanti all’intervento formativo la presa di coscienza dei problemi legati alla scelta;
- “educare la domanda” ed affinare la capacità critica dei soggetti;
- mettere in evidenza il carattere personale della scelta, in quanto non delegabile e inscritta necessariamente in un progetto personale;
- favorire attraverso la condivisione di gruppo il ridimensionamento del problema, in quanto vissuto da tutti, e l’apertura a soluzioni creative.

A questo punto si è trattato di costruire un’ipotesi di intervento formativo che contemplasse l’utilizzo del teatro. Abbiamo analizzato i pochi esempi presenti in letteratura sulla commistione tra formazione e teatro, ma non abbiamo trovato casi in cui il teatro sia stato finora utilizzato ai fini dell’orientamento per le scuole. Si trattava dunque di mettere alla prova una forma di intervento formativo innovativa nel suo genere.

6.2 Definizione e articolazione dell’intervento-tipo

La tecnica elaborata è stata denominata “*lezione-teatro*”. Se nelle esperienze presentate nel capitolo 6 infatti si parla di lezione-spettacolo, forma per alcuni aspetti assimilabile alla tecnica che intendevo mettere alla prova, è mia intenzione sottolineare la differenza già analizzata nei capitoli precedenti tra spettacolo -forma che viene banalizzata e generalizzata nella società attuale- e teatro, termine che nella sua pregnanza definisce quella che è stata denominata nel paragrafo 3.7 la “pedagogia della differenza”. *Lezione-teatro* dunque come tecnica che ha principalmente un intento pedagogico-formativo, ma che non sottovaluta l’aspetto artistico, il quale come argomentato è veicolo di formazione. Trasferendo le posizioni espresse dal teatro d’animazione nel contesto della ricerca, possiamo affermare che la possibilità di sperimentare forme originali di comunicazione teatrale risiede nell’attenzione posta a riconoscere la cultura degli studenti in fase di scelta, ed ad entrare in rapporto dialettico con essa. L’osservazione e l’ascolto, assieme all’arricchimento delle

¹⁹⁴ Terminologia utilizzato tenendo conto della definizione di ‘progetto-tipo’ e di ‘progetto-contestuale’ rintracciata in M. Baldacci, *Metodologia della ricerca pedagogica*, B. Mondadori, Paravia 2001.

idee di partenza con nuove interpretazioni alla luce della realtà vissuta, sono elementi che caratterizzano un'idea feconda di trasmissione del sapere, costituita da un reciproco scambio di visioni del mondo, contrapposto ad un rapporto unidirezionale dal palcoscenico alla platea. Si tratta quindi di un teatro volto ad una continua ricerca, per evitare l'inaridimento della sua capacità comunicativa. Non un teatro-spettacolo, non un teatro-prodotto, ma un "teatro comunicazione" [Gagliardi, 2004], che tocca aspetti cognitivi ma anche affettivo-relazionali e riempie di contenuti personali i messaggi, esprimendo immaginario e visione del mondo dei destinatari-partecipanti. Si recupera così la funzione originaria del teatro, in quanto veicolo di comunicazione sociale aperto al contributo di tutti.

Il percorso progettuale della "lezione-teatro" che è venuto delineandosi si struttura in quattro fasi che in prima istanza ritengo opportuno presentare sinteticamente prima di approfondirne i dettagli:

FASE 1. Prima indagine esplorativa.

Obiettivo: raccolta dei vissuti degli studenti di V superiore, analisi, interpretazione. Rilevare e mettere a fuoco le dimensioni descrittive dell'oggetto 'orientamento', indagando le tematiche più sentite dai giovani nel momento della scelta dopo le scuole superiori: quali i problemi percepiti, le paure, le attese nel campione osservato. Approfondire tali dimensioni raccogliendo e analizzando narrazioni, vissuti soggettivi ed emozioni correlate, informazioni e punti di vista sulle tematiche rilevate, in modo da ottenere metafore, immagini, aneddoti da poter rielaborare nel testo teatrale.

FASE 2. Elaborazione di un testo teatrale finalizzato all'orientamento.

Obiettivo: trasposizione in forma teatrale dei contenuti emersi, mettendo in luce, in chiave ironica, le criticità rilevate con l'analisi preliminare a proposito del momento di scelta.

FASE 3. Programmazione dell'intervento complessivo ed erogazione dell'intervento formativo in prima istanza a Belluno. L'intervento formativo in fase progettuale è costituito da due momenti fondamentali:

- Azione teatrale messa in opera dagli attori;
- Confronto e dibattito tra gli studenti presenti e i testimoni privilegiati, con l'intervento del conduttore, nel caso specifico un esperto del Collegio Universitario d. N. Mazza, e di altri esperti di orientamento coinvolti nella ricerca.

FASE 4. Analisi dei risultati e conseguenti modifiche e arricchimenti al testo teatrale, in vista della sua ri-proposizione.

FASE 5. Ripetizione del percorso a Longarone tenendo conto delle integrazioni e dello specifico nuovo setting in cui si svolge l'intervento.

Per quanto riguarda in particolare la lezione-teatro, va sottolineato che azione teatrale e dibattito sono interdipendenti e non possono essere considerati separatamente. La necessità di aggregare il momento teatrale a quello "discorsivo" emerge dalle riflessioni teoriche dei precedenti capitoli. Se infatti abbiamo definito il teatro come "narrazione", il momento teatrale si configura come una "restituzione di storie" raccolte in precedenza, con l'obiettivo di sollecitare il racconto di narrazioni di sé da parte dei partecipanti nel momento successivo. Narrazioni da condividere nel dibattito attraverso riflessioni, domande, altri racconti di esperienze di vita. Narrazioni potenzialmente in grado di modificare la propria narrazione del Sé, il quale come abbiamo visto ha una struttura dinamica e relazionale.

Centrale in questo processo è la presenza di testimoni privilegiati, sia nella fase di preparazione dell'attività, che durante l'intervento stesso: si tratta di ex studenti, già laureati in varie facoltà, che avendo vissuto l'esperienza della scelta dopo le scuole superiori, e possono "narrarla" agli studenti rispondendo alle loro domande. Si tratta di *apprendimento esperienziale* dunque, in quanto fondato sullo scambio di esperienze sulla problematica, sia attraverso l'azione teatrale sia attraverso il ricorso alle testimonianze nel momento discorsivo. *Apprendimento esperienziale* anche in quanto come abbiamo sottolineato il teatro permette di fare esperienza in condizioni protette attraverso i processi empatici. Possiamo definire il destinatario come *spettatore partecipante* riprendendo una felice espressione di P. Giacché: esso rappresenta l'obiettivo naturale del teatro, ma anche la "correzione teatrale dell'osservazione partecipante, quel metodo che è l'essenza irrinunciabile e intanto la differenza della ricerca antropologica"¹⁹⁵, in quanto soggetto attivo, rapito dalla fascinazione dello spettacolo, ma anche produttore di una cultura che il teatro fa propria, mutandola in comunicazione teatrale, e infine contribuente fondamentale alla forma teatrale attraverso le nuove sollecitazioni a intervento concluso.

La narrazione come abbiamo visto deve sempre essere seguita da una riflessione: in caso contrario l'esperienza rischia di frammentarsi in un "opaco indifferenziato". E' fondamentale dunque che al momento teatrale, che usa il linguaggio analogico, si accompagni un momento di condivisione verbale, in grado di amplificare e dare ordine a quanto esperito.

¹⁹⁵ P. Giacché, *Lo spettatore partecipante...*, op. cit., p. 9.

6.3 Metodi

L'oggetto di una ricerca fenomenologicamente fondata è un materiale grezzo, costituito da frammenti di esistenza ed esperienze vissute, che si rivelano adatti allo studio in profondità di microsituazioni e non a indagini empiriche su vasta scala. Inoltre, secondo uno dei principi fondamentali della fenomenologia husserliana, l'indagine non concerne fatti, ma significati. Condizione della comprensione dei significati è il riferimento ad un soggetto umano, il ricercatore che interpreta, ma occorre considerare anche il senso soggettivo attribuito alla propria esperienza dalle persone implicate nella ricerca, e confrontare le due interpretazioni. Nel nostro caso utilizzeremo in particolare la procedura di *backtalk* [Baldacci, 2001], attraverso cui l'interpretazione formulata dal ricercatore viene sottoposta al commento di coloro a cui l'interpretazione si riferisce. Una ricerca fenomenologicamente fondata inoltre può partire da una progettualità, da una intuizione iniziale, ma necessariamente è portata a rivedere costantemente gli obiettivi, le strategie e i metodi *in itinere*. Essi non sono mai dati una volta per tutte, ma devono essere continuamente monitorati e ridirezionati a seconda degli stimoli che la situazione volta a volta fa emergere. Tra i metodi di ricerca coerenti con il paradigma socio-costruttivista e l'approccio fenomenologico, abbiamo scelto di utilizzare i metodi narrativi, coerenti con il pensiero narrativo [Lyotard, 1974; Bruner, 1990; Smorti, 1994; Jedlowski, 1994] che come abbiamo visto riconsegna valore scientifico ad ambiti dell'agire umano normalmente considerati marginali come l'esperienza, il senso comune, la quotidianità. Questi ambiti si prestano infatti ad essere esplorati attraverso un linguaggio retorico e connotativo, più che logico e denotativo. La metodologia seguita ha preso perciò le forme di un'indagine esplorativa, in modo privilegiato di tipo qualitativo. Per quanto riguarda soprattutto la fase di rilevazione delle percezioni dei giovani circa la scelta dopo le superiori, l'obiettivo non è stato quello di assegnare scientificità statistica ai risultati, ma di "raccolgere frammenti di pensieri e di poesia attraverso il gioco delle metafore"¹⁹⁶, cercando non solo le loro somiglianze, ma anche e soprattutto le loro diversità. Segue la restituzione delle suggestioni raccolte attraverso la lezione-teatro: essa si caratterizza come struttura aperta, in quanto funzionale all'indagine, e quindi si fissa solo con il progredire delle repliche, grazie al contributo fondamentale che giunge dagli spettatori alla definizione della produzione teatrale. La ricerca in definitiva si è caratterizzata come uno studio che aveva l'obiettivo di esplorare nuove strategie comunicative nell'ambito dell'orientamento scolastico e professionale e di coglierne gli elementi di trasferibilità.

La frequenza di interventi richiesta per mettere alla prova l'intervento-tipo è stata ipotizzata in almeno due interventi. Le motivazioni sono in parte legate al numero dei partecipanti:

¹⁹⁶ M. Gagliardi, F. Naggi (a cura di), *Un ghiro, una bici...*, op. cit., p. 22.

- la sala dove l'incontro è ospitato può raccogliere massimo 150 persone;
- il dibattito con più di 100 studenti risulta ingestibile e poco efficace;
- è necessario raggiungere un numero di studenti tale da permettere di raccogliere una quantità significativa di dati sull'intervento.

Un'altra motivazione importante è da ricercare nella necessità di modificare in itinere l'intervento, in base ai risultati ottenuti e al contesto in cui si svolge, mirando ad un perfezionamento della forma, e di evidenziare le differenze tra varie modalità di azione e vari tipologie di partecipanti.

Dunque i risultati del primo intervento hanno fornito una traccia per individuare i punti deboli e consentire la riflessione e il miglioramento in itinere.

Fondamentale per chi ha svolto la ricerca è stata la condivisione ed il confronto con l'équipe che ha lavorato al progetto di orientamento: il responsabile dei progetti formativi e orientamento del Collegio Universitario don N. Mazza di Padova, e gli attori/testimoni privilegiati.

Il confronto in ogni fase è stato fondamentale in quanto chi ha svolto la ricerca in questo progetto ha rivestito diversi altri ruoli, tra cui:

- rilevatore delle problematiche connesse all'orientamento
- autore del testo teatrale
- regista dell'azione teatrale
- rilevatore e analizzatore dei dati relativi ai risultati dell'intervento.

Il ricorso ai "giudici esterni" suddetti ha consentito di limitare le distorsioni dovute alla costante presenza ravvicinata della mia soggettività.

La ricerca globalmente nel corso del suo sviluppo ha visto il coinvolgimento a diverso titolo di 7 soggetti istituzionali, elencati in tabella 1.

soggetto istituzionale	contributo
Collegio Universitario Don Nicola Mazza	membro dell'équipe di progetto
ESU di Padova	patrocinio con co-finanziamento
Comune di Verona	patrocinio con offerta teatro comunale
Provincia di Vicenza	patrocinio con offerta auditorium comunale
Provincia di Belluno	Patrocinio, offerta teatro comunale e coinvolgimento scuole
Ufficio scolastico provinciale di Belluno	patrocinio e coinvolgimento scuole
Ente Fiera di Longarone	patrocinio e ospitalità in occasione di Fiera Orient@

Tabella 1: enti che hanno aderito al progetto e tipo di contributo offerto da ciascuno.

Il coinvolgimento ha determinato un lavoro di rete che ha reso possibile il contatto con gli studenti per l'indagine in fase preliminare e nella fase dell'attività stessa, ed ha fornito inoltre sostegno logistico ed economico. Obiettivi e risultati sono stati condivisi tra i diversi soggetti coinvolti, e l'intervento ha visto la partecipazione e spesso il coinvolgimento dei suoi rappresentanti.

Il metodo utilizzato è caratterizzato da :

- ·alternanza di riflessione e azione, teoria e pratica;
- ·coinvolgimento di soggetti implicati a vario titolo (studenti in varie fasi di scelta scolastica e professionale, attori teatrali, enti ricordati sopra,...);
- ·continua interazione tra il ricercatore e i soggetti implicati;
- ·coinvolgimento dei “destinatari” come protagonisti fin dalla fase ideativa attraverso la valorizzazione dei loro "saperi locali";
- ·ricorso a “testimoni privilegiati”;
- ·struttura aperta e in fieri dell'attività formativa proposta;
- ·Valorizzazione dell'imprevisto;
- ·Attenzione agli effetti collaterali previsti e imprevisti dell'azione formativa.

Tutte queste implicazioni richiamano da vicino l'ottica della ricerca -azione.

6.4 Strumenti

Per la ricerca si è scelto di utilizzare diversi strumenti in ciascuna fase del lavoro, come si vedrà più analiticamente percorrendolo fase per fase.

L'indagine esplorativa iniziale e i suoi strumenti

La prima fase come abbiamo visto è consistita in uno studio osservativo degli studenti in relazione alla scelta dopo la classe V superiore. In particolare si è deciso di coinvolgere nella ricerca in ugual numero:

- studenti che vivono la fase prima della scelta;
- studenti che appena compiuta la scelta iniziano l'università;
- studenti ad almeno un anno dalla scelta.

L'articolazione nella tipologia di soggetti contattati ha permesso di avere un quadro allargato dell'oggetto di ricerca, e di approfondire i dettagli e le sfumature nella percezione delle varie tematiche correlate all'orientamento nelle diverse fasi della scelta. In particolare, l'inserimento del punto di vista degli studenti che hanno appena affrontato il momento della scelta permette una visione ex-post del problema a distanza temporale ravvicinata, evidenziando le prime soluzioni personali elaborate a paure e dubbi della fase di scelta: questo aggiunge il valore esperienziale che permette al progetto di orientamento di “consegnare” ai più giovani alcune risposte rassicuranti agli

interrogativi sentiti come più importanti prima della scelta stessa. Il punto di vista degli studenti che hanno effettuato la scelta da almeno un anno rileva invece la conoscenza esperienziale rielaborata e filtrata dalla situazione vissuta nel presente, offrendo ulteriori spunti.

E' stata posta attenzione che fossero rappresentate nel campione le diverse provenienze scolastiche e geografiche, oltre che di genere e di facoltà. Particolare attenzione è stata assegnata alla provenienza geografica bellunese per gli studenti di V superiore, territorio in cui il progetto doveva essere proposto nella sua prima edizione. In questa fase di preparazione della lezione-teatro in particolare sono stati utilizzati:

- ·questionari
- ·interviste
- ·focus group
- ·role-playing
- ·altre attività laboratoriali narrative

Il questionario- Esso verteva sulle paure vissute nel momento della scelta e sugli elementi di ostacolo e di aiuto, ed è stato proposto con le opportune variazioni a 100 studenti distribuiti equamente nei due gruppi:

gruppo A - prima della scelta: durante l'ultimo anno scolastico della V superiore

gruppo B - immediatamente dopo la scelta: entro il primo mese di frequenza all'università

Per quanto riguarda il gruppo A si tratta degli studenti partecipanti all'incontro di orientamento frequentanti le varie scuole superiori di Belluno (liceo classico, liceo scientifico, magistrali, istituto i.t.i.s.); per il gruppo B degli studenti frequentanti i primi mesi al primo anno di università, iscritti a diverse facoltà e di diversa provenienza sia geografica che scolastica, vincitori del concorso per l'alloggio al Collegio Universitario Mazza, sedi di Padova e Verona.

Struttura del questionario

Gli obiettivi del questionario sono:

- Esplorare gli aspetti soggettivi legati alle problematiche incontrate nella fase di scelta post-diploma (cfr tabella 2, ob. 2, 3, 4, 5).
- Esplorare l'immaginario sull'università come ambiente nuovo e sconosciuto (cfr tabella 2, ob. 6)
- Esplorare l'immaginario sul proprio futuro lavorativo (cfr tabella 2, ob. 7).
- Valutare quale sia il periodo più adatto per un incontro di orientamento durante l'ultimo anno di frequenza alle scuole superiori, mettendo in evidenza quando effettivamente i soggetti si attivano in vista della scelta per il futuro: in questo modo si cerca di intervenire con l'incontro di orientamento

nel momento di massimo interesse degli studenti per questa problematica (cfr tabella 2, ob. 1). In tabella 2 vediamo dimensioni, indici e indicatori (o stimoli proposti):

ob.	Dimensioni	indici	Indicatori / stimolo
1	Periodo scolastico favorevole per l'intervento di orientamento	Periodo di attivazione dello studente per la scelta	mese dell'anno scolastico in cui lo studente si attiva per cercare informazioni
2	Sostegno nella fase di scelta	elementi di aiuto	-persone -oggetti -eventi
3	Problematiche nella fase di scelta	elementi di ostacolo	-persone -oggetti -eventi
4	Problematiche nella fase di scelta	difficoltà incontrate	Il momento più difficile
5	Problematiche nella fase di scelta	paure	le paure vissute
6	Visione del futuro	immaginario sul mondo dell'università	metafore sull'università: somiglianze in base alla propria esperienza
7	Visione del futuro	aspettative sul futuro	immaginarsi tra 5 anni descrivendo ciò che si sarà diventati

Tabella 2: obiettivi (per numero), dimensioni, indici e indicatori del questionario di indagine preliminare.

Poiché attribuire un significato alle esperienze presenti, passate e future in modo spontaneo e immediato è un modo per aprire uno spazio narrativo, il questionario si struttura in domande aperte costituite da frasi proposte come stimolo solo parzialmente strutturato, per sollecitare la narrazione e la riflessione sulle proprie esperienze, con l'obiettivo di cogliere il più possibile gli aspetti qualitativi e soggettivi legati al vissuto degli studenti, in vista della stesura del testo teatrale.

Modalità di somministrazione del questionario

Il questionario è stato somministrato con modalità di autocompilazione. Al gruppo "prima" esso è stato somministrato a scuola, in classe. L'occasione è l'incontro di orientamento consuetamente svolto dal Collegio Universitario, e la somministrazione avviene prima dell'inizio, con la consegna di compilarlo in un tempo massimo 20'. Per il gruppo "subito dopo", esso viene consegnato durante il primo incontro di accoglienza in Collegio, con la disposizione di restituire il questionario via posta elettronica o di persona entro una settimana, in modo da consentire condizioni favorevoli di compilazione (tempo, tranquillità, riflessione). Si procederà a presentare i risultati in questa sede in maniera molto sintetica, evidenziando solo cumulativamente i tratti salienti emersi, ma precisiamo che tutti i pensieri originali espressi dai partecipanti nel questionario, in particolar modo quelli che a

mio parere definiscono meglio queste ricorsività maggiormente insistenti ma anche le particolarità, sono stati annotati con cura e utilizzati poi nella stesura del testo teatrale.

Le interviste - Inoltre sono state effettuate interviste narrative ad alcuni esperti che svolgono attività di orientamento e consulenza alla scelta per i giovani, operanti presso i centri siti in Veneto che sono coinvolti nella ricerca, in particolare:

1. Un esperto operante presso il Servizio Consulenza Psicologica dell'Ente per il Diritto allo Studio Universitario (ESU) Verona;
2. Un'esperta operante presso il Centro di Orientamento Scolastico Professionale e Sociale (Cospes) Padova;
3. Un esperto operante presso il Dipartimento formazione e orientamento del Collegio Universitario N. Mazza di Padova.

Agli intervistati è stato chiesto di esporre la propria esperienza relativamente ai colloqui con i giovani, in particolare le motivazioni specifiche dichiarate per cui essi avvertono il bisogno di rivolgersi ad un centro di orientamento, le problematiche più ricorrenti che emergono dai colloqui, le credenze degli studenti relativamente a se stessi, al futuro, all'università, al lavoro e le metafore da essi utilizzate. Infine è stato chiesto di raccontare, mantenendo l'anonimato, alcuni casi specifici ritenuti interessanti e utili ai fini del progetto di lezione-teatro.

Il racconto delle esperienze vissute dagli esperti relativamente ai colloqui con i giovani in fase di scelta ha fornito spunti e contenuti utili alla definizione delle aree tematiche. Gli intervistati sono stati coinvolti anche nella realizzazione sul campo dell'intervento: essi sono infatti invitati a dialogare con gli studenti nel momento del dibattito in qualità di esperti.

Il laboratorio con gli studenti - Accanto ai questionari e alle interviste, è stata effettuata un'ulteriore raccolta di suggestioni attraverso la realizzazione di un laboratorio con 25 studenti ad un anno dalla scelta, volto ad un approfondimento intensivo e contestualizzato delle aree tematiche precedentemente indagate.

A questo fine in esso sono stati realizzati:

- 5 role-playing in sottogruppi, incentrati sul momento della scelta dopo la V superiore
- 25 interviste sulla storia personale di scelta
- 1 focus group in plenaria sulle tematiche legate al momento della scelta
- varie attività di scrittura e condivisione di esperienze e di oggetti evocativi.

Queste tecniche hanno consentito l'approfondimento dei nuclei tematici individuati dall'analisi dei questionari, affiancando alla documentazione cartacea oggetti, frasi, narrazioni e frammenti di azioni teatrali. In particolare il role-playing è stato utilizzato allo scopo di raccogliere canovacci e

sviluppi di trame da poter utilizzare come spunti per l'azione teatrale, e di far emergere aneddoti realmente vissuti, che permettono di mettere in luce alcune tematiche particolarmente sentite. Il focus group è stato utilizzato perché rispetto alle interviste ai singoli consente un livello di esposizione più protetto grazie alla presenza del gruppo, e perché permette un circolo di idee e punti di vista: grazie al contributo dell'altro, ognuno può riportare alla memoria e alla consapevolezza aspetti dimenticati e rievocare situazioni e stati d'animo da esternare e condividere a sua volta. In generale, raccontare e scrivere aneddoti e vissuti nel contesto del gruppo ha permesso di elaborare in maniera creativa le criticità e le problematiche più sentite, a volte tacite o vissute solo individualmente.

Anche nel laboratorio si è lavorato dunque soprattutto sulla metafora, a partire ad esempio da evocazione, uso e condivisione di oggetti personali ritenuti significativi per la scelta, per arrivare agli stimoli visivi (disegni evocativi di una situazione problematica) proposti nel focus group.

Il laboratorio a livello formativo ha raggiunto l'obiettivo di una presa di coscienza da parte dei partecipanti della propria personale storia di scelta e di una sua "ri-costruzione", "ri-scrittura" e "ri-lettura" alla luce dell'esperienza presente e della condivisione con il gruppo. Si è provveduto a richiedere e poi raccogliere in forma di diario la documentazione relativa ad ogni attività ma anche alla globalità del laboratorio: trascrizione di quanto avvenuto, riflessioni e commenti. Questa documentazione come da richiesta è stata redatta dai diversi soggetti, e quindi da diversi punti di vista:

- ❑ i punti di vista dei singoli studenti,
- ❑ i punti di vista condivisi dei diversi sottogruppi,
- ❑ i punti di vista degli studenti che hanno scelto il ruolo di osservatori esterni per quanto riguarda il focus group,
- ❑ il punto di vista del conduttore, che nella fattispecie era chi ha svolto la ricerca.

Sui dati raccolti è stata compiuta un'analisi quanti-qualitativa, che ha consentito, in particolare grazie all'analisi testuale (compiuta, in relazione al ridotto numero di casi, senza l'ausilio di software specifici), l'individuazione di alcuni nuclei tematici ricorsivi, e delle suggestioni legate ad ognuno, che presenteremo nel prossimo capitolo.

La fase di stesura del testo teatrale e i suoi strumenti

Il successivo lavoro di stesura del testo teatrale ha richiesto un'ulteriore rielaborazione delle suggestioni raccolte. Criteri, procedure e riflessioni che hanno portato alla stesura saranno discussi in un capitolo a parte. Qui ci interessa sottolineare che uno strumento fondamentale di questa fase è stato il laboratorio con gli attori, che ha costituito la prima parte delle prove. Sono state condotte in particolare:

- interviste narrative agli attori in gruppo sulla propria storia di scelta e sui problemi vissuti nella scelta universitaria
- role-playing incentrati su alcune tematiche riguardanti l'orientamento
- improvvisazioni a partire dal testo teatrale
- improvvisazioni sull'uso di oggetti evocativi legati all'orientamento.

Durante il laboratorio è stato tenuto un diario, dove sono stati annotati, accanto alla ricerca di soluzioni sceniche e agli aspetti processuali, gli ulteriori aspetti contenutistici emersi da integrare nel testo. Il valore di queste attività può essere considerato sotto diversi aspetti:

1.L'operazione si situa all'interno del nostro percorso di ricerca sull'orientamento: dopo aver raccolto le testimonianze di studenti frequentanti l'ultimo anno delle scuole superiori, i primi mesi di università e il post-primi anno, ci siamo soffermati sul vissuto di chi ha compiuto la scelta da diversi anni e si trova in prossimità del conseguimento della laurea (prima e dopo). Diversamente dalle testimonianze degli studenti, si tratta di esperienza vissuta e rivisitata dopo anni dal momento della scelta.

2.L'esperienza personale degli attori è stata considerata una ricchezza che è stata poi sfruttata per orientare il personaggio, dare ad esso maggior spessore e adattarlo fino a cucirlo addosso all'interprete.

3.Inoltre il lavoro condiviso sulla propria esperienza ha consentito da parte degli attori teatrali un'attività di riflessione nel ripercorrere le tappe del proprio percorso e nel ri-leggerle sotto una nuova luce. Questo lavoro su se stessi ha costituito la formazione dell'attore al ruolo di testimone privilegiato per la fase del dibattito post-azione teatrale con gli studenti.

Infine, il testo è stato analizzato con gli attori e messo in discussione, modificato nei passaggi ritenuti oscuri, arricchito dalle intuizioni che nascono dal metterlo in scena, dall'analisi introspettiva di ogni personaggio e dall'osservazione esterna. Il testo è stato condiviso e discusso anche con gli enti coinvolti e in particolare con l'esperto di orientamento del Collegio Mazza, membro dell'équipe, presente alla preliminare rappresentazione a porte chiuse.

La fase di realizzazione dell'intervento e i suoi strumenti

Lo svolgimento dell'attività ai fini della ricerca ha richiesto una raccolta di feedback relativamente sia a variabili di contenuto che di processo. A livello di obiettivi di apprendimento, non sono stati previsti dei contenuti prestabiliti da trasmettere di cui poi verificare l'apprendimento: nella misura in cui abbiamo utilizzato un approccio socio-costruttivista, consideriamo l'azione teatrale come uno strumento per favorire la creazione di un tessuto di esperienze su cui i partecipanti possono integrare i propri significati. D'altra parte, il momento discorsivo seguito all'azione teatrale ha come abbiamo visto l'obiettivo di sollecitare il racconto della propria storia, di mettere in comune le esperienze e di co-costruire i significati. Si tratta dunque di porre l'attenzione sul processo. Ai fini della ricerca ci interessa descrivere ed evidenziare le reazioni subito dopo l'erogazione dell'intervento: ci chiediamo se sono state elicitate emozioni, se c'è stata risposta partecipatoria (empatia/identificazione), se lo spettacolo ha dato la possibilità di fare esperienza e se lo spettatore ha costruito significati, se l'opera ha modificato l'”orizzonte d'attesa”, e in definitiva se la formula azione teatrale/dibattito ha favorito una smobilitazione di interrogativi. Secondo il costruttivismo la narrazione favorisce l'attivazione di questi processi: riguardo alla narrazione in forma teatrale vorremmo raccogliere alcuni dati. A livello di obiettivi di ricerca, è richiesto feedback per evidenziare i punti di forza ma soprattutto quelli di debolezza del progetto, ai fini di migliorare l'intervento, includendo anche le variabili di setting. Inoltre, il feedback sui contenuti permette di integrare sia le tematiche proposte con quelle espresse, rispondendo meglio ai bisogni formativi, sia le sollecitazioni sulle diverse aree, e di modificare il testo teatrale e le soluzioni sceniche. L'attività progettata per gli studenti ha richiesto in particolare la costruzione di un questionario da somministrare subito dopo l'attività. Come vedremo meglio nel seguire l'evoluzione del progetto, in seguito è stato possibile elaborare e somministrare anche un questionario pre-intervento.

Il **questionario post intervento** è teso a descrivere le reazioni immediate all'intervento formativo e ad evidenziare gli aspetti da migliorare legati a forma e contenuto. Inoltre la sua compilazione ha anche un obiettivo formativo che potremmo definire di processo: quello di focalizzare l'attenzione dei partecipanti sul loro vissuto personale in rapporto all'evento, portando alla coscienza emozioni, problematiche e domande profonde, magari espresse solo in parte nel corso della condivisione seguita al momento teatrale. Esso si pone quindi come attività di stimolo della consapevolezza di quanto l'esperienza, e in particolare l'evento teatrale, ha evocato.

Le aree in cui è stato articolato il questionario sono le seguenti:

- A- l'azione teatrale
- B- il dibattito
- C- l'esperienza nel complesso

A- Per l'azione teatrale, in base agli aspetti teorici approfonditi nei capitoli precedenti, si è ritenuto di dover esplorare prima di tutto le emozioni suscitate dalla narrazione. Se infatti come abbiamo visto la narrazione ha un valore di universalità e una capacità di formare attraverso le emozioni vissute dallo spettatore assieme ai personaggi e quindi di produrre degli effetti su di esso, modificando le sue teorie implicite, l'obiettivo è quello di rilevare l'attivazione di alcuni processi utili all'apprendimento. Per la sezione sul momento teatrale sono stati presi in considerazione in particolare gli studi sperimentali già ricordati di Contemori [1999] sulla relazione tra piacere e interesse, quelli di Golden e Guthrie [1986] sul rapporto tra identificazione e tipo di interpretazione del racconto, infine le griglie proposte da Gagliardi alle insegnanti di scuola elementare “per l'osservazione del comportamento della classe durante lo spettacolo”, “per un'attività in classe dopo lo spettacolo”, e il questionario a domande aperte su “la tua esperienza di spettatore”¹⁹⁷. Sono stati individuate le dimensioni, con relativi indici e indicatori, consultabili in tabella 3.

Obiettivo	Dimensioni indagate	Indici	Indicatori
verificare il coinvolgimento emotivo	meccanismi psicologici: empatia, identificazione, interesse.	·Elicitazione di emozioni empatiche, complesse o della mente; ·elicitazione di empatia con un personaggio: -elicitazione di emozioni empatiche - empatia/ identificazione in un personaggio	· Presenza/assenza e identità di emozioni empatiche, complesse o della mente; · presenza / assenza e identità di personaggio di empatia / identificazione
verificare la soddisfazione	Gradimento	·apprezzamento di un personaggio ·apprezzamento di una scena ·valutazione del momento teatrale	·presenza / assenza e identità di personaggio apprezzato ·presenza / assenza e identità di scena che ha colpito ·espressione di un aggettivo relativo allo spettacolo
Verificare la rielaborazione cognitiva dell'azione teatrale	Rielaborazione personale	·messaggio lasciato dallo spettacolo	· Presenza/assenza e identità di messaggio lasciato dallo spettacolo
Verificare la “comprensione” della storia (riempimento dei vuoti)	·Comprensibilità dell'azione teatrale	·comprensione	·Presenza / assenza di comprensione e indicazione degli eventuali passi non compresi.
Verificare la “verosimiglianza” (Bruner) della storia.	· Aderenza dell'azione teatrale alla propria esperienza	· Percezione di “verosimiglianza” (Bruner)	· Presenza/assenza di percezione di verosimiglianza e indicazione degli eventuali aspetti percepiti, secondo la terminologia comune, come non “realistici”.
· Verificare se sono stati toccati tutti gli aspetti tematici ritenuti importanti dai destinatari	· completezza delle aree tematiche toccate	· Percezione di esaustività dei temi trattati	· presenza/assenza e identità di temi ritenuti non trattati nel corso dell'intervento

Tabella 3: dimensioni, con relativi indici e indicatori, relativi al questionario post-intervento per quanto riguarda la sezione “azione teatrale”.

¹⁹⁷ Materiale fornito nel corso del seminario “L'arte dello spettatore”, progetto di formazione per insegnanti di scuola elementare a cura di M. Gagliardi, organizzato dal Centro Territoriale Educazione Teatro (CTET) e dall'Ufficio Teatro Ragazzi del comune di Padova, 2006-2007.

Le emozioni ritenute elicetabili in base alle intenzioni dell'autore sul testo, derivate dai risultati dell'indagine esplorativa sulle problematiche vissute dagli studenti di V superiore, sono in particolare stati come l'ansia e lo smarrimento, legati all'emozione primaria "paura", che si accompagna alla condizione difficile che vivono i personaggi in scena ma anche gli spettatori nel momento della scelta; la comprensione per lo stato dei personaggi e la pietà per la situazione rappresentata che essi vivono; l'ammirazione per il modo in cui i personaggi affrontano i momenti difficili, ma anche gioia ed entusiasmo, oltre a divertimento e curiosità per quanto visto e commozione per i monologhi del Narratore. Nella prima edizione della lezione-teatro (Belluno), le emozioni suscitate sono state rilevate attraverso la somministrazione di un questionario "a caldo" a domande aperte subito dopo l'azione teatrale e prima del dibattito, mentre a fine intervento è stato proposto il questionario. Per quanto riguarda le altre domande di questa area, essa si compone di 3 domande a risposta aperta e 5 domande a risposta chiusa dicotomica (sì/no).

B- Per il momento del dibattito, in base agli aspetti teorici approfonditi nei capitoli precedenti, sono stati individuate le seguenti dimensioni, con relativi indici e indicatori schematizzati in tabella 4. L'area si compone di 8 scale di valutazione tipo Likert.

Dimensioni indagate	indici	indicatori
soddisfazione utilità	<ul style="list-style-type: none"> ·utilità percepita ·interesse ·spunti di riflessione ·carattere formativo del dibattito ·adeguatezza dell'intervento al tipo di partecipanti ·competenza dei relatori ·esaustività delle risposte ·approfondimento degli argomenti 	<ul style="list-style-type: none"> -giudizio da 1 a 4 sull'utilità del dibattito -giudizio da 1 a 4 sull'interesse per il dibattito -giudizio da 1 a 4 sulla ricchezza di spunti di riflessione del dibattito -giudizio da 1 a 4 sul carattere formativo del dibattito -giudizio da 1 a 4 sull'adeguatezza dell'intervento al tipo di partecipanti -giudizio da 1 a 4 sulla competenza dei relatori - giudizio da 1 a 4 sull'esaustività delle risposte -giudizio da 1 a 4 sull'approfondimento degli argomenti nel dibattito

Tabella 4: dimensioni, con relativi indici e indicatori, relativi al questionario post-intervento per quanto riguarda la sezione "dibattito".

C- Per quanto riguarda infine l'esperienza complessiva, sono stati individuati le seguenti dimensioni, con relativi indici e indicatori, riportati in tabella 5:

Dimensioni indagate	indici	indicatori
- Rielaborazione cognitiva dopo azione teatrale e dibattito.	- Idee nuove sulla propria esperienza e sul futuro	- presenza/assenza di nuove idee per il proprio futuro
-utilità	-utilità percepita dell'intervento rispetto alla propria scelta personale sul futuro.	-presenza/assenza di utilità dell'intervento per la scelta

Tabella 5: dimensioni, con relativi indici e indicatori, relativi al questionario post-intervento per quanto riguarda la sezione "esperienza complessiva".

Questa area si compone di 1 domanda chiusa e di 2 domande a risposta aperta, di cui una riguarda i suggerimenti per migliorare.

Inoltre, si è proceduto alla registrazione dell'intervento puntando la videocamera sui partecipanti per evidenziare, attraverso l'analisi delle riprese, quanto riportato in tabella 6.

Dimensioni indagate	Indici	Indicatori
partecipazione allo spettacolo	reazioni degli spettatori	presenza / assenza, quantità ed intensità di reazioni (risate, applausi, silenzio) con indicazione della scena corrispondente, presenza di elementi esterni di distrazione.
partecipazione al dibattito	livello di attenzione interventi degli studenti	numero di interventi pertinenza degli interventi rispetto alle tematiche affrontate presenza di silenzio/brusio presenza di sguardo rivolto agli interlocutori

Tabella 6: dimensioni, con relativi indici e indicatori, relativi alla registrazione audio-video dell'intervento

Infine, dopo l'intervento sono state chieste all'equipe e in particolare agli attori le impressioni a caldo sulla partecipazione degli studenti e sugli aspetti da migliorare o da valorizzare.

Per quanto riguarda le relazioni tra le variabili, si ipotizza che:

- la presenza di emozioni espresse si verifichi in concomitanza con la presenza di un personaggio verso cui si attivano processi di empatia o identificazione;
- la presenza di rielaborazione di un messaggio si verifichi in concomitanza con la presenza di un personaggio verso cui si attivano processi di empatia o identificazione;
- l'indicazione di apprezzamento per un personaggio riveli l'ammirazione per il personaggio che incarna valori positivi.

6.5 Prospetto riassuntivo di fasi, obiettivi e strumenti

Al termine di questa esposizione, si presenta di seguito un prospetto riassuntivo (tabella 7) contenente fasi, obiettivi per ciascuna fase, relative tecniche, strumenti e procedure utilizzate.

FASI	OBIETTIVI	STRUMENTI
Indagine esplorativa preliminare	rilevazione delle percezioni dei giovani sulla scelta dopo le superiori: quali i problemi percepiti, le paure, le attese.	Questionario, intervista, focus group, role-playing, attività laboratoriali con studenti in varie fasi della scelta e con esperti di orientamento.
Stesura e rielaborazione del testo teatrale	Elaborare un testo teatrale convincente e condiviso da autore, attori, soggetti coinvolti.	Role-playing, interviste narrative, attività laboratoriali con gli attori. Lettura del copione e partecipazione ad alcune prove da parte degli enti coinvolti.
Intervento formativo parte 1: rappresentazione del testo teatrale	Restituire i dati raccolti ai giovani. (Obiettivi formativi: Far vivere agli studenti un'esperienza che immerga nella tematica e dia loro la possibilità di riflettere e porsi domande. Preparare i soggetti alla fase del dibattito).	(Tecnica) azione teatrale
Feedback 1	Verificare l'impatto dell'azione teatrale sui singoli studenti a caldo: impressioni e riflessioni evocate.	Questionario in sala subito dopo la fine dell'azione teatrale.
Intervento formativo parte 2: condivisione dei vissuti e discussione	Sollecitare il dialogo con gli studenti e approfondire le tematiche legate all'orientamento	Forum studenti successivo all'azione teatrale e dibattito con esperti.
Feedback 2	Verificare se è stato stimolato un lavoro di elaborazione e integrazione, di costruzione di significato. Raccogliere nuovi stimoli per il miglioramento dell'azione teatrale, del dibattito e dell'intervento complessivo.	·strumenti individuali = questionario a caldo dopo lo spettacolo, questionario alla fine dell'intervento; ·strumenti collettivi (audiovisivi) = registrazione dell'azione teatrale, trascrizione del testo del dibattito; riscontro verbale o scritto a distanza di tempo.
Rielaborazione del testo teatrale e lezione-teatro in altra sede con adattamento dell'intervento di orientamento al nuovo setting di riferimento	Rendere il testo teatrale sempre più aderente ai vissuti e ai bisogni degli studenti. Restituire i dati raccolti ai giovani	Discussione dei risultati dell'intervento con l'equipe: le nuove sollecitazioni raccolte vanno a modificare e a migliorare sia l'intervento che il testo teatrale, arricchiti dei nuovi contenuti.

Tabella 7: prospetto riassuntivo di fasi, obiettivi e strumenti della ricerca.

7. PRESENTAZIONE DEI RISULTATI

Di seguito verranno presentati i risultati derivati dall'analisi dei materiali raccolti attraverso gli strumenti descritti nel precedente capitolo. In particolare si espongono i risultati di:

- questionari, interviste e attività laboratoriali utilizzati nella fase conoscitiva preliminare (cap. 7.1)
- questionario utilizzato nella fase di erogazione della lezione-teatro di Belluno, denominata edizione-pilota (cap.7.3)
- questionario utilizzato nella fase pre-intervento dell'edizione successiva, svolta a Longarone (cap. 7.4, sezioni a, b)
- questionario utilizzato nella fase di erogazione della lezione-teatro svolta a Longarone (cap. 7.4, sezioni c, d).

Poiché caratteristica fondante della ricerca è la modifica in itinere ai fini del miglioramento dell'intervento, accanto ai risultati per ciascuna fase sono state presentate anche le riflessioni da essi derivate, i miglioramenti messi in atto e gli adattamenti in vista del successivo setting di riferimento, illustrando di fatto l'evoluzione del percorso.

7.1 INDAGINE CONOSCITIVA PRELIMINARE

Analisi dei dati

I dati raccolti nella fase 1 tramite i questionari, le interviste e le attività laboratoriali sono stati sottoposti ad analisi del contenuto mirante all'individuazione dei principali nuclei tematici relativi alle problematiche vissute in fase di scelta dagli studenti di classe V superiore.

Risultati

I partecipanti

All'indagine preliminare hanno accettato di partecipare 76 studenti, di cui 40 femmine e 36 maschi, così distribuiti per fase di scelta:

- 24 studenti di V superiore partecipanti al corso di orientamento di Belluno tenuto dal Collegio Universitario d. Mazza di Padova, provenienti dagli istituti superiori del territorio (liceo classico, liceo scientifico, istituto magistrale, istituto tecnico);
- 27 studenti, frequentanti i primi mesi all'università, presso corsi di laurea di facoltà sia umanistiche che scientifiche (riguardanti le discipline chimiche, discipline economiche, lingue straniere, ingegneria, e in misura minore medicina, infermieristica, lettere, biologia,

matematica). Essi provengono da differenti istituti superiori (la maggior parte liceo scientifico, a cui segue in senso decrescente il liceo linguistico, il liceo classico, gli istituti tecnici, l'istituto attività sociali) e sono tutti vincitori del concorso per l'alloggio presso le sedi del collegio Mazza di Padova e di Verona. Provengono in maggioranza dal Veneto (in particolare il 60% dalle province di Verona e di Vicenza e l'8 % dalla provincia di Belluno), per il 28% da fuori regione e per il 4 % dall'estero;

- infine 25 studenti al termine del primo anno di frequenza di differenti facoltà umanistiche e scientifiche (scienze della formazione, lettere, psicologia, economia, ingegneria e medicina).

Hanno inoltre partecipato, come già ricordato, 3 esperti di orientamento, di cui 2 maschi e 1 femmina, operanti presso il servizio psicologico dell'ESU di Verona, il centro COSPES di Padova e il Dipartimento Orientamento e Formazione del Collegio Universitario d. Mazza di Padova.

I nuclei tematici emersi

- La paura di sbagliare e la confusione

Dai testi analizzati emerge il bisogno di non sbagliare, di essere perfetti: la paura maggiormente segnalata è infatti quella della *scelta non adatta a me*, di *intraprendere la strada sbagliata*, di *non scegliere quella giusta*, di *aver commesso un errore*, di *sbagliare a scegliere e trovarmi poi ad aver buttato via tempo per nulla*, di *scegliere una facoltà che si rivela non la più appropriata*. Questa paura si prolunga anche *dopo il primo compitino: non sapevo se ero fatto per questa scelta*: il dubbio permane e viene amplificato dopo il primo esame.

Si cerca il corso 'adatto', costruito su misura per sé, e il timore di sbagliare è associato alla "strada" sbagliata (metafora ripresa poi come immagine dell'università): si avverte la paura di non poter tornare indietro. Questa percezione ha una causa esterna (è la facoltà che si adatta a me, esiste una scelta giusta univoca) o interna (non sono convinto dentro di me, sono insicuro).

Importante la specifica seguente, che tocca due punti: *scegliere un corso di laurea interessante ma che mi avrebbe portato a fare tutt'altro rispetto a ciò che desidero; non riuscire bene a individuare i miei desideri professionali*. Il soggetto distingue tra "il corso interessante" e "i desideri professionali": nella sua visione possono essere contrapposti e portare a conflitti, mentre lo sguardo è fermo sullo sbocco lavorativo. Altro spunto è la paura di non essere capaci di guardarsi dentro veramente, per capire, seguendo questo spunto, cosa "mi piace" e cosa invece "voglio fare".

La "paura di sbagliare" porta i soggetti a riempire i cassetti di volantini per ottenere un milione di informazioni, salvo poi non sapere come utilizzarle. Il marketing dell'offerta universitaria sembra dare un'idea dell'università diversa da quella poi sperimentata dai soggetti: *non è il paradiso*

terrestre descritto dagli opuscoli. Un soggetto pone tra gli ostacoli incontrati nella scelta *chiunque non conoscesse la materia.* L'osservazione è degna di considerazione perché richiama l'attenzione sul proliferare dei titoli dei corsi di laurea particolarmente *altisonanti e ultra-specifici:* il "titolo" diventa un ostacolo per capire e per farsi capire. Tra gli ostacoli i soggetti pongono anche *la numerosità dei corsi di laurea,* e *la difficoltà a comprendere il funzionamento dell'università.* I nomi dei corsi sono tantissimi e spesso i soggetti si soffermano sul titolo senza approfondire i contenuti dei corsi.

Il pensare troppo, la ricerca di informazioni e l'imminenza della scelta portano alla *confusione,* per cui si avverte il rischio di non compiere una scelta lucida. Si rischia di non ascoltare il proprio sé interiore e di non capirsi più: *Il momento brutto nella scelta è stato quando... la confusione in testa è arrivata al limite massimo: non sapevo più cosa volessi realmente.* L'ampiezza di libertà di scelta porta ad aumentare i dubbi: dopo esser giunti ad una conclusione, si può scoprire un nuovo corso o scoprire altri interessi personali: *Il momento brutto nella scelta è stato quando... ho pensato di cambiare completamente corso di laurea.*

La scelta viene percepita come vincolante e definitiva, e questo genera ansia e paura: *ho paura di pentirmi tra 30 anni di aver fatto la scelta sbagliata* (sic). Di fronte all'indecisione e alla pressione si avverte tutto il valore e l'importanza del tempo usato bene, per riflettere su se stessi: *Io prenderò tutto il tempo che mi serve.*

- L'indecisione legata all'interesse per più facoltà

Decidere quale opportunità scegliere e quali lasciare diventa piuttosto problematico soprattutto nel caso in cui il soggetto si senta portato verso diverse discipline, abbia capacità in molti campi e molti interessi: egli trova la difficoltà di dover restringere il campo. Quando gli interessi sono tanti, la scelta si fa più ardua e si teme di "perdere qualcosa". In molti casi il momento più difficile è stato infatti: *scegliere il percorso tra i molti che mi piacevano,* accompagnato dal *dispiacere di lasciare materie che mi piaceva studiare e a cui potrò dedicare pochissimo tempo.* E' interessante qui la variabile "materie che mi piacciono" come elemento di scelta. La paura di *non riuscire a fare le cose che facevo a casa nel tempo libero* riporta al timore di perdere qualcosa avvertito come importante per sé e per la propria identità, ed è legato alla "casa" come luogo lontano.

- La pressione data dalla scadenza di iscrizione

Per molti soggetti il 'momento brutto nella fase di scelta' è legato al *l'avvicinarsi della scadenza,* o ad un periodo ben preciso: *maggio – giugno: stava finendo la quinta e non avevo ancora scelto.* E' interessante che per uno studente l'evento che ha aiutato nella scelta sia stato *la fine delle superiori.*

La risposta è significativa: la “fine delle superiori” è un evento inevitabile, che costringe ad alzarsi e a prendere posizione. In effetti dai questionari emerge che in particolare i soggetti si sono realmente posti il problema della scelta nella maggioranza in V superiore per il 42% (*maggio, giugno, prima della fine, alla fine...*) e dopo la maturità per il 29%. Il problema della scelta prima dell’esame di maturità è infatti avvertito come *una cosa molto distante: sono talmente preso da quest'ultimo anno scolastico che non ci penso mai*. Gli studenti di V superiore hanno dichiarato soprattutto di *non veder l'ora di finire le superiori*.

■ Il mondo affettivo e familiare

Il confronto con gli altri

E' vissuto come molto forte il confronto con la cultura dominante nell'ambiente scolastico, che:

“Mi sento a disagio nella mia classe perché quando dico: 'non voglio andare all'università' i miei compagni invece rispondono che vogliono far medicina.”

“Io mi sentivo la pecora nera della classe. Ma è quello che mi piace...”

“Mi sentivo un po' strana rispetto agli altri che pensavano di fare giurisprudenza. Era un mio peso nei confronti degli altri”.

E con la cultura della comunità di appartenenza:

“Io mi sentivo la pecora fluorescente nel mio paese, dove tutti lavorano. Ho pensato: 'Quest'estate mi trovo un lavoro e vado ad abitare via’”.

Ma anche in famiglia si evidenzia molto forte il confronto con i fratelli, specialmente se ritenuti dai genitori 'il figlio modello' perfetto per quanto riguarda il livello dei voti riportati negli esami e quello del prestigio della facoltà da lui frequentata.

La famiglia come consigliere fondamentale

A parte i 'consiglieri nella scelta' rappresentati dalla famiglia nel 43% dei casi per quanto riguarda il campione analizzato (vengono citati i genitori, i fratelli e i parenti) e in misura molto minore (19%) dalla scuola (un professore particolare che ha trasmesso la passione per la materia o che ha dato qualche consiglio, i compagni di classe), in alcuni casi citando in associazione casa-scuola (“*genitori e professori*”, “*parenti e amici di scuola*”), si avverte il vuoto per quanto riguarda l'orientamento: per gli studenti le iniziative al riguardo sono spesso assenti, oppure, se presenti, non vengono percepite come aiuto:

"mi hanno fatto orientamento a scuola, ma non ci ho capito niente",

"sono andato all'ufficio orientamento, ma mi hanno solo riempito di opuscoli",

"sono andata all'ufficio informagiovani, e lì ho trovato altre ragazze in coda che come me cercavano, e LORO mi hanno aiutato a capire".

Per il resto, il 22% dichiara di essersi “*arrangiato*” nella scelta, e di aver deciso in base alle proprie passioni: la scelta è partita da un “*convincimento interiore*”; dall’“*aver fatto consapevolezza di una propensione*”; infine, dall’“*essere riusciti a esternarla e a trovare un canale all’esterno per approfondire questo interesse*” (il corso di laurea). Si rileva poi l’importanza assegnata da diversi soggetti all’esperienza concreta come elemento di aiuto nella scelta: da una parte il contatto e l’esperienza diretti con l’ambiente universitario (partecipazione a lezioni universitarie, visita ai laboratori scientifici dell’università); dall’altra il contatto con l’ambiente lavorativo prescelto: “*aver conosciuto medici e aver passato tanto tempo in ospedale*”, “*vedere archeologi scavare nove anni fa*”. Importante anche lo scambio con chi è già studente universitario e frequenta la facoltà “*dove volevo andare*”. Questo dato è interessante perché rivela che la ricerca di testimonianze è un bisogno riconosciuto ai fini della scelta, e quindi la sottolineatura di questo aspetto nella presentazione dell’attività formativa può predisporre positivamente i soggetti alla partecipazione. Per concludere, anche tra gli elementi ostacolanti vengono però riconosciuti alcune persone dell’ambito familiare: “*mio padre: preferiva rimanessi a studiare ad Udine*”, “*qualche parente*”, “*mio padre ed alcuni miei amici*”. Inoltre, i soggetti sentono di avere in famiglia “*tutti gli occhi puntati addosso*” in attesa della soluzione scelta.

L’università e gli affetti

L’iscrizione all’università comporta un problema affettivo: lo studio viene contrapposto alle relazioni interpersonali, che rischiano di essere penalizzati. A 19 anni iniziano i rapporti seri: andare via per studiare può significare rompere i rapporti affettivi. Si avverte anche l’importanza del non perdere i contatti con gli amici, al punto che per non restare soli si può addirittura scegliere di far propria acriticamente la loro scelta:

"Non volevo più stare con la compagnia delle mie amiche, ma se andavano all’università le perdevo e quindi rimanevo da sola... Sono stata convinta da loro".

La paura della solitudine iniziale che accompagna le scelte è motivata anche dal doversi spostare dal paese d’origine: “*La mia paura è stare lontano da casa senza conoscere nessuno*”.

1 Rapporti tra Università e Lavoro

Ambivalenza desiderio di indipendenza (lavoro) vs estrema dipendenza (università)

A 18 anni (l’età media di chi frequenta la classe V superiore) il soggetto si trova nel pieno delle energie che può sprigionare, sia dal punto di vista fisico che intellettuale. Il problema è posto in termini economici: studiare significa dover essere economicamente dipendenti dalla famiglia che dovrà far sacrifici per questo, di fronte alla possibilità di indipendenza offerta dal lavoro: “*Piuttosto di far spendere i soldi ai miei, lavoro*”. Il senso di colpa avvertito per il sacrificio a cui è sottoposta

la famiglia è osservabile per esempio nel caso in cui un esame non abbia buon esito: il soggetto avverte tutta la responsabilità nei confronti dei congiunti.

Il proseguimento degli studi appare però anche l'occasione per rimanere nel caldo e protetto nido familiare: da una parte i soggetti sentono di non essere più bambini, ma dall'altra non vogliono diventare adulti e avvertono il gusto della dipendenza nell'essere coccolati. L'università diventa perciò sinonimo di protezione, ma anche di disimpegno. Essa in questo senso sembra fermare il corso della vita, diventando luogo di permanenza stabile, non mezzo per "andare al di là". Lo studio quindi è contrapposto alla realtà, perché l'alternativa agli studi universitari è entrare nella vita reale.

La dicotomia studio - lavoro

La scelta principale spesso non appare definita da una specifica professionalità, ma contrappone tout court studio e lavoro: la scelta sembra essere prima di tutto definita da queste due macro-aree.

La contrapposizione studio/lavoro è sintetizzata in un'immagine: studiare è rappresentato dallo stare seduto, dallo stare fermo. Al suo opposto c'è il lavoro, connotato dalla perifrasi "andare a" lavorare, che indica movimento e attività. Questa immagine è ripresa anche dagli studenti al primo mese di università: *Sempre le stesse facce, il prof che spiega, io che torno a casa e mi siedo alla scrivania e studio*. Addirittura in alcuni casi sembra che il lavoro sia vissuto come elemento di disturbo nella fase di scelta: *l'ostacolo alla scelta è stato pensare di iniziare a lavorare*.

L'Università

La laurea è ancora un mantello regale che dà prestigio, come ben esplicita questa frase: *tra cinque anni sarò una persona importante*. Si avverte inoltre la distinzione tra "lauree forti" e "lauree deboli": il criterio della scelta in questo caso sembra essere la possibilità di prestigio e soprattutto di futuro guadagno professionale (*vorrei fare tanti soldi*), e non l'aspirazione personale.

D'altra parte, il proseguimento degli studi sembra apparire come una scelta obbligata: *l'Università bisogna farla, Mi sentivo costretta a fare l'università, altrimenti non puoi fare altro. L'Università è l'unico modo che ho di trovare un buon lavoro*.

Il lavoro è ritenuto solo successivo al conseguimento della laurea, e questo è imposto dalla società moderna; iscriversi all'università e non lavorare subito è ritenuto un obbligo:

l'università... assomiglia a se stessa. Un obbligo per ottenere laurea, un dovere verso chi crede in me, una necessità nella società moderna, un monumento al sapere umano, una bella esperienza

A volte si tratta di un percorso obbligato anche nel caso in cui le proprie aspirazioni siano cambiate rispetto a quelle che a suo tempo avevano portato alla scelta della scuola superiore: *era l'unico modo per fare quello che volevo fare, rispetto alla scuola che avevo fatto (ragioneria)*. Si evidenzia una certa difficoltà a pensarsi nel futuro: esso appare incerto e si avverte la paura di non trovare lavoro, suggerita dalla continua proclamazione di crisi imperante nella nostra società. Infatti allo

stimolo proposto sulla proiezione di se stessi tra 5 anni, il 25% risponde *non so*, mentre il 42% afferma che sarà laureato, spesso però aggiungendo *spero*, o addirittura: *un ventitreenne con un diploma in mano*. Le altre risposte non si concentrano specificamente su una professione, ma su uno stato complessivo: *sarò felice, spero, sarò più maturo*, e solo in un caso definiscono una professione, mentre in due casi si parla di generico inserimento nel mondo del lavoro, corredato sempre da uno *spero* finale.

L'immagine della professione è solo teorica: il lavoro non è in realtà conosciuto. Si immagina che l'università abiliti direttamente alla professione. Manca la percezione del cammino faticoso e dell'esperienza che porta ad una professione matura: per spiegarci potremmo contrapporre l'essere medico al fare il medico, per cui con un'immagine efficace: aggirarsi in ospedale con il camice è diverso da esercitare. Il lavoro trasferito nella concretezza non risponde ai canoni dei soggetti. All'università si chiede una preparazione adeguata per il mondo del lavoro e un grande risvolto pratico: essa è il *luogo dove si impara una professione*. Molti soggetti, soprattutto in V superiore, utilizzano una metafora che richiama implicitamente la costruzione di una casa, per cui frequentare l'università significa *fondare le basi per il futuro, una specie di livello superiore su cui si baserà la mia vita*; e l'università deve *darmi basi e aprirmi le porte del lavoro*.

L'Università come novità

L'Università è immaginata come un ambiente nuovo, che genera da una parte paura e dall'altra entusiasmo e impazienza. I parametri con cui i soggetti misurano le proprie paure ed i propri entusiasmi sono spesso l'autonomia, l'impegno, l'umanità dell'ambiente.

Novità come entusiasmo- Tra i soggetti di classe V superiore si avverte molto prepotente il desiderio di *finire le superiori per passare a qualcosa di nuovo*. Questo 'nuovo' rappresenta spesso una presa di posizione finalmente personale e autonoma: *finire e fare la mia scelta*. Con un'immagine che richiama il senso di liberazione vissuto dai soggetti, *mi sento il fiato in gola*. L'entusiasmo per la novità è legato alla metafora dell'avventura, alla *sfida con la conoscenza* e alla *fretta di andare avanti*. L'entusiasmo è dovuto anche agli elementi che caratterizzano il nuovo ambiente: *studio, nuove conoscenze, amicizia, interessi*. Al primo mese di frequenza l'università è ancora *un'esperienza nuova, da godere giorno per giorno o un'esperienza da vivere*. Molti soggetti parlano di grande opportunità soprattutto per lo stimolo intellettuale che essa offre, per l'entrata nel mondo del lavoro, per il raggiungimento dei propri obiettivi. C'è chi, ripensando a posteriori al cammino fatto, dichiara che all'inizio aveva un'immagine dell'università ricalcata sui telefilm: *il college Americano, le feste, gente nuova. Se vuoi studiare, studi, sennò no. A scuola ci sono le interrogazioni programmate, invece qua se non fai ci rimetti tu: c'è autonomia*. E' colto l'elemento

positivo dell'autonomia nella “*maggior flessibilità*” che l'università offre rispetto alle scuole superiori.

Novità come paura- D'altra parte la paura per l'ambiente nuovo risiede nel *non sapere cosa mi aspetta*, relativamente ad aspetti come le *materie che alle superiori non mi avevano soddisfatto*, l'impegno richiesto, misurato dai *carichi di lavoro* e il cambiamento imposto dai *ritmi diversi*. Questi soggetti descrivono l'università come una giungla, caratterizzata come intricata e confusa, luogo dove *si deve imparare a muoversi*. Anche il mare è caratterizzato come immenso e pericoloso, dove *se non sai nuotare e non hai voglia di imparare a farlo, affoghi*. Torna continuamente il concetto di impegno, legato a quello di 'imparare': si tratta del “*duro lavoro*” che sembra essere richiesto dal nuovo ambiente di studio, considerato una “*scuola ma più specialistica*”. Metafora molto ricorrente ed esplicitata dagli studenti che hanno appena iniziato i nuovi studi, come risposta allo stimolo 'l'università assomiglia a...!', è quella della strada da percorrere per raggiungere una meta precisa rappresentata dalla realizzazione del proprio progetto, caratterizzata da diversi gradi di difficoltà: si passa dalla strada *sterrata di montagna in leggera salita, ma non impossibile*, al *percorso in salita ma consapevole della meta*, per arrivare a *una delle più dure scalate dove la cima sembra ancora molto lontana e difficile da raggiungere*.

La maggiore autonomia richiesta è vista come elemento che spaventa in quanto richiede *autogestione* in senso temporale e spaziale, e quindi assunzione di responsabilità. Inoltre l'università è ritenuto un ambiente poco umano, caratterizzato da indifferenza, spesso sia prima che dopo la prima esperienza. Spesso compaiono aggettivi e sostantivi che individuano nell'Università un ambiente in cui tutto sembra essere troppo grande e sovrastare il soggetto, in qualsiasi fase della scelta:

l'università assomiglia ad una grande scuola

l'università è un organismo gigantesco nel quale non mi sento ancora del tutto integrato

un posto con gente seria

palazzi enormi, giganti...biblioteche in legno, giganti...Il castello di Harry Potter!

mi fa paura: ci sono i grandi, gli adulti. Bisogna far da soli

si studia tantissimo: vedevo mia sorella che studiava libri, e per me erano già tante 10 pagine

una cosa più grande di me. Grande organizzazione in cui non ti dà una mano nessuno

La paura del fallimento è molto sentita: *la paura di scontrarmi con difficoltà che non avrei potuto superare*. Essa è collegata alle proprie capacità personali, per cui si teme di: *non aver abbastanza competenze e conoscenze per affrontare la facoltà*. La fiducia in sé è legata alla fiducia riposta dagli altri in se stessi: *paura di non saperla sostenere e deludere chi ha fiducia in me*. L'università è un peso da “sostenere”, e diventa un peso anche la pressione esercitata da chi probabilmente ha investito non solo la fiducia, ma anche il denaro e il tempo. Questa pressione a volte si rovescia in desiderio di rivincita: *voglio dimostrare a chi non ha mai creduto in me che si sbaglia!*, e

l'occasione per farlo è rappresentato dall'università. Con un audace sincretismo un soggetto in fase di scelta alla domanda 'cos'è l'università per te ora?' afferma: *Non riuscirei a finirla*. Tra le aspettative compaiono le speranze *di non avere delusioni e di riuscire a finirla senza troppi intoppi, di riuscire a finire gli studi con serenità*. Riassume molto bene tutte le speranze, dalla maturità alla laurea, quella di *arrivare all'università e vedere che ce la faccio e poi laurearmi e sapere tante cose*.

In alcuni casi si manifesta ambivalenza tra i due stati emotivi di paura ed entusiasmo relativamente alla “novità”, come ben sintetizza un soggetto che tra le metafore sceglie: *una scatola chiusa: l'ansia di aprirla, la paura dell'inaspettato che non mi piace e la curiosità di cosa ha da offrirmi*.

In quanto esperienza totalmente nuova, c'è anche chi non riesce a trovare nel proprio vissuto qualcosa di simile all'Università.

Anche l'atteggiamento nei confronti del nuovo ambiente ad un mese dalla frequenza è costruito spesso sui parametri dell' “impegno”, dell' “umanità dell'ambiente” e della “novità”, che i soggetti connotano con un valore positivo, negativo o neutro. In senso positivo, si osserva spesso il superamento di paure e di pregiudizi: si sottolinea la percezione di minor “drammaticità”, l'infondatezza di alcune paure legate alla lontananza da casa, alla complicatezza del funzionamento, all'organizzazione dello studio e alla gestione del tempo, in alcuni casi all'ambiente, che era supposto poco umano; l'importante scoperta di “una passione inaspettata per alcune materie”. D'altra parte, si osservano anche percezioni negative dovute al maggior impegno richiesto, che provoca stanchezza e difficoltà, e all'indifferenza percepita nell'ambiente. L'impegno è valutato dall'esame, che rappresenta la vera e propria “entrata nel vivo” e quindi la paura più grande sottesa alla plurima citazione del concetto di impegno. Si osserva anche l'atteggiamento neutro dei soggetti che percepiscono il nuovo ambiente come uguale alle aspettative, e cioè impegnativo (“impegnativa e indifferente”, “impegnativa e nuove amicizie”, “impegnativa ma dà soddisfazioni”). Il nuovo ambiente addirittura viene paragonato al liceo per il metodo di studio e l'“abitudine” che caratterizza il ciclo delle lezioni (*entri sempre nella stessa aula e vedi sempre le stesse facce e il prof che spiega*).

■ Altri elementi

Infine sono elementi citati anche le difficoltà legate all'aspetto logistico (la ricerca dell'alloggio per poter frequentare, la scelta della città universitaria), all'aspetto burocratico, e anche all'esame di ammissione per l'accesso ad alcune facoltà, avvertito come ostacolo, traumatizzante nel momento di scoperta di questa modalità e anche il giorno prima dell'esame.

7.2 Fase di stesura del testo teatrale – i criteri e riflessioni

Contenuti

In seguito all'analisi operata nell'indagine preliminare, i nuclei tematici emersi sono stati raggruppati per aree di afferenza, in particolare:

1. aspirazioni e capacità
2. motivazioni
3. rapporti con la famiglia nella scelta
4. gestione delle informazioni su università e lavoro

In linea con le posizioni teoriche dell'orientamento formativo, si propone agli studenti di interrogarsi sulle specifiche aree proposte: se la prima mira alla conoscenza di se stessi, la seconda ha l'obiettivo di invitare i ragazzi ad interrogarsi su cosa li spinge ad operare una scelta in una direzione piuttosto che in un'altra (locus of control interno o esterno), la terza a prendere coscienza del ruolo esercitato dalla famiglia in senso positivo o negativo, la quarta si iscrive nel concetto di "educare la domanda" di fronte alla numerosità di informazioni. All'interno delle aree individuate, si pone l'attenzione sui nuclei tematici, sulle attribuzioni e sulle metafore individuate.

Scelte stilistiche e registiche

Il totem - E' stato scelto di mantenere un carattere fortemente evocativo per quanto riguarda gli oggetti, le battute, i monologhi, le musiche. Come autrice sono convinta infatti che nella fruizione artistica ciò che più conta non è la *comprensione*, bensì la capacità di "*sentire*" ciò che avviene in scena. Se l'oggetto descrive, il *totem* evoca: mi sono proposta perciò prima di tutto di trovare la situazione scenica da cui partono tutti i significati. In particolare, l'oggetto che fa da vero protagonista campeggia sempre al centro della scena: si tratta di una grande scatola chiusa, suggestione emersa dall'indagine preliminare. La grandezza della scatola richiama la percezione rilevata di imponenza dell'università. La scatola racchiude tutte le suggestioni (paure, entusiasmi, speranze) che ciascun spettatore partecipante vorrà inserirci. Essa viene utilizzata in senso polisemico, divenendo di volta in volta dado da gettare per scegliere (a caso) il proprio futuro, gioco per bambini (il mondo a cui si sente di non appartenere più), appoggio su cui piangere nei momenti di sconforto, sedia dell'ufficio orientamento, bomba che sta per esplodere (la pressione della scadenza per l'iscrizione), voce interiorizzata dei genitori, e altro ancora. Per sottolineare il ruolo del *totem*, esso viene condotto al centro della scena nel prologo da una vestale in maschera, che poi si rivelerà essere il Narratore.

Il Narratore - La presenza del Narratore nella rappresentazione teatrale per l'orientamento indica un'importante scelta di campo, derivata dai contributi teorici elaborati nei precedenti capitoli di questo lavoro, in particolare quelli relativi al teatro di narrazione. La figura del Narratore viene

pensata come funzione narrativa: presenza esterna alla storia, che ha la responsabilità di “raccontare”; in questa peculiarità essa riassume tutto il senso dell’intervento formativo, concepito come arricchimento reciproco attraverso la narrazione di esperienze. I compiti che ho assegnato alla figura del Narratore, in questo contesto, sono:

- ❑ esplicitazione di alcuni passaggi della storia,
- ❑ espressione del vissuto emotivo dei personaggi in forma poetica e musicale,
- ❑ integrazione del punto di vista dei personaggi attraverso una presa di distanza dalla situazione contingente,
- ❑ invito rivolto ai personaggi (e agli spettatori-partecipanti) a riflettere su tematiche che vanno a fondo del problema, coinvolgendo aspetti esistenziali.

Le sequenze in cui il Narratore ha queste funzioni sono tese a scuotere gli spettatori partecipanti e ad elicitare quindi emozioni forti come la commozione, per i contenuti esistenziali narrati. A questo fine, oltre a monologhi che ho composto a partire dalle suggestioni raccolte, è stata operata anche una ricerca di fonti letterarie, di musiche e di canzoni evocative, rivisitando alcuni brani di W. Shakespeare, di I. Calvino, di F. Guccini e di L. Einaudi, oltre alle lettere risalenti al secolo scorso scritte da don G. Tosi (educatore e co-fondatore del Collegio Universitario d. Mazza a Padova), agli studenti universitari in difficoltà.

Il Narratore entra ed esce spesso dalla storia, passando dal piano discorsivo a quello recitativo: infatti esso vi entra per rappresentare i personaggi adulti, che fanno da consiglieri (ad esempio le madri, l’operatore dell’ufficio orientamento). Inoltre esso introduce in scena alcuni oggetti che destano la curiosità dei protagonisti e danno alla storia la possibilità di procedere, a partire dalla scatola per continuare ad esempio con l’attaccapanni a cui sono appese le diverse divise professionali, attraverso cui i protagonisti possono provare concretamente a “mettersi nei panni” delle figure professionali desiderate, facendone esperienza: ad esempio indossando il camice del medico il protagonista si sentirà come l’eroe di uno dei frequenti film odierni ambientati in corsia, salvo poi svenire al primo contatto con l’aspetto concreto della professione, rappresentato dalla vista del sangue.

Il registro - I “commenti esistenziali” del Narratore sono stemperati da ironia e comicità, tese a suscitare emozioni legate al divertimento. L’uso della comicità permette la *captatio benevolentiae* del pubblico. Essa è spesso ottenuta utilizzando la parodia, per cui le situazioni sono descritte in modo caricaturale e i personaggi rappresentano degli stereotipi che riproducono l’accento, i tic, i gesti tipici. Questo vale in particolare per gli adulti, che vengono rappresentati dal punto di vista degli studenti, ma anche per i protagonisti stessi, su cui gli spettatori possono ritrovare ingigantiti ed estremizzati i propri limiti ed i propri vissuti, sempre con un’attenzione particolare a preservare il delicato equilibrio che consente ad essi di riconoscersi e di non sentirsi ridicolizzati. La funzione

della comicità in questo senso è quella di relativizzare i nodi problematici e di diminuire le resistenze ad affrontarli: in questo modo infatti gli spettatori continuano a partecipare e non si dissociano. Inoltre, come ben spiega Stephane Chiers, operante nel TDI: "...affrontando le problematiche in maniera vivace ed umoristica, le disfunzioni divengono evidenti e la presa di coscienza, immediata, invoca necessariamente la ricerca e l'attuazione di soluzioni"¹⁹⁸

Trama e soggetto - Nella stesura del testo, in base ai contributi teorici psicologici richiamati sul concetto di narrazione, sono state compiute scelte in grado di favorire la risposta empatica e l'elicitazione di emozioni della mente, in particolare

- la ricerca di introspezione psicologica nei personaggi;
- l'uso del conflitto nella storia;
- il finale aperto lasciato alla riflessione dei partecipanti.

Riguardo al soggetto, si è scelto di rispecchiare la situazione vissuta dagli studenti in fase di scelta, e così di restituirla in forma teatrale. I protagonisti sono Vasco e Seconda, due studenti all'ultimo anno delle scuole superiori. Vasco è un ragazzo che non ha molta voglia di studiare, mentre preferisce suonare la sua musica, ostacolato dalla madre che la considera solo un passatempo. Questo rifiuto di scegliere lo porta a vagare alla ricerca di informazioni senza mai trovare risposta, in quanto la domanda è sempre posta male. Inoltre c'è già l'imminenza degli esami di maturità a preoccuparlo, e poi un amore non corrisposto (Velina, che sceglie di andare all'università solo per non perdere le amicizie e per avere i negozi della città a portata di mano). Alla fine Vasco sceglierà consapevolmente di "prendersi tutto il tempo che gli serve" per fare la sua scelta personale. A Seconda invece piace studiare, ma per lei il percorso è già stabilito: diventerà avvocato, come tutti nella sua famiglia, e in particolare come il fratello Primo, che frequenta già giurisprudenza ed è l'orgoglio di tutti. In dialogo con Vasco Seconda si rende conto di essere schiacciata dalla pesante tradizione familiare (anche sentendo la naturalezza con cui Vasco dischiude la possibilità di non continuare gli studi, impensata per lei: la "categoria della possibilità"). C'è un percorso di riflessione e maturazione scandito dai dialoghi con Vasco, che la rende consapevole delle sue frustrazioni (il fatto di trovarsi sempre ad essere seconda, cioè poco considerata e schiacciata) e le vere motivazioni; passando attraverso la voce interiorizzata dei genitori (che le fa dire che deve scegliere "la facoltà che sicuramente ci dà un lavoro e ci fa fare tanti soldi", o che deve fare l'avvocato, etc) e le domande fuori campo, che la rendono consapevole del suo amore per lo studio e del desiderio di essere più autonoma, di andare nella grande città e di autogestirsi senza il peso del controllo familiare. Un nuovo spiraglio per il suo futuro, la possibilità di progettarsi diversamente

¹⁹⁸ R. Borgato, P. Vergnani, *Teatro d'impresa...*, op. cit., p. 23.

dal preconstituito. Se i genitori prima erano dei giganti insormontabili voltati sempre di spalle dietro ad un simbolico divano rosso e incapaci di ascoltarla, quando la confessione è fatta tutto si scioglie con naturalezza, attraverso l'intervento del padre.

7.3 Fase di erogazione dell'intervento - la lezione-teatro nell'edizione-pilota di Belluno

Descrizione del setting di Belluno

L'intervento di orientamento in forma teatrale così programmato è stato proposto nel mese di dicembre 2007 alle province di Verona, Vicenza, Belluno. Oltre al contatto e all'esperienza realizzata presso la Città di Belluno, sono state raccolte le adesioni formali anche da parte delle amministrazioni provinciali di Vicenza e Verona. In questi capoluoghi l'evento non è stato realizzato in seguito a verifiche dirette con le scuole e all'evidente difficoltà espressa dalle stesse nel dover prevedere un impegno aggiuntivo per gli alunni nel secondo quadrimestre, un periodo dell'anno ricco di uscite scolastiche ed ormai prossimo agli esami di stato. In particolare tra le uscite stabilite c'è ogni anno la visita alla fiera locale dell'orientamento. Tutti gli assessori Provinciali e le scuole contattate si sono dimostrati disponibili a proporre l'iniziativa nel primo quadrimestre dell'anno scolastico successivo.

La Provincia di Belluno invece ha messo a disposizione il Teatro Comunale, e in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale si è occupato di pubblicizzare l'evento presso gli istituti superiori di Belluno. In base alla disponibilità del teatro, è stata decisa una data per l'intervento, situata a marzo.

L'intervento si è svolto di mattina durante le ore scolastiche, e gli istituti hanno attivato un servizio di bus navetta: gli orari quindi erano rigidamente definiti, e l'attività, essendo proposta in orario scolastico si è configurata per gli studenti come obbligatoria. Il Teatro Comunale è molto capiente e costituito da ampi spazi, sia per quanto riguarda la sala che per quanto riguarda il palco, molto alto e profondo. Per esibirsi servono microfoni, luci, e anche una scenografia che limiti l'ampiezza dello spazio.

Il nucleo di partenza, effettuato dunque a marzo 2008 a Belluno, è strutturato nel modo seguente:

- a. momento teatrale, durata 45', con Narratore e due attori
- b. Momento di condivisione di esperienze, durata 40' con testimoni privilegiati (gli attori)
- c. Dibattito con gli esperti di orientamento (consulente psicologo ESU Verona, responsabile Ufficio Scolastico Regionale), durata 35'.

Si presentano di seguito i risultati dell'attività svolta a Belluno.

Analisi dei dati

Sono state operate tre tipi di analisi, in modo da consentire una lettura sia da una prospettiva quantitativa che qualitativa:

- analisi quantitativa, per analizzare il feedback sugli aspetti formativi dell'intervento
- analisi quanti-qualitativa, relativa agli aspetti contenutistici di alcuni item considerati nell'analisi quantitativa, utile ai fini di osservare le dinamiche attivate e migliorare il testo
- analisi qualitativa, per l'esplorazione globale di alcune tematiche emerse.

Per l'analisi quantitativa dei dati e la costruzione dei grafici relativi sono stati utilizzati il pacchetto statistico SPSS12.0 e il software OpenOffice.Org 3.0. Le variabili continue sono espresse come medie +- deviazione standard, le variabili categoriche come percentuali. Per quanto riguarda le domande aperte, è stata effettuata un'analisi del contenuto e si è proceduto manualmente alla categorizzazione e semplificazione delle risposte raggruppando le citazioni ripetute. Si è ritenuto infine interessante condurre a parte un'analisi qualitativa per evidenziare le attribuzioni operate dagli spettatori relativamente agli aspetti psicologici di ciascun personaggio, analizzando tutti i riferimenti nel questionario, in particolare gli item relativi alle motivazioni di apprezzamento e di empatia del personaggio, e alla scena che ha particolarmente colpito. Qui si riportano analiticamente solo i dati più significativi, mentre si fa solamente accenno ai risultati osservati sugli aspetti più propriamente teatrali relativi alla rappresentazione di singole scene o battute.

Risultati analisi quantitativa

I partecipanti

Alla lezione-teatro di questa prima edizione hanno partecipato 107 studenti, provenienti dalle classi quinte degli istituti del circondario di Feltre-Belluno, distribuiti come risulta da tabella 8. I questionari compilati e riconsegnati sono 74.

Istituto Scolastico	Quantità studenti
Liceo Classico Tiziano	39
Liceo Classico Lollino	22
Istituto Professionale Da Vinci	22
Istituto Professionale Catullo	24
totale	107

Tabella 8: n. dei partecipanti alla lezione-teatro di Belluno- distribuzione per istituto

Gli indicatori

Si presenta di seguito (tabella 9) il prospetto che riassume, per quanto riguarda l'azione teatrale, i dati quantitativi relativi alla presenza o assenza degli elementi considerati importanti ai fini di una verifica del feedback, discussi nel paragrafo sugli strumenti (cap. 7.3).

Presenza di...	SI	NO/nessuno	N.R.
Emozione	56%	/	44%
Apprezzamento personaggio	87%	5%	8%
Empatia con personaggio	50%	39%	11%
Preferenza scena o battuta	53%	8%	39%
Comprensione	87%	8%	5%
Verosimiglianza	71%	20%	9%
Completezza	67%	19%	14%
Rielaborazione (messaggio)	54%	/	46%

Tabella 9: indicatori relativi all'azione teatrale della lezione-teatro svolta a Belluno.

Per quanto riguarda la relazione tra la presenza di empatia/identificazione e la rielaborazione dei concetti espressi (presenza di messaggio colto), il test del Chi Quadro mostra sig. 0.03, mentre non risulta significativa la relazione tra presenza di personaggio apprezzato e quella di un messaggio (sig. 0,191).

Inoltre presentiamo in tabella 10 i punteggi medi assegnati dai soggetti costituenti il campione ai vari aspetti del dibattito, con deviazione standard (d. s.), in una scala da 1 (per nulla) a 4 (molto). Il punteggio maggiore si osserva per quanto riguarda la "competenza dei relatori".

	media	d. s.
utile	2,49	0,70
interessante	2,62	0,63
Ricco di spunti	2,33	0,78
formativo	2,33	0,72
Adeguate a noi	2,58	0,73
Relatori competenti	2,85	0,67
Risposte esaurienti	2,59	0,67
Argomenti approfonditi	2,27	0,69

Tabella 10: punteggi medi relativi al dibattito nella lezione-teatro svolta a Belluno.

Presentiamo infine il prospetto relativo ai dati quantitativi sull'esperienza nel suo complesso (azione teatrale e dibattito).

Presenza di...	SI	NO	N.R.
Utilità dell'esperienza	43%	32%	25%

Tabella 11: percezione di utilità dell'intervento complessivo di lezione-teatro svolta a Belluno.

Dal test del Chi-quadro risulta significativa la relazione tra presenza di risposta partecipatoria e presenza di utilità percepita (sig. 0,000), mentre non risulta significativa quella tra presenza di apprezzamento per un personaggio e utilità (sig. 0,052).

Va notata la presenza di alcune schede che esprimono giudizi negativi per ogni aspetto dell'intervento, abbassando le medie complessive: ne approfondiremo le motivazioni nel corso dell'analisi.

Nei prossimi paragrafi analizzeremo gli aspetti quanti-qualitativi relativi a ciascuna domanda, in particolare il tipo di emozioni elicitate, i personaggi scelti per apprezzamento e quelli per empatia, le definizioni date all'azione teatrale.

Risultati analisi quanti-qualitativa

Emozioni elicitate

Ricordando che questa parte del questionario è stata compilata da parte del 56% dei soggetti (43 su 78 schede riconsegnate) e che lo stimolo è formulato in forma aperta (“esprimi quali emozioni stai provando dopo la visione dello spettacolo”), osserviamo che i soggetti hanno espresso spesso più di un'emozione, per cui le frequenze totali sono 88, che in tabella 12 abbiamo riportato in ordine decrescente, dopo averli suddivisi secondo la categorizzazione già presentata nei capitoli sui riferimenti teorici.

I dati presentati richiedono due specificazioni che derivano dall'analisi delle combinazioni con cui sono stati espressi.

In particolare, osserviamo che l'azione teatrale ha innescato soprattutto (45%) la consapevolezza degli stati emotivi collegati all'emozione primaria di paura (smarrimento e incertezza nei confronti della scelta): essi sono presenti in 24 soggetti. In 10 di questi casi tali espressioni relative alla paura sono combinate fra loro, mentre nelle altre 14 abbiamo associazioni con altre emozioni, di cui qui in particolare ricordiamo quelle con gli stati emotivi legati alla gioia (“*voglia di godere il presente*”, *impazienza*”) in 6 casi: ritroviamo lo stato emotivo di ambivalenza paura /entusiasmo, esplicitato da altri 2 soggetti, già emerso all'interno dei risultati dell'indagine preliminare, che ha costituito la base di partenza per la stesura del testo teatrale.

Emozioni primarie	Frequenza n.	%
paura	7	8
rabbia	4	5
ansia	2	2
gioia	2	2
totale	15	17
Emozioni complesse e stati emotivi		%
Incertezza	26	30
Nostalgia	7	8
Smarrimento	6	7
Invidia	3	3
Ambivalenza paura/ entusiasmo	2	2
Commozione	1	1
Impazienza	1	1
Voglia di godere il presente	1	1
totale	47	53
Emozioni della mente		%
divertimento	12	13
interesse	1	1
curiosità	1	1
totale	13	15
Stati emotivi di non partecipazione		%
indifferenza	12	14
sonno	1	1
totale	13	15
TOTALE COMPLESSIVO	88	100

Tabella 12: emozioni elicitate dall'azione teatrale suddivise tra primarie, complesse e della mente.

Il 14% delle risposte esprime indifferenza. Questa risposta è data per la maggior parte dai soggetti che danno un giudizio negativo a tutto il progetto. Ma l'indifferenza in 4 casi su 12 totali è associata a emozioni che indicano partecipazione, come visibile in tabella 13.

Combinazioni	n.
Indifferenza	8
Indifferenza + paura	2
Indifferenza + gioia	1
Indifferenza + paura + commozione + rabbia + nostalgia + smarrimento	1
totale	12

Tabella 13: combinazioni dello stato emotivo "indifferenza" per numero di soggetti.

I personaggi apprezzati

Analizzando le frequenze con cui i vari personaggi sono scelti, è interessante notare che la preferenza non è concentrata solo sui due protagonisti, Vasco (20%) e Seconda (16%), ma si distribuisce anche tra i personaggi minori (esempio: Madre di Vasco 4%, Velina 5%), alcuni dei quali comparsi per un breve sketch (Padre di Seconda 10%, Primo 3%), mentre spicca a sorpresa, con il 29%, la figura del Narratore, esterno alla scena.

5 soggetti indicano più di una preferenza; in particolare risultano 3 gli accostamenti con il Narratore, di cui 2 con uno dei protagonisti e 1 con entrambi. Questo tipo di accostamento può essere interessante in quanto il Narratore ha spesso la funzione di rispecchiare i pensieri di uno dei due protagonisti, Vasco o Seconda.

Il 62% dei soggetti motiva la scelta (46 schede motivate su 74 totali tra apprezzamento, non apprezzamento e n.r.). Questo valore percentuale è così distribuito: se da una parte l'apprezzamento riguarda nel **23%** dei casi il riconoscimento nel personaggio di valori positivi e desiderabili per il Sé, esprimendo ammirazione (per il carattere positivo del personaggio: 9%; per il suo comportamento positivo: 7%; per gli stimoli, spunti di riflessione e concetti espressi: 7%); d'altra parte il **29%** dei soggetti dichiara di *rispecchiarsi* nel personaggio, esprimendo empatia e *simpatia*; la motivazione addotta dai restanti soggetti riguarda riflessioni che originano stando fuori dalla membrana semipermeabile, quali il modo di recitare dell'attore (**5%**), la funzione del personaggio Narratore: **1%**, il realismo del personaggio: **1%** e altro (provenienza geografica dell'attore, somiglianza con un conoscente): **3%**.

Riportiamo, a titolo esemplificativo, una risposta che esprime ammirazione per il carattere del personaggio, il quale si presenta come modello positivo da seguire:

(Seconda) vorrei anch'io riuscire ad essere forte per contrastare i genitori, vedere i lati positivi dell'università per convincermi ad iscrivermi da qualche parte

Analizziamo ora le preferenze assegnate in relazione alla motivazione. Se il personaggio Seconda è scelto soprattutto per “ammirazione” (58.3 % sul totale preferenze per il personaggio), Vasco è scelto in particolare per “empatia” (53.3 % sul totale delle preferenze per il personaggio), come d'altra parte il Narratore (28.6 % sul totale preferenze per il personaggio). Infine, per quanto riguarda i personaggi minori, il Padre di Seconda è preferito abbondantemente per “ammirazione” (71.4 % sul totale delle preferenze per il personaggio), mentre le risposte che coinvolgono gli altri personaggi non sono state motivate.

La risposta partecipatoria

Abbiamo visto che il 50% dei soggetti esprime risposta partecipatoria. Per quanto riguarda i personaggi per cui è espressa empatia/identificazione, la distribuzione risulta eterogenea: le preferenze non sono accordate infatti solo ai due protagonisti. Abbiamo comunque un picco per la scelta del protagonista maschile, Vasco, che raccoglie il 30% dei casi (22 preferenze), mentre la protagonista femminile, Seconda, raccoglie l'8% (6 preferenze). L'altro dato su cui vale la pena soffermarsi è quello relativo al Narratore, scelto nel 3% dei casi (2 preferenze, come per la Madre di Seconda e per Primo): come abbiamo visto in precedenza pensato come “funzione narrativa” esterna alla storia, tra le sue peculiarità aveva anche quella di esprimere i sentimenti nascosti dei protagonisti. Il 3% rimanente è equamente distribuito tra la Madre di Vasco, l'operatore dell'ufficio orientamento e un complessivo “tutti”.

Se il 50% dei soggetti esprime risposta partecipatoria, il 36% ne giustifica la scelta: analizzeremo le motivazioni addotte nel paragrafo sulle attribuzioni dei personaggi. Considerando la scelta dei personaggi minori, i soggetti non adducono motivazioni, tranne per quanto riguarda Primo: *il fatto che sia un laureando in giurisprudenza e prenda 30 e lode. Anche io sarò così.*

Definizione dell'azione teatrale

Ricordando che allo stimolo “definisci con un aggettivo lo spettacolo” il 34% (25 soggetti) non risponde, il 58% risponde con aggettivo “positivo”, mentre l'8% dà un giudizio negativo, osserviamo che sono presenti soprattutto qualificazioni che indicano l'attivazione (*arousal*), collegate alle emozioni della mente: interessante, divertente, piacevole, molto bello, curioso vs noioso, scontato (19 casi positivi e 2 negativi totali); altre si riferiscono alle emozioni empatiche: coinvolgente, simpatico, introspettivo (5). Altre ancora si rifanno al concetto di verosimiglianza: realistico (2) vs ridicolo (1). Utilità (2) vs inutilità (3) ed esaustività (3), accanto alla definizione “formativo” (1) coinvolgono la sfera che riporta l'azione teatrale al suo obiettivo, l'orientamento. Il fattore dell'originalità (originale/innovativo, 4) sicuramente è influenzato anche dalla metodologia innovativa introdotta per fare formazione.

Per quanto riguarda gli aggettivi negativi (“inutile”, “ridicolo”, “scontato”), in effetti si tratta di 6 soggetti che a tutte le domande danno risposte negative, anche a quella sull’esperienza nel suo complesso (come anticipato, ne vedremo le motivazioni).

Analisi qualitativa

Analizziamo ora i nuclei tematici emersi da una lettura globale dei questionari, e poi le attribuzioni soggettive relative ai caratteri psicologici dei personaggi, rielaborate e ri-costruite dagli spettatori, per evidenziare se e quanto si discostano da quelle dello “spettatore ideale”.

I Nuclei tematici

- Bisogni degli studenti- l’orientamento è un bisogno sentito dagli studenti, e costituisce la motivazione a partecipare. C’è un commento in particolare che lamenta, al di fuori di questa attività a cui ha partecipato, la mancanza del servizio:

Perché ai giovani d’oggi nessuno fa orientamento? Se non mi informavo da sola sull’università, nessuno sapeva che volevo farla (a scuola, i prof, nessuno si interessa di indirizzare i ragazzi nella via giusta, per questo sono molto confusa!).

- Il valore della testimonianza – si valorizza l’esperienza altrui sia come elemento peculiare di utilità dell’intervento formativo (*fa sempre bene avere diversi punti di vista e diverse esperienze di vita, le esperienze degli altri sono sempre molto utili*”, “*confronto con altre esperienze, ogni parola detta da altri può essere accolta come spunto per una riflessione*), sia come messaggio stesso dell’azione teatrale, che coglie il valore della condivisione delle esperienze per abbassare l’ansia ed affrontare con più consapevolezza la fase di scelta (*ho capito che ci sono passati tutti*). Riporto per intero il giudizio di uno studente sull’azione teatrale, la cui peculiarità è avvertita nello scambio di esperienze: *L’idea dello spettacolo è molto carina, è significativo per noi vedere quali erano i vostri dubbi-problemi.*

- La riflessione – tra gli elementi peculiari che definiscono l’utilità percepita dell’intervento di orientamento, troviamo molto presente anche l’invito alla riflessione che esso ha consentito. La riflessione è citata con un’altissima frequenza anche come messaggio lasciato dall’azione teatrale, sostenuta dalla capacità di decidere come scelta responsabile che richiede impegno (*effettuare una scelta consapevole*). In questo senso è interessante che l’accento non venga posto sul contenuto della scelta, ma sulla capacità metacognitiva di orientarsi e arrivare ad una decisione, in linea con gli obiettivi dell’orientamento formativo.

-L'effetto tranquillizzante – un altro aspetto dell'utilità percepita citato frequentemente, ritenuto valore dell'intervento, è quello della rassicurazione e della nuova sensazione di serenità nei confronti della scelta (*posso affrontare la mia scelta con serenità qualunque essa sia*).

Un aspetto sottolineato dal 13 % dei soggetti (9 casi) è la fiducia nelle proprie passioni e possibilità: *credere in quello che sento di volere fare veramente e provarci*.

- Gli oggetti di scena:

La scatola chiusa: Il nostro *totem* (cfr cap. 7.2) viene citato e valorizzato. Si osserva in particolare un tentativo di “riempire i vuoti di senso del testo” attraverso la propria sensibilità ed il proprio vissuto: *l'idea della scatola (università) chiusa, perché rappresenta un futuro ancora incerto, che è la realtà; Vasco sposta la scatola e la sente pesante, perché simbolo del futuro che lui e molti di noi vediamo con paura, come qualcosa di più grande e più forte di noi*.

Il divano – viene citata, riconosciuta e valorizzata anche la metafora scenica che separa i genitori e figli, rappresentata come già detto (cfr cap. 7.2) dal divano molto stilizzato: *il divano in cui la madre dà le spalle alla figlia. Esprime in modo evidente il comportamento di chi sembra non ascoltarti*.

- Le schede con giudizio negativo – La non utilità con cui viene qualificato l'intervento dal 32% dei soggetti è giustificata dalla scelta del proprio futuro già compiuta. In sintesi, manca la motivazione a partecipare. I soggetti dichiarano così una chiusura nei confronti del progetto indipendentemente dalla sua validità, e non sono disposti alla discussione o allo scambio di nuove idee e informazioni. Anche la risposta *non interesse per l'università* denota una chiusura nei confronti di un intervento che nella propria teoria implicita è considerato rivolto solo a chi sceglie di continuare gli studi. I soggetti dichiarano che andranno “a lavorare” e perciò si pongono “fuori”. Questi due tipi di approccio hanno determinato la chiusura degli studenti ancora prima di partecipare alla mattinata, influenzando poi la partecipazione e il giudizio sul progetto. Altro tipo di chiusura a priori indipendente dalla validità dell'intervento è la teoria soggettiva secondo cui *l'orientamento è personale: non si possono fare discorsi generali*: ne consegue l'inutilità dell'orientamento in gruppo. Un altro soggetto, in linea con questo atteggiamento, dichiara *non c'è il mio problema*: questo implica che nella teoria implicita personale l'orientamento dovrebbe risolvere il problema specifico legato alla circostanza contingente, e che la risoluzione di tale situazione motiva la partecipazione. Infine, un soggetto ha colto soltanto *cose* che già conosceva.

Le attribuzioni “globali” ai personaggi

Analizziamo qui di seguito la caratterizzazione dei personaggi per come è stata percepita dagli spettatori partecipanti rispetto a quella che ha nelle intenzioni dell'autore (cfr cap. 8.2).

a. Il personaggio Vasco

Il protagonista maschile viene citato molte volte sia come personaggio apprezzato sia di empatia, spesso contemporaneamente dallo stesso soggetto.

apprezzamento	empatia	Tot citazioni	Tot soggetti
15 (41%)	22 (59%)	37 (100%)	28

Tabella 14: frequenze di citazioni per il protagonista maschile.

Le aree di attribuzione riguardano la paura ed i dubbi (paura è citata 5 volte, i dubbi e l'incertezza 11 volte). In due casi è citata la “mancanza di voglia di studiare”, e in altri due il suo essere “influenzato, dipendente”. Tutte queste attribuzioni hanno contribuito all'attivazione dell'empatia e dell'identificazione.

b. Il personaggio Seconda

La protagonista femminile Seconda è citata non solo nelle domande che esplicitamente chiedono di esprimere una scelta sui personaggi (apprezzamento, empatia), ma anche in alcune risposte alla domanda sulla scena preferita (scena), come si osserva in tabella

apprezzamento	empatia	scena	Tot citazioni	Tot soggetti
13 (59 %)	7 (32 %)	2 (9 %)	22 (100%)	19

Tabella 15: frequenze di citazioni per la protagonista femminile.

In due casi Seconda è citata sia come personaggio apprezzato che di empatia, mentre in un caso è citata sia nella domanda sull'empatia sia in quella sulla scena. Sono stati sottolineati gli aspetti relativi al suo coraggio nell'affrontare una scelta responsabile (essere propositiva, lati positivi, 2 citazioni) riconoscendo le proprie capacità e passioni (seguire capacità, veri interessi: 3 citazioni) e liberandosi dai condizionamenti familiari (condizionamenti, contrasto genitori, deludere i genitori, imposizione: 5 citazioni). Possiamo riconoscere in questi aspetti i valori positivi apprezzati come “ideali” e desiderabili. E' stata anche colta l'ambivalenza del coraggio misto alla paura e ai dubbi per il futuro (ambivalenza entusiasmo/paura del futuro e dubbi: 3 citazioni): aspetti riconosciuti anche in se stessi e per cui si è attivata l'empatia. La scelta della scena del contrasto con i genitori si accompagna nella maggioranza dei casi alla citazione di Seconda come personaggio di apprezzamento o di empatia, o addirittura del Padre di Seconda: essa sembra aver colpito gli spettatori al punto da oscurare tutto il resto dell'azione teatrale, concentrando l'attenzione sul

condizionamento dei genitori, tema probabilmente ritenuto forte e in alcuni casi personalmente vissuto, almeno in parte (*non voglio deludere i miei genitori*).

c. I personaggi Padre di Seconda e Madre di Seconda

La scena dello scontro tra Seconda e i genitori viene descritta dai soggetti da diversi punti di vista: oltre a quello di Seconda, ritroviamo quello del Padre (*quando il padre di Seconda ha accettato la decisione della figlia, perché ha accettato una decisione che va contro il suo volere; il padre che rinuncia alla scelta di Seconda, per la buona figura del padre; la scena in cui il padre acconsente la scelta di Seconda [sic]*); e quello della Madre (*la scena in cui la madre di Seconda non accettava la scelta della figlia, perché non è giusto ostacolare quel che piace, rischiando di far prendere decisioni sbagliate; la madre dà le spalle alla figlia, sembra non ascoltare*). Nella maggioranza dei casi non si rende protagonista della scena Seconda, bensì i genitori che ostacolano la figlia nella scelta.

	apprezzamento	empatia	scena	Tot citazioni	Tot soggetti
Padre	6	1	4	11	10
Madre	0	1	2	3	3

Tabella 16: frequenze di citazioni per i personaggi Padre di Seconda e Madre di Seconda.

Il padre viene apprezzato perché accetta (accettare, 3 citazioni) la decisione della figlia, è comprensivo (1 citazione) e le dà appoggio (1 citazione). La scena viene definita “reale” in un caso. La citazione del Padre come personaggio di empatia non viene motivata, ma bisogna specificare che si tratta di risposta multipla, essendo esso nominato in abbinamento a *Vasco - Seconda - Narratore*. Per quanto riguarda la citazione della Madre come personaggio di empatia, il comportamento della madre non sembra avvertito come negativo, ma viene giustificato: *voler far seguire al figliola professione del genitore perché trovi la strada spianata nel mondo del lavoro*. La Madre viene connotata negli altri casi da non-ascolto, non-accettazione, ostacolo.

Interessante un caso in cui nella scena preferita viene citata la Madre come protagonista (*non accetta la scelta della figlia*), in opposizione al padre citato come personaggio apprezzato.

d. Il Narratore

Consideriamo il Narratore in conclusione, in quanto funzione esterna alla storia. Esso è citato soprattutto come personaggio apprezzato, ma non mancano indirette citazioni nelle risposte alla domanda sulla scena o battuta preferita.

apprezzamento	empatia	scena	Tot citazioni	Tot soggetti
24 (83 %)	3 (10%)	2 (7 %)	29 (100%)	24

Tabella 17: frequenze di citazioni per il Narratore.

Esso viene collegato alle risonanze cognitive ed emotive provocate dai brani recitati: la riflessione, come era auspicabile (Riflessione, provocazione, pregnanza di significato: 6 citazioni); il rispecchiamento dei propri stati d'animo (stato d'animo, mi riconosco, credo: 5; dubbi, confusione, indecisione: 2). Nello scegliere come personaggio di empatia il Narratore per *l'indecisione, la confusione, i dubbi* si vede bene che l'identificazione è stata "spostata" dal protagonista al Narratore, che aveva invece nelle intenzioni la funzione di esprimere i sentimenti del personaggio. E' presente in particolare un brano (definito dagli spettatori *esplosione/implosione*) citato in 3 casi in collegamento all'aspetto della "somiglianza con il proprio stato d'animo". Citiamo qui i casi in cui il brano è citato solo nella domanda sulla scena preferita senza alcun riferimento al Narratore nelle altre domande:

N.	apprezzamento	empatia	scena
22	Seconda	<i>Vasco</i>	esplosione / implosione: molto realistico
25	<i>Nessuno: non c'è la mia situazione</i>	<i>Nessuno: non c'è la mia situazione</i>	esplosione/ implosione: è come sono io!

Tabella 18: casi in cui il brano "esplosione/implosione" è citato senza riferimenti al Narratore.

Interessante il caso n. 25, in cui il soggetto non dichiara alcuna preferenza né empatia, motivato dal fatto che *non c'è la mia situazione*, ma alla domanda sulla scena preferita cita il brano in questione ammettendo *è come sono io*. Il Narratore inoltre sembra trasmettere un senso di calore, e viene considerato "esperto nel recitare". In conclusione, il Narratore viene colto nella sua funzione esterna alla storia, nel suo essere "coscienza":

Voce fuori campo che personifica quasi la coscienza di ognuno, che vede in modo oggettivo la realtà.

Discussione dei risultati e linee operative per il miglioramento in itinere del progetto

L'azione teatrale

□ Durante l'azione teatrale, i soggetti hanno preso contatto da una parte con le proprie paure, e dall'altra con le proprie speranze e la curiosità impaziente, come auspicato: questo li ha preparati al coinvolgimento attivo nel successivo dibattito. Interessante l'elicitazione di forte partecipazione emotiva che proietta i soggetti nel passato provocando nostalgia e commozione: nell'azione teatrale in effetti come già evidenziato si affronta anche il problema del passaggio tra il mondo infantile, in cui si è protetti nel nido caldo, e la fase di indipendenza adulta (cfr cap. 7.1 e 7.2). In questo caso l'azione teatrale ha coinvolto a livello più profondo e personale, che va oltre la scelta della facoltà o del lavoro. Anche rabbia e invidia, collegate invece ai processi empatici, sono emozioni che non si prevedevano così frequenti, e si ritiene di dover approfondire.

Linee operative: si ritiene necessario focalizzare l'attenzione sulle emozioni e formalizzarne l'espressione per un'analisi più accurata, a partire dall'elenco degli stati emotivi raccolti in questa edizione-pilota, invitando i soggetti ad esprimere per ciascuna emozione il grado di intensità.

□ La risposta partecipatoria, ma anche in maniera minore il riconoscimento nei personaggi di valori positivi desiderabili per sé, ha aiutato i soggetti a partecipare emotivamente e cognitivamente all'azione teatrale, agendo sulla percezione di utilità complessiva. Il coinvolgimento emotivo risulta positivo per poco più della metà dei partecipanti. Sicuramente i problemi tecnici avuti durante l'intervento, come ad esempio l'imprevisto dei problemi di amplificazione, hanno una grossa parte di responsabilità in questo. Ma il coinvolgimento emotivo va incoraggiato in maniera più profonda, ai fini di un miglioramento sia quantitativo che qualitativo.

Linee operative: soprattutto i “suggerimenti” e i “commenti” aiutano a capire che cosa potrebbe essere utile a questo fine. Gli studenti si aspettano più *realismo*, meno *infantilismo* di alcuni personaggi, più *dialogo* e più *personaggi intermedi*, più semplicità nel *linguaggio*, un *finale* che indichi direzioni concrete da prendere ad esempio (mentre va ricordato che il finale era stato lasciato volutamente aperto per far riflettere e per non condizionare la scelta dei partecipanti; d'altra parte come abbiamo sottolineato nei capitoli teorici, la curiosità di sapere “come andrà a finire” indica attivazione di emozioni della mente e quindi livello di interesse elevato). Oggettivamente la mancanza di fondi, di attori, e l'esiguità di tempo che essi possono dedicare alle prove rende difficoltoso esaudire alcune di queste richieste. Ogni attore infatti ricopre più parti. Nelle prossime edizioni i personaggi “minori” potrebbero avere più spazio, visto anche l'apprezzamento inaspettatamente loro tributato, facendo in modo che diventino i personaggi *intermedi* richiesti e raccontando più approfonditamente anche la loro storia, in particolare quella di Primo, che andrebbe a soddisfare il bisogno degli studenti di *parlare di più della vita universitaria magari introducendo un amico più grande*. E' necessario inoltre valorizzare le scene e le battute citate tra quelle maggiormente apprezzate, sia quelle ritenute “divertenti”, poiché aiutano l'elicitazione di emozioni della mente, mantenendo elevato il livello di attenzione, sia quelle che hanno suscitato riflessioni sui contenuti.

□ In molti casi il Narratore è stato avvertito come uno dei personaggi interni della storia, più che come “portavoce” delle espressioni dei protagonisti. I processi empatici attivati nei confronti del Narratore sono in realtà “spostati”, perché riferiti ai protagonisti, e, in quanto funzione esterna alla storia, sono una delle spie della mancata identificazione con essi.

Linee operative: è necessario riflettere sull'importanza attribuita a questa figura, ma per il momento si ritiene anche di dover favorire l'elicitazione di emozioni empatiche nei confronti dei personaggi interni assegnando alcune riflessioni del Narratore alle battute dei protagonisti.

Il dibattito

□ I giudizi formulati sul dibattito, in particolare sulla competenza dei relatori, indicano la soddisfazione ma anche l'interesse dei soggetti per questo momento formativo, che li mette a confronto sia con esperti che con testimoni privilegiati. Il dibattito è stato infatti molto partecipato dagli studenti, come si coglie dalla registrazione audiovisiva per il grande numero di interventi. Dalla rilevazione dati emerge la percezione di insufficienza del tempo dedicato al dibattito. Inoltre molte tematiche affrontate nell'azione teatrale non sono colte, e vengono indicate come mancanti.

Linee operative: si ritiene di dover ridurre il tempo dedicato all'azione teatrale, per aumentare quello del dibattito. Si propone inoltre di alternare più di una sequenza teatrale al dibattito, in modo da porre l'attenzione ed approfondire ogni tematica trattata. Infine si ritiene di valorizzare rispetto agli esperti di orientamento i testimoni privilegiati per favorire il potenziamento dello scambio di esperienze.

□ Durante il dibattito vi sono diverse richieste specifiche sulle facoltà, che non possono trovare risposta tecnica, e questo è avvertito come motivo di non soddisfazione.

Linee operative: è necessario orientare preventivamente le aspettative degli studenti sulla partecipazione all'attività, specificando che non si tratta di un intervento prettamente informativo, per il quale devono rivolgersi invece ai servizi ed ai materiali offerti dalle specifiche facoltà universitarie.

L'attività complessiva

□ Vi sono alcuni aspetti ritenuti carenti nel progetto.

Linee operative: si ritiene di poter aggiungere due aree rispetto a quelle stabilite dopo l'indagine preliminare: l'organizzazione della vita universitaria (possibilità di alloggi, organizzazione del tempo, logistica) e i problemi legati allo studio.

□ Abbiamo osservato gli effetti negativi della chiusura a priori dei soggetti che hanno già scelto la facoltà o il lavoro: nel primo caso essi temono di mettere in crisi la scelta e ritengono inutile l'intervento, nel secondo si sentono addirittura fuori dal proprio ambiente perché sono convinti che gli interventi di orientamento siano rivolti solo alla scelta universitaria.

Linee operative: un soggetto dichiara tra le mancanze dell'intervento "l'accenno a chi ha già le idee chiare". Questo tipo di dichiarazione non esprime chiusura ma apertura al dialogo; si mostra un atteggiamento propositivo per cui l'attività potrà essere utile anche in questo caso. L'approfondimento di questa problematica può essere uno spunto per una modifica all'intervento.

- Riporto qui il commento di uno dei soggetti che non ha apprezzato l'intervento:

Perché non vi cercate un lavoro serio?

Il commento, seppur irriverente in linea con lo stile delle “schede negative” da cui è tratto, rende molto bene un aspetto che sarebbe bene considerare nel proporre una lezione con una tecnica innovativa: il teatro può non godere della stima dei soggetti. Può suscitare diffidenza per il suo aspetto ludico, perché non si svolge entro le mura dell'aula, perché non c'è un docente alla cattedra e può essere percepito, come ben mette in evidenza lo studente, come una cosa non “seria”. Un altro commento, che si può espandere ai soggetti che hanno dato giudizio negativo su tutto il fronte, riguarda l'obbligatorietà della partecipazione: gli studenti sono portati in teatro dalla scuola, che decide per loro.

Linee operative: prima della proposta forse varrebbe la pena far comprendere in qualche modo la “serietà” dell'approccio. Una partecipazione libera, accompagnata da presentazione della serietà del progetto, potrebbe giovare per una partecipazione più attiva e per una maggiore condivisione degli obiettivi. Si ritiene necessario questo provvedimento anche perché si è notato che l'informazione sull'attività arriva agli studenti in modo molto parziale e frammentario: non sono gli studenti a scegliere di partecipare all'incontro, ma la scuola stessa decide per essi e li informa. Occorre responsabilizzare gli studenti e motivarli, informarli sul tipo di orientamento che si intende offrire, e inoltre prepararli psicologicamente alla tecnica innovativa per l'orientamento. Per raggiungere questi obiettivi e rendere gli studenti protagonisti adattando l'incontro ai loro bisogni, si è deciso di sottoporre preventivamente gli studenti ad un questionario almeno 20 giorni prima dell'attività, in modo da avere il tempo di analizzare i risultati e operare gli eventuali adattamenti.

Aspetti organizzativi

- In molti casi, le domande del questionario, soprattutto quelle aperte, ottengono una frequenza di risposte inferiore al 60% del campione.

Linee operative: si ritiene utile, dopo questo primo intervento-pilota in cui sono stati raccolti in forma aperta i feedback su tutti gli aspetti del progetto, sostituire il più possibile le domande a risposta aperta con domande chiuse o a scelta multipla, in modo da semplificare la successiva analisi ed ottenere dati più facilmente confrontabili.

- Come già sottolineato, si è verificato un l'imprevisto, costituito dalle difficoltà logistiche per le scuole di partecipare ad attività che si svolgono al di fuori del calendario programmato (per cui due interventi su tre – quelli previsti a Verona e Vicenza - sono saltati).

Linee operative: è necessario trovare occasioni già prestabilite di attività extrascolastiche dove inserirsi con l'intervento di teatro, assicurando agli istituti un'ottimizzazione delle risorse. Dopo un'attenta analisi della programmazione delle uscite degli Istituti, si individua nella partecipazione alla Fiera dell'Orientamento, che si svolge in ogni provincia veneta, un possibile canale in cui il progetto può inserirsi. Si richiede dunque all'Ente Fiera di Verona, Vicenza e Belluno l'inserimento dell'intervento all'interno del programma: in questo modo si allarga anche la rete di soggetti coinvolti nel progetto.

7.4 FASE DI RI-PROPOSIZIONE DELL'INTERVENTO- LEZIONI-TEATRO DI LONGARONE

Descrizione del setting di Longarone

L'inserimento del progetto all'interno del programma relativo alla Fiera dell'Orientamento viene accolto dalla Provincia di Belluno e in prima istanza dalle Province di Verona e Vicenza. A Verona il settore Politiche Giovanili del Comune decide di non essere presente con uno suo stand causa taglio dei fondi disponibili per la comunicazione. A Vicenza lo spazio che era stato garantito non risulta idoneo alle caratteristiche dell'iniziativa.

Il nuovo setting comporta diverse variazioni nel programma dell'attività e alcune considerazioni:

- ❑ il setting cambia rispetto a quello dell'edizione-pilota: da un teatro comunale si passa alla sala di una fiera. E' un elemento di cui tener conto nella programmazione dell'attività e nell'analisi dei risultati.
- ❑ la durata dell'intervento formativo deve essere ridotta in base alle esigenze logistiche legate alla programmazione delle attività della sala: 1 ora e 30'.
- ❑ questo comporta la riduzione dell'azione teatrale da 45' a 30', e quindi richiede una rielaborazione del testo teatrale.
- ❑ poiché, in base alla discussione dei risultati dell'edizione-pilota, era stato deciso di suddividere il testo in più tranches, si decide di spezzare l'azione teatrale in 2 sequenze della durata di 15' intervallate dal forum con gli studenti. Ciascuna sequenza affronterà principalmente alcune aree specifiche tra quelle stabilite in precedenza.
- ❑ la presenza in Fiera permette l'adesione di un maggior numero di istituti, per cui data la capienza della sala vengono programmati due interventi, e questo permette l'ottimizzazione delle risorse.
- ❑ I due interventi si svolgono l'uno di seguito all'altro, per cui c'è solo il tempo di una breve condivisione d'équipe nella pausa, senza possibilità di analisi dei questionari in vista del miglioramento dell'attività.
- ❑ Il questionario di fine intervento dovrà essere adattato al setting, e quindi ridotto e semplificato: dovrà richiedere infatti tempi di compilazione minori, in quanto gli studenti devono rispettare gli orari del bus navetta per il rientro in aula.
- ❑ Come da discussione risultati dell'edizione-pilota, bisogna provvedere all'elaborazione di un questionario pre-intervento.

Il progetto contestuato dunque articola la sua programmazione in quattro momenti:

attività	Aree affrontate	durata
azione teatrale	Gestione delle informazioni su università e lavoro Organizzazione della vita universitaria Problemi legati allo studio	15'
forum	<i>idem</i>	30'
azione teatrale	Aspirazioni e capacità Motivazioni Rapporti con la famiglia nella scelta	15'
forum	<i>idem</i>	30'
totale		90'

Tabella 19: articolazione del programma della lezione-teatro di Longarone

Nei prossimi paragrafi presenteremo il nuovo strumento pre-intervento e di seguito gli adattamenti al questionario post-intervento.

Le modifiche: questionario pre-intervento

Come già accennato nel corso della discussione risultati dell'edizione-pilota, il questionario ha l'obiettivo di redigere un primo profilo degli studenti, analizzando situazione rispetto alla scelta e motivazione alla partecipazione (si suppone che la motivazione a partecipare sia maggiore se la scelta deve ancora essere effettuata o perfezionata), e di sondare bisogni specifici del gruppo e atteggiamenti dei soggetti verso il teatro come strumento di formazione. Inoltre in calce al questionario si informano gli studenti sugli scopi dell'incontro in quanto orientamento formativo e non prettamente informativo, con l'obiettivo di orientare le aspettative, ma solo dopo che attraverso gli stimoli offerti dal questionario essi si sono interrogati sulle proprie esigenze. Un coinvolgimento attivo del discente nel suo processo di apprendimento si realizza inizialmente con la presa di coscienza del proprio fabbisogno formativo. Il questionario ha dunque anche alcuni obiettivi formativi:

- creare un primo contatto con gli studenti e farli sentire protagonisti dell'incontro, mostrando interesse per la loro situazione personale di scelta e dimostrando l'intento di personalizzare l'incontro basandolo sulle loro esigenze specifiche.
- preparare gli studenti all'incontro, creando attesa e suscitando in essi domande, in modo da favorire una partecipazione all'incontro motivata e consapevole, per una maggiore efficacia dell'attività di orientamento.
- preparare gli studenti a ciò che si troveranno davanti: una lezione non frontale, ma innovativa.
- cominciare a lavorare sulla consapevolezza che per scegliere non bastano le informazioni su facoltà e lavoro, ma esistono anche altre aree tematiche su cui bisogna interrogarsi per una scelta

responsabile (orientamento formativo). Il fatto di indicare il grado di interesse per le specifiche aree tematiche rappresenta un momento di riflessione a questo fine.

Obiettivo	Dimensioni indagate	Indici	Indicatori
verificare la situazione dei soggetti in relazione alla scelta in ingresso	· Situazione personale relativa alla scelta	· Stato della scelta	· presenza/assenza di idea per la scelta · grado di precisione della scelta (da generico a specialistico)
Verificare la motivazione alla partecipazione all'attività specifica di orientamento proposta	· Motivazione alla partecipazione	· Interesse per la partecipazione	· Grado di interesse alla partecipazione da 1 a 4 e motivazione
Sondare le idee implicite sull'orientamento e gli aspetti ritenuti importanti per un buon orientamento	· aspettative	· Elementi dell'orientamento	· elenco degli elementi ideali di un incontro di orientamento
Verificare l'adeguatezza delle aree tematiche trattate ai bisogni di orientamento	· Adeguatezza delle aree tematiche ai bisogni di orientamento	· Interesse per le aree tematiche che verranno trattate: 1. interessi, aspirazioni, capacità 2. rapporto con la famiglia nella scelta 3. organizzazione vita universitaria 4. motivazioni 5. problemi legati allo studio 6. informazioni corsi universitari 7. informazioni sulle professioni e per l'utilizzo di testimonianze di chi ha già scelto.	· Grado di interesse per ciascuna delle aree tematiche dell'incontro di orientamento
Raccogliere altre esigenze e bisogni	· esigenze e bisogni non ancora indagati	· altre aree tematiche da approfondire	· Domande specifiche sull'orientamento
Indagare l'atteggiamento nei confronti della tecnica teatrale applicata all'orientamento	· Atteggiamento verso il teatro come strumento di formazione	· Apertura verso il teatro come forma di orientamento	· Apertura (si/no) verso il teatro come forma di orientamento

Tabella 20: articolazione in obiettivi, dimensioni, indici e indicatori del questionario pre-intervento Longarone.

Il questionario si compone di 3 domande a risposta aperta (a cui aggiungiamo la richiesta di quale scelta è stata eventualmente effettuata e la motivazione al grado di interesse per la partecipazione), 1 domanda chiusa e 10 scale di tipo Likert a 4 livelli per la rilevazione dell'interesse per la partecipazione e per ciascuna delle aree che verranno trattate.

Si intende confrontare le risposte alle domande chiuse e alle scale Likert con quelle relative ai risultati dell'incontro per evidenziare eventuali cambiamenti di atteggiamento verso la forma teatrale di orientamento e di interesse verso le aree tematiche trattate, al di là delle informazioni su facoltà e lavoro.

Le modifiche: questionario post intervento

Come anticipato, il questionario somministrato subito dopo l'attività viene modificato e semplificato, dopo l'esplorazione attuata nell'edizione-pilota. Per la parte relativa all'azione teatrale, il questionario si struttura secondo gli obiettivi, dimensioni, indici e indicatori esposti in tabella 21.

Obiettivo	Dimensioni indagate	indici	indicatori
verificare il coinvolgimento emotivo "automatico"	·meccanismo psicologico: empatia	·elicitazione di empatia con un personaggio: -elicitazione di emozioni empatiche - empatia/ identificazione in un personaggio	· grado di elicitazione delle emozioni empatiche primarie da 1 a 10; · presenza / assenza di personaggio di empatia / identificazione (e indicazione di quale)
verificare l'elaborazione cognitiva della narrazione	·meccanismo psicologico: identificazione empatica/ identificazione	·elicitazione emozioni complesse ·identificazione empatica / identificazione con un personaggio	· grado di elicitazione di diverse emozioni empatiche complesse da 1 a 10 ·presenza / assenza di personaggio di empatia / identificazione (e indicazione di quale)
verificare lo stato di attivazione del soggetto, finalizzato all'assimilazione dei concetti	·coinvolgimento cognitivo	·elicitazione di emozioni della mente	·grado di elicitazione delle emozioni della mente (curiosità, interesse, divertimento) da 1 a 10;
verificare la soddisfazione	·Gradimento	·apprezzamento di un personaggio ·apprezzamento di una scena ·valutazione del momento teatrale	·presenza / assenza di personaggio apprezzato (e indicazione di quale) ·presenza / assenza di scena che ha colpito (e indicazione di quale) ·espressione di un aggettivo relativo allo spettacolo ·grado da 1 a 10 di gradimento dello spettacolo
· verificare l'utilità	·Utilità	·utilità percepita dello strumento teatrale per l'orientamento	·presenza / assenza di percezione di utilità dello strumento teatrale ai fini dell'orientamento ·espressione di un aggettivo relativo allo spettacolo

Tabella 21: articolazione in obiettivi, dimensioni, indici e indicatori del questionario post-intervento Longarone per la sezione "azione teatrale".

Questa sezione comprende 2 domande aperte (con l'aggiunta delle 3 richieste di spiegazione del motivo di apprezzamento, empatia e preferenza della scena), 2 domande chiuse e 16 scale di valutazione di tipo Likert a 10 livelli per la rilevazione delle emozioni e della soddisfazione per l'azione teatrale.

La sezione di questionario riferita al dibattito rimane sostanzialmente invariata, mentre per quanto riguarda l'esperienza complessiva, ecco in tabella 22 dimensioni, indici e indicatori:

Dimensioni indagate	Indici	Indicatori
·soddisfazione	·soddisfazione rispetto alle varie aree trattate: 1. interessi, aspirazioni, capacità 2. rapporto con la famiglia nella scelta 3. organizzazione vita universitaria 4. motivazioni 5. problemi legati allo studio 6. informazioni corsi universitari 7. informazioni sulle professioni e per l'utilizzo di esperienze di chi ha già scelto. ·soddisfazione complessiva	·grado di soddisfazione da 1 a 4 rispetto alle aree affrontate, su cui prima dell'intervento era stato chiesto l'interesse. ·soddisfazione da 1 a 4 in relazione all'intervento nel suo complesso
·utilità	·utilità percepita dell'intervento rispetto alla propria scelta personale sul futuro.	·giudizio da 1 a 4 sulla percezione di utilità dell'intervento per la scelta

Tabella 22: articolazione in obiettivi, dimensioni, indici e indicatori del questionario pre-intervento Longarone per la sezione "attività complessiva".

Questa sezione si compone di 1 domanda aperta (suggerimenti per migliorare, con l'aggiunta di 1 richiesta di spiegazione del motivo per cui l'attività è ritenuta utile), di 1 domanda chiusa, di 11 scale di valutazione di tipo Likert a 4 livelli per la rilevazione di soddisfazione per le aree trattate, e per soddisfazione e utilità complessive. Il questionario, grazie al lavoro di rete con la Provincia e l'Ufficio Scolastico che garantisce la collaborazione degli Istituti, viene inoltrato ai docenti incaricati per l'orientamento in ciascuna scuola, i quali provvedono alla somministrazione agli studenti nel momento più opportuno rispetto al programma scolastico. In questa seconda fase nelle analisi dei risultati si ritiene di potersi concentrare anche su variabili come sesso dei partecipanti e tipologia di istituto frequentato.

Si ipotizza che ci sia una relazione tra la presenza/assenza di risposta partecipatoria e l'apertura verso il teatro come strumento utile per l'orientamento.

Analisi dei dati

Le variabili continue sono espresse come medie e deviazione standard, le variabili categoriche come percentuali. Il confronto tra variabili continue è stato effettuato mediante t -test per variabili appaiate con numerosità dissimile. Il confronto tra variabili categoriche è stato effettuato mediante Chi-quadro. Un valore di probabilità $p < 0,05$ è stato considerato statisticamente significativo. E' stata effettuata anche un'analisi fattoriale su punteggi, con il metodo delle componenti principali e rotazione ortogonale (*varimax*).

Per l'analisi quantitativa dei dati e la costruzione dei grafici, i calcoli sono stati effettuati mediante il pacchetto statistico SPSS 12.0 e il software OpenOffice.Org 3.0.

Per quanto riguarda l'analisi qualitativa, si è proceduto ad un'analisi dei contenuti all'interno dell'intero questionario per evidenziare da una parte gli elementi ideali e le richieste più frequenti che ci si aspetta di ottenere da un incontro di orientamento, dall'altra l'atteggiamento nei confronti dello strumento teatrale.

Si presentano di seguito:

- a. i risultati relativi al questionario somministrato prima dell'intervento a Longarone
- b. i dati quantitativi relativi al feedback sulle varie fasi dei due incontri di Longarone
- c. gli altri risultati relativi agli incontri di Longarone
- d. i risultati derivati dal confronto dei dati prima – dopo gli incontri di Longarone

Trattandosi di due incontri con due gruppi diversi, i dati di Longarone saranno presentati suddivisi per “gruppo 1” e “gruppo 2”.

A conclusione, si presentano:

- e. i risultati derivati dal confronto tra i dati dell'edizione-pilota di Belluno e quelli dei due interventi di Longarone.

a. Risultati: questionario prima dell'incontro

Partecipanti

Gruppo 1- 97 studenti, di cui 60 femmine e 23 maschi, frequentanti la classe V dei seguenti istituti di Feltre-Belluno:

istituto	Schede pervenute	femmine	maschi
Professionale Catullo	38 (su 45 tot)	25	12
Classico Tiziano	42 (su 44 tot)	26	14
Classico Lollino	17 (tot)	9	7
Agrario Della Lucia	non pervenuto (tot 45)		
totale	97	60	33

Tabella 23: studenti del gruppo 1 che hanno risposto al questionario pre-incontro Longarone, suddivisi per Istituto.

Gruppo 2- 119 studenti, di cui 75 femmine e 11 maschi, frequentanti la classe V dei seguenti Istituti di Feltre-Belluno:

istituto	Schede pervenute	femmine	maschi
Magistrale Renier	97 (su 120 tot)	60	4
ITAS Da Vinci	22 (su 30 tot)	15	7
totale	119	75	11

Tabella 24: studenti del gruppo 2 che hanno risposto al questionario pre-incontro Longarone, suddivisi per Istituto.

Note: l'Istituto Magistrale Renier comprende anche la sezione Linguistica e la sezione Psicologica. L'Istituto Da Vinci comprende anche la classe IV del liceo parificato artistico sezione architettura. Dal confronto tra il totale degli studenti frequentanti la classe V degli istituti e il numero di schede pervenute, si osserva una collaborazione più che buona da parte della Provincia di Belluno e dell'Ufficio Scolastico, che hanno provveduto a recapitare i questionari prima e dopo la compilazione, e da parte degli Istituti stessi.

Interesse per la partecipazione all'incontro

Gruppo 1- L'interesse del gruppo per l'incontro è molto alto, poiché raggiunge un punteggio medio (da 1 a 4) di 3,4 d.s. 0,69. Considerando la media di punteggio per Istituto, il professionale Catullo ha un punteggio leggermente inferiore pari a 3,3 d.s. 0,74.

Gruppo 2- L'interesse per la partecipazione all'incontro di orientamento anche in questo caso raggiunge un punteggio medio di 3,4 d.s. 0,68, confermato dal calcolo del punteggio per Istituto.

Scelta dopo la maturità

Gruppo 1- il 29% (28 soggetti) dichiara di non avere ancora un'idea di cosa farà dopo le superiori, mentre il 51% (50 casi) pone l'alternativa tra precise facoltà¹⁹⁹ o professioni. Il 20% (19 casi) invece dichiara di aver già scelto, ma in realtà alla domanda specifica dà una risposta vaga centrata sull'alternativa studio – lavoro, a conferma di quanto emerso dall'indagine preliminare (9 dichiarano *università* e 6 *lavoro*; altri: *lavoro poi università*, *università e/o servizio militare*, *università e lavoro part-time*, *o lavoro o università*).

Gruppo 2- il 34% (41 casi) dichiara di non aver ancora deciso, mentre il 50% (59 soggetti) ha già scelto, esprimendo diverse opzioni precise²⁰⁰. Il 16% (19 soggetti) dichiara di aver scelto ma come sopra esprime una risposta vaga centrata sull'alternativa studio-lavoro.

	SI	NO	SI vago
Gruppo 1	51% (50)	29% (28)	20% (19)
Gruppo 2	50% (59)	34% (41)	16% (19)

Tabella 25: scelta post-diploma di maturità per gruppo 1 e gruppo 2

Interesse per le aree tematiche

Gruppo 1- Si richiedono molte informazioni su corsi universitari e sul mondo del lavoro sia indipendentemente dagli studi che post-laurea. Alta richiesta anche per “interessi, aspirazioni, capacità” e “organizzazione della vita universitaria”, seguita dalle “testimonianze di chi ha già scelto”. Il rapporto con la famiglia nella scelta raggiunge il punteggio visibilmente più basso.

	Interessi, aspirazioni	famiglia	Vita universitaria	motivazioni	Problemi di studio	Info università	Info lavoro	testimonianze
media	3,14	1,63	3,11	2,80	2,75	3,44	3,45	3,01
d.s.	0,87	0,70	0,83	0,90	0,92	0,79	0,73	0,87

Tabella 26: gruppo 1 - media interesse per aree tematiche (da 1 a 4) con deviazione standard

¹⁹⁹ Facoltà scelte (spesso indicate appaiate; in questa analisi si tiene conto della frequenza)- Umanistiche: giurisprudenza 9 (di cui 1 in accademia navale + 1 accademia navale tout court), lettere moderne o antiche (3), storia (2), filosofia (2), scienze politiche (2), lingue e culture straniere (4), giornalismo (1), psicologia (1), Scienze dell'educazione (1). Scientifiche: medicina (8), economia (4 di cui 1 diritto internazionale), architettura (4), farmacia (2), matematica (1), odontoiatria (1), biologia (1), “università di moda e design” (2), infermieristica (1), fisioterapia (1). Lavoro scelto: “nella professione studiata”, fumettista manga, istruttore di palestra, tecnico del suono, carabiniere.

²⁰⁰ Facoltà scelte: Scientifiche scienze infermieristiche (4), medicina (3), farmacia (2), ortottica (1) scienze motorie (1), logopedia (1), fisioterapia (4), economia (3), ingegneria (1), chimica dei materiali (1); umanistiche lettere moderne (1), giurisprudenza (5) (di cui 2 diritto internazionale), scienze della formazione (5) (di cui 1 sc. Dell'educazione, 2 sc. Formazione primaria, 2 sc. Formazione), lingue (6) (di cui 1 linguistico-economico, 2 traduttori e interpreti), psicologia (2) (di cui 1 scienze cognitive), scienze politiche (1), teologia (1). Lavoro scelto: critico musicale (1), pubbliche relazioni (2), manager e organizzazione di eventi (1), assistente sociale (1), terapia occupazionale (1), “lavorare come educatore professionale” (1).

Dal confronto tra le medie di punteggio relativo alle varie aree tematiche (t-test) osserviamo che le varianze dei due gruppi sono omogenee, tranne per la tematica relativa alle “motivazioni” (test di Levene sig. 0.03, valore di probabilità associato sig. 2-code: 0,02): esiste quindi una differenza statisticamente significativa tra la scuola professionale e i licei classici in relazione alla tematica “motivazioni”, per cui la scuola professionale è meno interessata a questo aspetto rispetto ai due licei (raggruppati poiché dal confronto tra le medie di punteggio dei due licei emerge che le varianze sono omogenee, quindi i due licei hanno interessi omogenei per le tematiche). Dall’analisi fattoriale risultano 2 componenti in grado di spiegare il 47,885% della varianza complessiva (fattore 1: 26,381%; fattore 2: 21,504%):

a. Una componente spiega la varianza dei fattori legati al mondo esterno rispetto a sé: il valore di saturazione è alto per la vita universitaria (0,815) e le informazioni tecniche sui corsi (0,813), mentre medio per le informazioni sul mercato del lavoro (0,561) e i problemi legati allo studio (0,547) o, infine scarso per le esperienze di chi ha già scelto (0,335).

b. La seconda componente appare legata alla mondo interiore e familiare del soggetto: valore di saturazione alto per motivazioni (0,780), e per interessi, aspirazioni, capacità (0,743); medio per famiglia (0,613).

Gruppo 2- La richiesta di informazioni sta al primo posto, con prevalenza per quella universitaria. Seguono la vita universitaria (alloggi, tempi...), le esperienze di chi ha già scelto, i problemi di studio e gli interessi/ aspirazioni/capacità personali, le motivazioni e infine il rapporto con la famiglia nella scelta.

	Interessi, aspirazioni	famiglia	Vita universitaria	motivazioni	Problemi di studio	Info università	Info lavoro	testimonianze
media	3,00	1,71	3,50	2,63	2,97	3,73	3,56	3,19
d.s.	0,87	0,76	0,71	0,85	0,90	0,52	0,62	0,81

Tabella 27: gruppo 2 - media interesse per le aree tematiche proposte (da 1 a 4) con deviazione standard

Dal confronto tra le medie di punteggio (t-test) dei due Istituti che compongono il gruppo osserviamo che le varianze sono omogenee e le differenze tra le medie delle due scuole non sono significativamente diverse tra loro. I due Istituti quindi possono essere ritenuti omogenei relativamente all’interesse per le varie aree tematiche.

Dall’analisi fattoriale emergono i medesimi fattori riscontrati nel gruppo 1.

Infine, confrontando i punteggi relativi al gruppo 1 e al gruppo 2, si osserva una differenza significativa solo per quanto riguarda l'area tematica "informazioni sull'università", che interessa meno al gruppo 1 (test di Levene sig. 0.000, valore di probabilità associato sig. 2-code: 0.003).

Elementi ideali di un incontro di orientamento

La citazione predominante sugli elementi di qualità di un intervento di orientamento si riferisce ai concetti di chiarezza e di idea: *farmi un'idea chiara, chiarirmi le idee, maggiori chiarimenti* sono espressioni che ricorrono continuamente. Ricorre spesso l'espressione *panoramica generale* per indicare l'ampiezza dello sguardo che si desidera.

Per quanto riguarda i contenuti di un ideale intervento di orientamento, l'aspetto informativo è quello caratterizzante (facoltà, corsi, progetti e servizi, profilo professionale e mondo del lavoro), e si richiede soprattutto praticità, approfondimenti e chiarezza: si vorrebbe un *elenco dettagliato delle opportunità*. Le richieste riguardano anche lo sbocco lavorativo degli specifici corsi di studio, il costo della vita universitaria (*quale università che non sia molto costosa mi inoltrerà nel mondo del lavoro*) e l'area dell'organizzazione della vita universitaria (*come si svolge una tipica lezione universitaria, come si può affrontare al meglio l'impatto con il nuovo mondo*).

Ma ritroviamo anche alcuni aspetti che ricollegandosi alla "praticità" riportano al valore della testimonianza: *qualcosa di pratico, un incontro basato più su esperienze vissute che su livelli teorici, magari con testimonianze di chi frequenta l'università, possibilità di parlare con studenti delle varie facoltà, spunti e informazioni sulla base di esperienze di altri studenti e di persone competenti anche nel mondo del lavoro*.

In effetti all'incontro di orientamento si chiedono anche *informazioni che non si trovano da altre parti*. L'area delle aspirazioni e quella delle motivazioni sono presenti: *chiarire le idee convincendo gli studenti nelle proprie aspirazioni e motivazioni, far riflettere sulle effettive capacità dell'individuo nonché sulle abilità richieste, come si fa a capire davvero cosa si vuole fare se le idee sono vaghe e si è indecisi*.

Si sottolinea anche la difficoltà di reperire informazioni: *non trovo altre fonti di informazione esaurienti*", *"a scuola non ho possibilità di informarmi o di visitare l'università*.

Si insinua però da più parti il timore che le informazioni creino più confusione: *curiosa di partecipare però ho paura di essere confusa, occasione di chiarirsi le idee, non confonderle da parte di soggetti che hanno dichiarato di non aver compiuto la scelta*.

Apertura verso l'uso dello strumento teatro per l'orientamento

Gruppo 1- Il 69% dei soggetti (66 casi) dichiara apertura nei confronti dello strumento teatrale, mentre il 12% (12 casi) è nettamente chiuso, l'11% (11casi) dichiara di non poter dare un giudizio in quanto non conosce questa modalità. L'8% (8 casi) non risponde.

Riguardo all'apertura, viene sottolineata la modalità alternativa (2 citazioni) di agevolare la comunicazione (5 citazioni) con i giovani attirando l'attenzione (1 citazione) e la maggiore comprensione che esso consente (2 citazioni, esempio: *fa capire meglio le varie situazioni*) collegate alla sua utilità (3 casi); inoltre il teatro consente di mettere in comune i problemi legati alla scelta (2 citazioni: *mostra situazioni comuni e aiuta a vedere che quasi tutti abbiamo gli stessi dubbi*), infine è considerato appartenente alla sfera del piacere unito all'utile (orientamento).

Per quanto riguarda invece i casi che indicano la chiusura nei confronti del teatro, in essi si sottolinea all'opposto la non utilità e il fatto che "non centra niente" con l'orientamento.

Gruppo 2- Si rileva apertura nel 63% (75) dei casi, mentre il 10% (12) denota chiusura, il 9% (11) attende di aver partecipato per dare un giudizio e il 18% (21) non risponde.

Per quanto riguarda l'apertura, del teatro è messa in evidenza la possibilità che offre di *vivere in prima persona i propri disagi* e quindi di fare esperienza e di rappresentare le esperienze vissute dagli attori nella scelta; è ritenuta una modalità originale e capace di attirare l'attenzione.

Per la chiusura si sottolinea l'inutilità-superfluità del teatro e si caratterizza il teatro come superficiale (*solo il fatto che ci siano rappresentazioni teatrali è indice di superficialità*). Infine riportiamo un item che sottolinea la neutralità del teatro in quanto strumento e l'importanza del modo in cui viene utilizzato: *amo il teatro, ma spero sia ben programmata, altrimenti potrebbe risultare una perdita di tempo in un momento di crisi reale nel mondo del lavoro e di confusione nelle teste dei giovani*.

Incrociando i dati relativi a tipo di scuola e apertura verso l'uso dello strumento teatrale, osserviamo che il liceo classico Lollino appare l'Istituto più predisposto (l'88,2% dei frequentanti risponde 'sì'), mentre il professionale Da Vinci appare il meno aperto (il 29,4 degli iscritti risponde 'no').

b. Risultati: questionario dopo l'incontro

Analisi quantitativa

I Partecipanti

I questionari compilati e riconsegnati per il I gruppo sono 102 (28 maschi, 62 femmine, 12 non identificati), per il II sono 79 (5 maschi, 69 femmine, 5 non identificati). La suddivisione dei partecipanti per istituto e per sesso si trova nella tabella 27.

istituto	sesso		totale
	maschio	femmina	
GRUPPO 1			
Classico Lollino	3	6	9
Classico Tiziano	10	23	33
Professionale Catullo	8	30	38
Agrario Della Lucia	4	2	6
totale	25 (+3 scuola n.r. = 28)	61 (+1 scuola n.r. = 62)	86 (90 +12 n.r. = 102)
GRUPPO 2			
Magistrale Renier	4	67	71
Da Vinci	1	2	3
totale	5 (+1 n.r. = 6)	69 (+2 n.r. = 71)	74 (77 +2 n.r. = 79)

Tabella 27: distribuzione dei partecipanti agli incontri di Longarone per sesso e Istituto

Gli indicatori

Si presentano di seguito i dati quantitativi relativi all'azione teatrale per quanto riguarda i due interventi, in tabella 28.

	Gruppo 1			Gruppo 2		
	SI	NO/nessuno	n.r.	SI	NO/nessuno	n.r.
Apprezzamento personaggio	95% (95)	5% (7)	/	92% (73)	5% (4)	3% (2)
Empatia personaggio	70% (71)	28% (29)	2% (2)	87% (68)	10% (8)	3% (2)
Preferenza scena o battuta	67% (68)	5% (5)	28% (29)	65% (51)	35% (27)	/
Valutazione azione teatrale	7			7,5		

Tabella 28: giudizi relativi all'azione teatrale gruppo 1 e gruppo 2 Longarone.

Si presentano inoltre i dati relativi ai punteggi medi, da un minimo di 1 ad un massimo di 4, assegnati ai vari aspetti del dibattito, suddivisi per gruppo, in tabella 29:

Momenti di dibattito	Gruppo 1	gruppo 2
utili	2,7 (d. s.0,70)	3 (d.s. 0,68)
interessanti	2,8 (d.s. 0,66)	3,2 (d.s. 0,62)
Ricchi di spunti di riflessione	2,7 (d.s. 0,78)	3 (d.s.0,73)
Formativi	2,5 (d.s. 0,73)	2,7 (d.s. 0,63)
Adeguati a noi	2,8 (d.s. 0,82)	3,2 (d.s. 0,57)
Relatori competenti	3 (d.s. 0,64)	3,4 (d.s. 0,54)
Risposte esaurienti	2,8 (d.s. 0,69)	3,3 (d.s. 0,61)
Argomenti approfonditi	2,5 (d.s. 0,74)	2,8 (d.s. 0,59)
Media complessiva (max 4)	2.7	3

Tabella 29: punteggi medi relativi al dibattito gruppo 1 e gruppo 2 Longarone.

Infine si mostrano le medie dei punteggi (da un minimo di 1 ad un massimo di 4) per quanto riguarda i dati relativi a soddisfazione e utilità complessiva, in tabella 30.

	Gruppo 1	Gruppo 2
Soddisfazione complessiva	2,7 (d.s. 0,64)	3 (d.s. 0,3)
Utilità complessiva	2,2 (d.s. 0,76)	2,5 (d.s. 0,63)
Apertura verso il teatro dopo la partecipazione	75% sì 20% no 5 % n.r.	81% sì 11% no 8% n.r.

Tabella 30: punteggi medi relativi all'intervento complessivo gruppo 1 e gruppo 2 Longarone.

Il test del Chi-quadro mostra una relazione statisticamente significativa tra la presenza/assenza di risposta partecipatoria e l'apertura verso il teatro come strumento utile per l'orientamento (sig. 0.001: in particolare 106 soggetti su 156 hanno dichiarato empatia/identificazione e contemporaneamente apertura).

Analizziamo i dati relativi alla soddisfazione per le tematiche trattate nel prossimo paragrafo, dove confrontiamo i dati prima-dopo.

c. Risultati: confronto prima-dopo

I partecipanti

E' importante premettere a questo tipo di analisi che i soggetti che compilano i due questionari (prima-dopo) si sono verificati spesso non coincidenti: all'incontro sono assenti alcuni studenti a cui era stato somministrato il test preventivo, mentre sono presenti studenti che non avevano partecipato alle lezioni il giorno della prima somministrazione.

Interesse per la partecipazione e soddisfazione complessiva

	interesse	soddisfazione
Gruppo 1	3,4 (d.s. 0,69)	2,7 (d.s. 0,64)
Gruppo 2	3,4 (d.s. 0,68)	3 (d.s. 0,63)

Tabella 31: Interesse per la partecipazione e soddisfazione complessiva

Interesse per le aree tematiche e soddisfazione

Gruppo 1

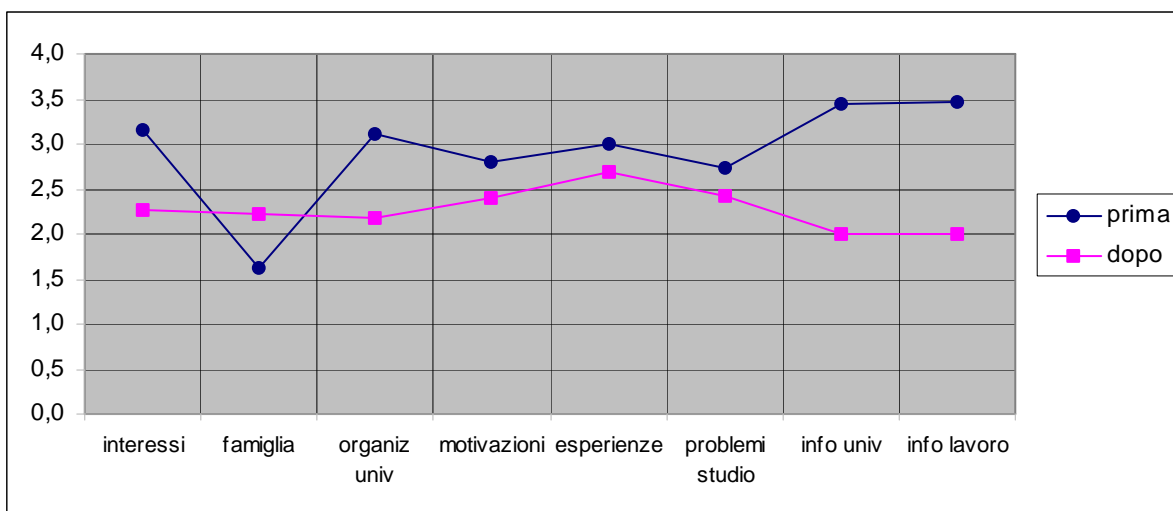


figura 1: confronto prima-dopo punteggi per aree tematiche gruppo 1

Come si vede, le due curve prima-dopo compiono un tragitto in parte speculare: tralasciando per il momento i primi item, notiamo infatti l'andamento simile per quanto riguarda le motivazioni, le esperienze ed i problemi legati allo studio, che si biforca in direzione opposta per le informazioni universitarie e quelle sul lavoro. In effetti le alte aspettative sugli aspetti informativi sono necessariamente in parte disattese, per la natura stessa dell'intervento, come viene ricordato con la nota in calce al questionario preventivo, che però viene letta solo a fine compilazione.

Dal confronto tra le medie emerge una differenza statisticamente significativa tra le due misurazioni prima-dopo per tutte le aree tematiche, in particolare per quanto riguarda il "rapporto con la famiglia nella scelta" (sig. 0,000) il cui punteggio di soddisfazione è maggiore rispetto a quello di

interesse prima dell'intervento; d'altra parte “interessi”, “organizzazione della vita universitaria”, “informazioni sull'università” e “informazioni sul lavoro” (sig. 0,000), per cui abbiamo un punteggio più basso rispetto alla prima misurazione.

Gruppo 2

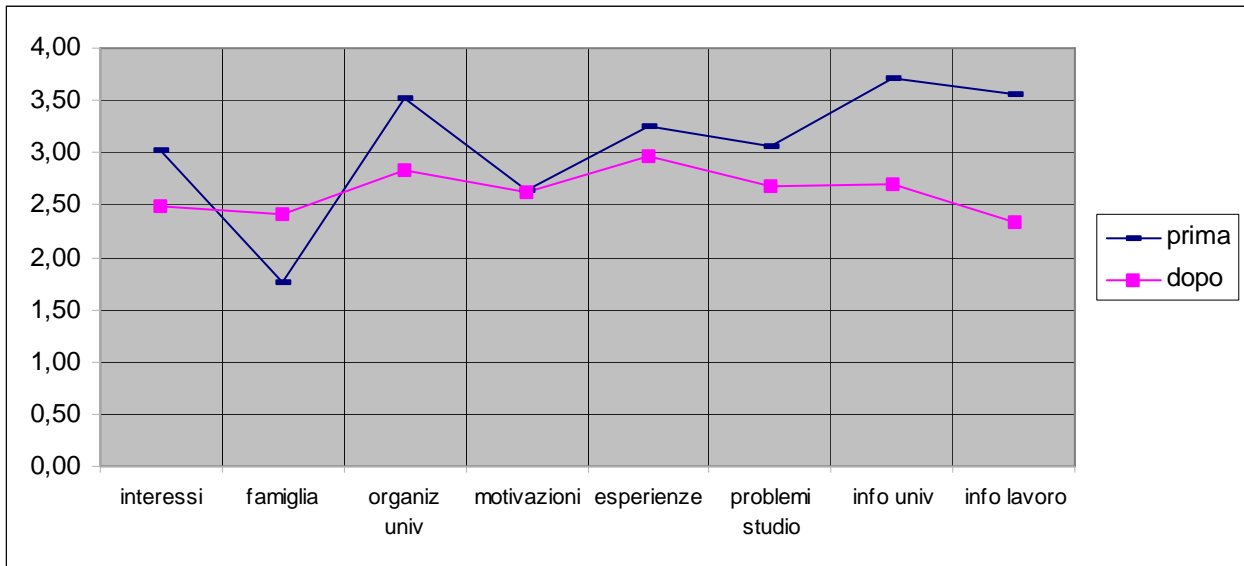


figura 2: confronto prima-dopo punteggi per aree tematiche gruppo 2

Anche in questa seconda analisi notiamo l'andamento simile delle due curve, ma già a partire dall'item “organizzazione della vita universitaria”, e non si osserva una biforcazione speculare negli ultimi due item. Dal confronto tra le medie (*t-test*) emerge una differenza statisticamente significativa tra le due misurazioni prima-dopo per tutte le aree tematiche tranne che per “motivazioni”, in particolare il “rapporto con la famiglia nella scelta” (sig. 0,000), per cui abbiamo un aumento di punteggio prima-dopo; “organizzazione della vita universitaria”, “informazioni sull'università” e “informazioni sul lavoro” (sig. 0,000), per cui abbiamo un punteggio più basso rispetto alla prima misurazione.

Apertura verso l'uso dello strumento teatrale per l'orientamento prima/dopo

Il test del Chi-quadro non mostra una interazione significativa tra le due misurazioni prima-dopo.

d. Risultati: analisi quanti-qualitativa

Emozioni

Analizziamo per ogni gruppo la media di punteggio da 1 a 10 raggiunta per ogni emozione, e poi confrontiamo i dati.

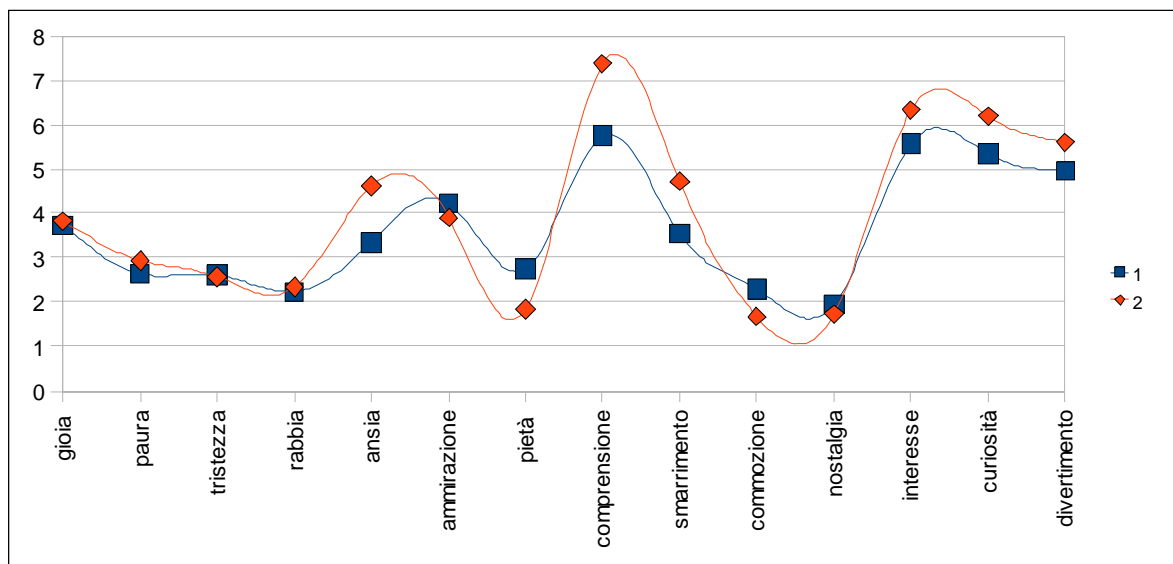


figura 3: medie punteggi emozioni gruppo 1 e gruppo 2

Osserviamo innanzitutto l'andamento simile delle due curve riferite ai due gruppi, dove il gruppo 2 assegna valori più alti alle emozioni rispetto al gruppo 1. Osserviamo inoltre che le “emozioni della mente” (interesse, curiosità, divertimento) raggiungono punteggi elevati e simili fra loro: essi favoriscono la memorizzazione e il cambiamento. Per quanto riguarda le “emozioni primarie” (gioia, paura, tristezza, rabbia) osserviamo punteggi bassi tranne per quanto riguarda la gioia. I punteggi sono più elevati invece per le “emozioni complesse”, in particolare per quanto riguarda la “comprensione dello stato dei personaggi”, denotando una risposta partecipatoria legata a componenti cognitive più che emotive.

Confrontando i dati relativi ai due gruppi (gruppo 1: liceo classico Tiziano e Lollino, professionale Catullo; gruppo 2: magistrale Renier e professionale Da Vinci), si rilevano risposte significativamente diverse (*t-test*) negli item visibili in tabella 3.

	Medie gruppo 1vs gruppo 2	p
ansia	3.38 vs 4.66	0.004
pietà	2.78 vs 1.73	0.002
comprensione	5.64 vs 7.39	0.000
smarrimento	3.61 vs 4.72	0.016
commozione	2.35 vs 1.63	0.013
interesse	5.53 vs 6.32	0.028
curiosità	5.27 vs 6.20	0.017

Tabella 32: confronto gruppo 1/gruppo 2 -differenze statisticamente significative

In conclusione, il primo gruppo prova in maggior grado emozioni complesse come pietà e commozione, mentre il secondo gruppo prova in maggior grado emozioni complesse come ansia, comprensione per lo stato dei personaggi, smarrimento, ed emozioni della mente come interesse e curiosità.

Raggruppiamo le emozioni secondo il tipo (primaria, complessa, della mente), come da tabella 33.

	media	d.s.
primarie	2.82	1.772
complesse	3.44	1.726
della mente	5.24	2.088

Tabella 33: media dei punteggi per tipo di emozione elicitata – Longarone.

Come possiamo osservare, il processo di memorizzazione è supportato da punteggi superiori al grado 5 per le emozioni della mente, mentre il processo di identificazione empatica / identificazione è supportato da emozioni di un'intensità media di 3,4 – 3,7 punti e quello di empatia da un grado 3 di emozioni primarie.

Dal confronto tra i risultati suddivisi per istituti scolastici del gruppo 1, emerge che non ci sono differenze statisticamente significative tra emozioni elicitate negli studenti del liceo classico Lollino e quelle dell'istituto professionale Catullo, mentre tra gli altri Istituti si osservano le variazioni descritte nella tabella 34.

	Medie cl. Lollino vs cl. Tiziano	p
smarrimento	3.16 vs 5.78	0.023
	Medie prof. Catullo vs cl.Tiziano	p
gioia	3.00 vs 4.89	0.032
smarrimento	3.23 vs 5.78	0.035
interesse	4.95 vs 6.78	0.046
	Medie cl. Lollino vs Agrario Della Lucia	p
gioia	3.92 vs 7.17	0.002
commozione	1.97 vs 4.50	0.008
divertimento	5.13 vs 8.00	0.007
	Medie cl. Tiziano vs Agrario Della Lucia	p
gioia	4.89 vs 7.17	0.039
divertimento	5.11 vs 8.00	0.01
	Medie prof. Catullo vs Agrario Della Lucia	p
gioia	3.00 vs 7.17	0.000
ammirazione	3.70 vs 5.50	0.003
commozione	2.03 vs 4.50	0.008
curiosità	4.80 vs 7.40	0.039
divertimento	4.35 vs 8.00	0.000

Tabella 34: confronto tra medie di punteggio per le emozioni tra Istituti del gruppo 1

Confrontando infine i punteggi totali relativi ai maschi con quelli relativi alle femmine, si rilevano risposte dei due sessi significativamente diverse (*t-test*) negli item visibili in tabella 35:

	Medie maschi vs femmine	p
ansia	2.94 vs 4.18	0.038
comprensione	5.66 vs 6.63	0.036
interesse	5.00 vs 6.27	0.006

Tabella 35: differenze significative maschi/femmine nei punteggi per emozioni

In definitiva, le femmine sono più esposte all'interesse, ma anche ad emozioni empatiche complesse come comprensione ed in misura minore ansia durante la fruizione artistica.

Confrontando i dati relativi alle 3 tipologie di emozioni attraverso il *t-test*, osserviamo però che non ci sono differenze significative tra maschi e femmine per quanto riguarda l'intensità complessiva delle emozioni primarie, complesse e della mente (emozioni primarie: maschi media 2.88 vs

femmine media 2.88; complesse: maschi media 3.29 vs femmine media 3.40; della mente: maschi media 5.13 vs femmine media 5.89).

La discussione seguita all'analisi dei dati relativi all'edizione-pilota aveva sollevato un interrogativo relativamente alla presenza dell'emozione “rabbia”, liberamente formulata. Osservando le associazioni tra item notiamo che punteggi elevati per l'emozione “rabbia” si accompagnano sempre ad alti punteggi per le altre emozioni legate alla paura: questo è confermato anche dall'analisi fattoriale, attraverso cui è stata individuata in particolare la componente 2 con valori di saturazione alti per ansia (0,896), smarrimento (0,788), paura (0,715), rabbia (0,596), tristezza (0,575). Si tratta dunque di rabbia associata alle scene in cui la paura e la pressione della scelta sono messe al centro dell'attenzione. La componente 1 riguarda gli stati emotivi di piacere della fruizione, con valori di saturazione alti per le emozioni della mente (curiosità 0,879; divertimento 0,841; interesse 0,816; comprensione 0,676; gioia 0,671; ammirazione 0,625); e infine la componente 3 è legata agli stati emotivi di commozione (pietà 0,810; commozione 0,717; nostalgia 0,499). Le 3 componenti risultate sono in grado di spiegare il 64,40 % della varianza complessiva (componente 1: 25,7 %; componente 2: 22,54%; componente 3: 16,18%).

I personaggi apprezzati

I rispondenti esprimono una preferenza (gruppo 1: 94 casi; gruppo 2: 70 casi) o più d'una (in 8 casi). Analizzando la distribuzione per frequenze di ogni preferenza espressa, osserviamo che le scelte sono distribuite in misura diversa tra i personaggi.

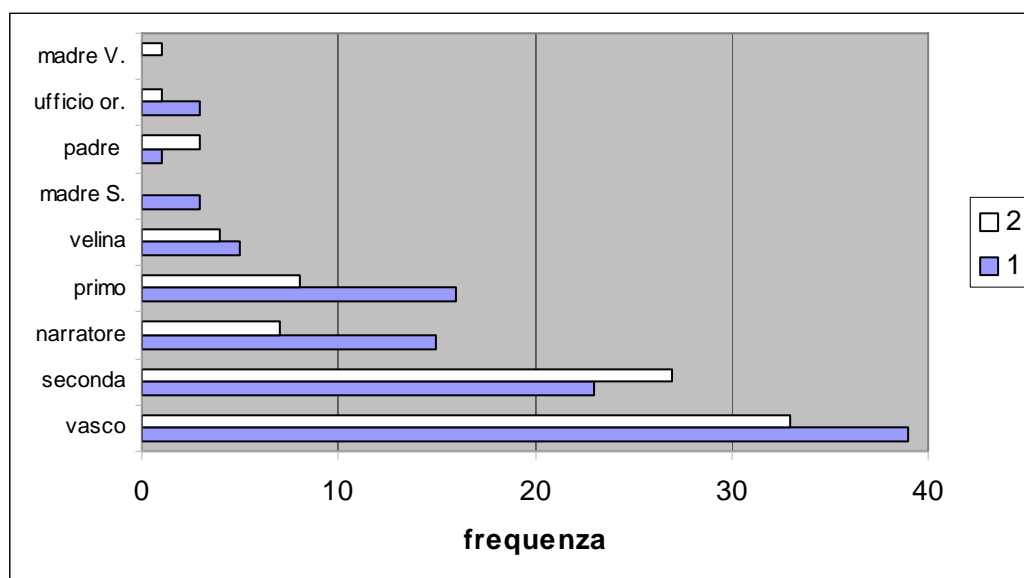


figura 4: personaggio apprezzato per frequenza gruppo 1/gruppo 2

In particolare notiamo che il gruppo 2 rispetto al gruppo 1 al Narratore preferisce Primo e Seconda. Le schede motivate esprimono valori desiderabili per sé o denotano risposta partecipatoria, o ancora riguardano aspetti contenutistici, estetico-artistici, o collegati alla funzione del personaggio. I soggetti che indicano più di una preferenza (8) citano il Narratore in quasi tutti i casi (gruppo 1: 4 casi, gruppo 2: 3 casi), accostandolo per il gruppo 1 in 3 casi ai protagonisti (separatamente o insieme: Vasco, Seconda, Narratore) e in 1 caso all'operatore ufficio orientamento, interpretato dal medesimo attore; per il gruppo 2 nella totalità dei casi ai protagonisti.

La risposta partecipatoria

Nei due gruppi, le preferenze sono distribuite tra i due protagonisti, e Primo diviene un elemento più importante del Narratore.

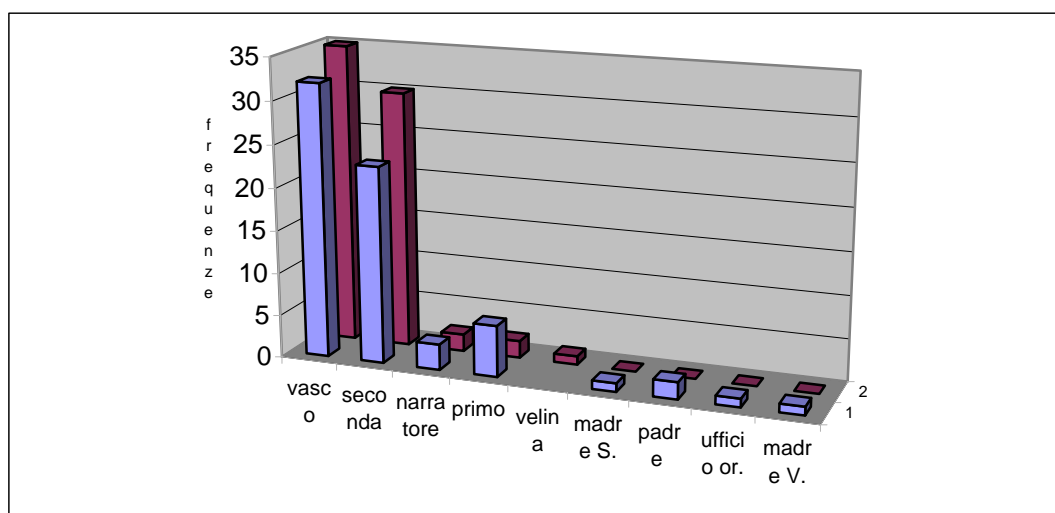


Figura 5: personaggio di empatia gruppo 1 e gruppo 2

Si osserva in particolare che per quanto riguarda il gruppo 2 ben 9 soggetti dichiarano di aver provato empatia/identificazione contemporaneamente per i due protagonisti.

Lo spettacolo

Dall'analisi osserviamo che sono presenti aggettivazioni collegate alle emozioni della mente: *interessante/ molto interessante* (38), *divertente, piacevole, gradevole* (18) vs *noioso* (1 caso), con l'aggiunta di *comico* (16) vs *triste* (1 caso), assente nella prima edizione. L'aggettivazione *realistico, convincente, rispecchiante, molto verosimile* (vs *irreale* 1 caso) indicata spontaneamente dall'11% dei soggetti indica che la rappresentazione teatrale è ritenuta verosimile: la verosimiglianza della storia narrata, secondo gli studi del settore, come abbiamo visto favorisce i processi di attivazione del soggetto nei confronti dei contenuti narrati. Vi sono poi aggettivi che coinvolgono la sfera che riporta all'obiettivo dell'azione teatrale e alla sua utilità: *formativo, istruttivo, didattico, significativo, utile* vs *inutile* (2). In particolare si sottolinea il concetto di

riflessione: la rappresentazione dà *buoni spunti di riflessione, suscita spunti di riflessione, stimolante* (29). Si sottolinea inoltre la chiarezza e la completezza dell'esposizione: *completo, chiaro e che arriva subito al punto vs confusionale, ambiguo* (2); e l'adeguatezza ai destinatari: *adatto, azzeccato, giovane, mirato*. Infine, si evidenzia ancora una volta l'elemento di originalità: *originale, molto originale, nuovo, strano, alternativo* (6).

Risultati: analisi qualitativa

- La riflessione - ritroviamo i nuclei tematici legati a questo aspetto, già incontrati nell'edizione pilota. L'utilità percepita è legata allo stimolo alla riflessione su se stessi, elemento che caratterizza l'incontro rispetto all'aspetto informativo: *spunti di riflessione più su se stessi che sul lavoro*. Ritroviamo negli item gli aspetti caratterizzanti dell'orientamento formativo, ed il riconoscimento del loro valore, che riportiamo qui senza commenti in quanto ben espressi:

non è solo orientamento ma anche momento di riflessione

mi ha aiutato a pormi più domande

mi ha stimolato a riflettere meglio sui miei interessi e aspirazioni per fare la giusta scelta

mi ha insegnato come affrontare la scelta

mi ha spinto a pensare più su di me

In alcuni casi questa riflessione rivela immediatamente il suo risvolto pratico: *questa esperienza mi ha aperto gli occhi sulle mie passioni*. Ben 15 soggetti citano tra le scene preferite, come era già successo di frequente anche nella precedente edizione, la battuta finale: il fatto di prendersi del tempo è inteso qui come necessità di 'tempo per' riflettere, e quindi la percezione del bisogno di dedicare tempo alla riflessione. Viene colto infatti il valore della *scelta per me stesso*: essa riguarda il proprio personale futuro e quindi è sentita come importante (*ognuno deve prendersi il giusto tempo per fare una scelta visto che ciò riguarda il proprio personale futuro*); al suo opposto ci sono le pressioni esterne, che non devono impedire di mettere al primo posto se stesso (*tutti possono decidere indipendentemente; si ha l'impressione di aver pochissimo tempo e che questo scorra troppo velocemente*).

- Il valore della testimonianza – Si sottolinea che l'incontro è stato utile per “l'esperienza di chi ha già scelto”. Si tratta di un valore tanto più riconosciuto quanto più se ne richiede la presenza: *raccontare di più le esperienze vissute; parlare di più delle proprie esperienze, dell'alloggio e delle emozioni provate nei 5 anni*. Alla testimonianza è collegata la percezione di *non essere gli unici in questa situazione; ho capito che non sono l'unica indecisa; penso che sia non solo un problema mio ma comune a più persone*. Questo valore percepito spinge i soggetti ad una maggiore

partecipazione, tanto che sono essi stessi a richiederla: *spronare al dialogo i giovani, perché è da loro che partono le esperienze più dirette e significative; far partecipare gli spettatori.*

- Il valore del confronto- A tutto ciò è collegata anche la possibilità di confronto offerta dall'incontro, ma non manca di essere considerato come presente anche l'aspetto informativo: *questa esperienza mi ha fornito spunti di riflessione ed informazioni che sicuramente influiranno sulla mia scelta; ho potuto saperne di più ed avere risposte e dialogo con persone del campo; era tutto perfetto, gli attori sono stati molto bravi ed hanno risposto in modo esauriente alle domande; grazie a questa esperienza ora conosco un po' di più la vita universitaria.*

- La comicità – l'azione teatrale, come dimostrano anche gli elevati punteggi per quanto riguarda le emozioni della mente, sembra aver divertito gli studenti: della rappresentazione è colta la vena ironica, che, come abbiamo esplicitato nella parte teorica di questo lavoro, è utile ai fini della sdrammatizzazione e rielaborazione di situazioni critiche. Anche relativamente agli item che richiedono l'aggettivazione per l'azione teatrale, l'espressione “comico” è molto citata. La comicità è apprezzata e richiesta ulteriormente: entrambi i gruppi infatti chiedono *più comicità al momento teatrale, ma senza perdere i suoi ottimi spunti di riflessione.*

-Il totem- La scatola è notata dai soggetti e valorizzata. In particolare 2 soggetti sottolineano il mistero della scatola in quanto chiusa: *ho paura di conoscere qualcosa di ignoto; rispecchia il mio stato d'animo attuale.* Negli altri casi, la scatola è valorizzata nella sua polisemicità: 5 soggetti ricordano la scena del 'lancio del dado per la scelta', in quanto *mi rappresenta totalmente; per alcuni è proprio così; succede così quando non si sa cosa fare dopo la maturità.* 1 soggetto evidenzia la trasformazione della scatola in bomba: *Ti-tac... il tempo passa, devi scegliere: ogni giorno che passa lo sento sempre di più dentro di me.* Inoltre, da 3 soggetti è valorizzata l'interiorizzazione della voce dei genitori proveniente dalla scatola: la scena è denominata 'quella del conflitto interiore' o più spesso 'quella delle voci in eco'. Essa rende consapevoli i soggetti dei condizionamenti vissuti nella scelta: *le pressioni esterne mi fanno il medesimo effetto; ho vissuto anche io questa scena.* Si sottolinea infine la trasformazione della scatola in televisione.

-Lo studio - Tra le scene, una delle più citate è quella sui problemi legati allo studio e all'organizzazione della vita universitaria, non presente nell'edizione pilota: 16 soggetti citano infatti la scena in cui Primo è alle prese con lo studio universitario. La scena è denominata “quella dello studio disperatissimo” o più spesso “quella della moka”. La scena colpisce per la sua immediatezza nel far comprendere le difficoltà dello studio: *rende bene le piccole-grandi difficoltà che gli studenti devono affrontare.* Inoltre la scena, come da intenzioni, fa riflettere sul significato concreto del

proseguimento degli studi: *all'Università bisogna studiare!* E ancora: *se decido di proseguire gli studi dovrò lavorare e il tempo sarà molto poco*. Un'ultima sottolineatura riguarda a sorpresa la percezione di verosimiglianza della scena rispetto alla realtà vissuta dagli studenti partecipanti (5 casi): *capita spesso anche a me; mi rispecchia; molto realista*.

- La scoperta del 'senso pratico' del futuro - Un'altra scena 'nuova' e molto citata (12 soggetti) è 'quella in cui i protagonisti provano a mettersi nei panni delle varie professioni': di essa è colto l'aspetto ludico e divertente, ma anche il risvolto positivo: *è utile per vedere cosa li potrebbe interessare anche in relazione ai loro limiti e alle loro effettive capacità e possibilità; il senso di identificazione per le varie professioni, la voglia di capire;* e quello negativo *la mia paura principale sta nel fatto di scegliere il mio futuro in modo sbagliato*. Infine si ritrova la somiglianza con il proprio vissuto: *è quello che ho fatto io con la mente; è un processo che nella mia mente faccio frequentemente*. D'altra parte, ha colpito la scena in cui il Narratore interpella i protagonisti sul loro futuro tra cinque anni: la scena porta alla riflessione sul proprio progetto di vita (*mi ha messo in pensiero di come sarà la mia vita dopo la laurea*), mentre si evidenzia la difficoltà di immaginarsi al di fuori della propria quotidianità e il senso di precarietà della società (cfr nuclei tematici emersi dall'indagine preliminare): *esprime la precarietà e la difficoltà di trovarsi un lavoro adeguato alle proprie aspettative dei giovani d'oggi; anch'io mi faccio progetti e alla fine non so più che fare*.

- Le informazioni - La scena degli 'opuscoli' è scelta da 4 soggetti per la sua capacità di rispecchiare la situazione vissuta dai soggetti di *confusione derivata da troppe informazioni*: rappresentata visivamente, essa viene riconosciuta e si attiva la presa di coscienza, favorendo 'l'educazione della domanda'.

Si può notare in definitiva il numero cospicuo di citazioni che sottolineano l'identificazione nella situazione vissuta dai personaggi, in quanto simile a quella propria, e inoltre l'accento posto sulla verosimiglianza delle scene, tranne per quanto riguarda un soggetto, che chiede di modificare l'immagine di studente trasmessa dalla rappresentazione: *non mostrare i giovani che devono scegliere l'università come dei poveri soggetti smarriti, per quanto gli attori siano stati molto disponibili*.

Attribuzioni globali ai personaggi

In questa sezione diamo uno sguardo veloce alle attribuzioni che si discostano da, o approfondiscono, quelle risultate dall'analisi dell'edizione-pilota.

Vasco – E' il personaggio di gran lunga scelto per empatia, in quanto *anche lui è preso dalla maturità e oltre a essere indeciso non ci pensa moltissimo per le molte cose da fare, inoltre è riuscito a rendere l'idea della situazione in cui ci si trova; rispecchia di più la mia situazione; mi assomiglia*. Di nuovo torna la percezione di verosimiglianza e di aderenza alla propria situazione vissuta. 5 soggetti sottolineano la determinazione nel seguire le proprie passioni dimostrata dal personaggio. Tra gli aspetti diversi rispetto a Belluno, al contrario dell'accusa di infantilismo, Vasco a Longarone *sembra quello più maturo*. Il personaggio suscita simpatia e complicità: *era simpatico e un po' imbranato*.

Seconda – l'azione che caratterizza il personaggio è lo scontro con i genitori (ben 15 citazioni tra le scene preferite). Di Seconda viene colto il valore del coraggio, positivo e desiderabile per sé: *nella vita bisogna scegliere col proprio cervello; non me l'aspettavo (non mi aspettavo dimostrasse un coraggio non da tutti)*. Quest'ultima citazione ci ricorda anche l'importanza dell'effetto sorpresa per il piacere della fruizione artistica e l'innalzamento del livello di attenzione (cfr capitoli teorici). L'emozione “ammirazione” si trova più elevata in concomitanza con l'empatia con questo personaggio .

Il Narratore - L'apprezzamento per il Narratore è legato ad aspetti contenutistici: (“*le parti erano interessanti, più convincenti per una riflessione approfondita*”) o estetico-artistici (“*ha stile*”), ma anche collegati alla funzione del personaggio: *avendo già scelto guardo le scelte altrui*. Quest'ultimo caso, che cita il Narratore anche nella domanda sulla risposta partecipatoria, denota la percezione da parte del soggetto della funzione esterna e critica del Narratore stesso. Il fatto però di porlo come personaggio di identificazione è positivo, in quanto il soggetto può porsi in posizione critica e riflettere comunque: un atteggiamento intelligente da parte di chi ha già compiuto la scelta, alternativo alla chiusura preventiva. In 9 casi tra le scene preferite è citata quella relativa al monologo sul contrasto tra esplosione ed implosione: il Narratore in questo contesto è coinvolto nel processo di identificazione, in quanto il brano *rappresenta bene come ci si sente ora; ha espresso a parole ciò che sento*, ed è ritenuto *efficace e suggestivo*. Il conflitto vissuto e rievocato dal brano viene ben spiegato da un soggetto: *non so se seguire i miei interessi, dimostrare a tutti come sono e scoprire veramente chi sono, o fare una scelta in base all'offerta futura del mondo del lavoro*. Si osservano punteggi elevati per quanto riguarda l'emozione “commozione” nelle schede in cui il

Narratore viene citato: qualcuno, ricordando il monologo tra le scene preferite, afferma *mi sono quasi commossa*.

Primo - La sequenza sulla distrazione dallo studio è inaspettatamente percepita come molto simile alla propria esperienza, e per questo Primo viene citato tra i personaggi di empatia/identificazione. Primo inoltre è ritenuto modello positivo da seguire (*fra tante cose da fare, non rinuncia ai suoi interessi, è riuscito a fare ciò che voleva; ha sfruttato il suo talento senza però rinunciare al resto della sua vita*).

Velina- Infine inaspettatamente all'elemento comico della rappresentazione viene assegnato un valore positivo: *Velina era la meno preoccupata*. Infine, in essa viene riconosciuta *la tentazione di seguire la stessa strada degli amici* riconosciuta anche nella propria esperienza.

Discussione

Dai risultati, confermati dalle impressioni dell'équipe, è evidente che il secondo intervento (che qui denomineremo "Longarone 2" ottiene risultati migliori del primo in termini di soddisfazione percepita e di qualità delle riflessioni stimulate.

Riguardo al momento teatrale, si può evidenziare che la prima performance della mattinata funziona per gli attori come un 'riscaldamento', per cui la resa nel secondo intervento è migliore in termini tecnici. Come abbiamo sottolineato nella parte teorica di questo lavoro, a teatro si assiste ad un evento irripetibile, un 'prodursi in scena' ogni volta diverso, mai 'prodotto'.

La resa degli attori può essere diversa, ma il tipo di ricezione dipende anche dalla 'cultura' del gruppo di spettatori, dal momento personale vissuto, dalle inferenze che scattano in ogni spettatore. Sono importanti anche come abbiamo visto i rapporti con gli altri spettatori, e l'ambiente circostante. Durante la prima azione teatrale infatti si sono presentati fattori imprevisti: si sono verificati problemi di audio; inoltre nel corso di una scena alcuni operatori della Fiera hanno fatto irruzione in sala per accendere un faro (ricordiamo che l'ambiente era illuminato a giorno, in quanto lateralmente sono presenti grandi finestre, per cui l'operazione è stata ben visibile a tutti). Come si vede anche analizzando la comunicazione non verbale degli studenti attraverso il documento video, questi elementi hanno distratto gli studenti, e possono aver influenzato il superamento della 'membrana semipermeabile' che consente di 'entrare nella storia'.

Lavorare con due gruppi ha permesso di evidenziare, attraverso l'analisi dei questionari somministrati prima dell'incontro, alcune differenze: il primo gruppo era molto eterogeneo per provenienza scolastica, mentre il secondo era omogeneo (la maggioranza proveniente dall'Istituto

Magistrale e solo una decina di studenti dall'ITAS Da Vinci). Il numero degli interventi nel dibattito svolto con il gruppo 1 è maggiore rispetto a quello svolto con il gruppo 2: ricordando che questo potrebbe essere legato anche a fattori come la stanchezza che interviene a fine mattina, e al 'freddo' citato nelle schede come motivo di difficoltà, si potrebbe però ipotizzare che l'eterogeneità di provenienza scolastica abbia favorito e stimolato l'espressione in gruppo, mentre l'omogeneità abbia posto maggiormente l'attenzione dei partecipanti sul giudizio legato alla cultura dominante della comunità scolastica di appartenenza. In effetti i dati relativi al secondo gruppo evidenziano emozioni forti e riflessioni interessanti e specifiche su personaggi e scene viste, nonostante nel dibattito sia stata evidente la difficoltà a parlare in pubblico.

Linee operative: Per migliorare l'intervento, in particolare il momento del dibattito, si propone di dividere i partecipanti in piccoli gruppi, eterogenei per provenienza scolastica, per favorire il dialogo a partire dall'azione teatrale, ed il confronto tra le interpretazioni degli studenti. A questo seguirebbe comunque il momento di discussione in plenaria.

La misurazione prima-dopo, oltre all'utilità di tipo conoscitivo, che ha consentito di tracciare il profilo dei partecipanti, ha permesso anche di osservare un cambiamento di atteggiamento nei confronti dei contenuti dell'orientamento: rispetto alle aspettative, tematiche ritenute di scarsa importanza come ad esempio il rapporto con la famiglia nella scelta, dopo l'incontro acquistano valore. L'approfondimento della tematica ha creato consapevolezza e interesse.

Il tempo intercorso tra le due edizioni di Belluno e Longarone ha consentito la riflessione a più riprese. I due interventi di Longarone invece hanno richiesto alcune modifiche "in corsa" basate sulle prime impressioni e su una veloce condivisione con l'équipe nella breve pausa, senza la possibilità di analisi dei risultati del questionario per migliorare il secondo intervento di Longarone.

La rielaborazione del testo in vista di una sua riduzione e suddivisione in due tranches, come deciso in seguito all'analisi dei risultati dell'edizione-pilota, si è rivelata uno strumento utile a livello comunicativo. Infatti questo 'rimettere mano al copione' ha permesso di asciugare ulteriormente il testo, lasciando solo l'essenziale e migliorandone così la comunicatività ed il potere evocativo.

Infine, una nota specifica relativa al testo teatrale: l'analisi delle attribuzioni psicologiche ai personaggi ha evidenziato nuove chiavi di lettura per la definizione del loro carattere e modo di agire, di cui tener conto per un miglioramento del testo teatrale. Abbiamo visto che in alcuni casi l'empatia/identificazione si concentra sui due protagonisti in contemporanea: i soggetti adducono la

motivazione “indecisione”. Questa motivazione è la stessa adottata spesso quando i personaggi sono citati separatamente.

Linee operative - C'è la necessità di distinguere meglio i due personaggi, inquadrando meglio il loro specifico travaglio interiore, distinguendo le problematiche legate a ciascuno. Si ipotizza di re-inserire alcune scene, eliminate per esigenze di riduzione.

e. confronto tra i risultati di Belluno – Longarone

Si riporta qui brevemente il prospetto relativo ai dati quantitativi confrontabili tra le tre sessioni di lavoro, rimandando i commenti al prossimo paragrafo, incentrato sulla discussione dei risultati.

	BL	LONG1	LONG2
Apprezzamento personaggio	87%	95%	92%
Empatia con personaggio	50%	72%	90%
Preferenza scena o battuta	53%	67%	65%

Tabella 36: apprezzamento personaggio, empatia, preferenza scena – confronto Belluno/Longarone

Per quanto riguarda il dibattito, si osservano punteggi maggiori negli interventi di Longarone per tutti gli item, in particolare si osserva una differenza statisticamente significativa relativamente a: risposte esaurienti (sig. 0,033, media 2,6 vs 2,8), ricco di spunti (sig. 0,04, media 2,3 vs 2,7), per cui gli interventi di Longarone sono in media più apprezzati.

Nel dibattito, il punteggio relativo alla competenza dei relatori si distingue sia nell'intervento di Belluno che in quelli di Longarone per il suo valore più elevato rispetto agli altri.

Discussione

Dal confronto tra i dati relativi all'incontro svolto a marzo presso il teatro comunale di Belluno e i due incontri svolti presso la fiera Orient@, emerge un maggiore coinvolgimento emotivo nel secondo caso. Gli attori, interpellati sulle impressioni a caldo, avvertono una minore distanza con il pubblico, che in effetti partecipa di più come emerge anche dalla registrazione video (risate, manifestazioni di sorpresa, applausi, silenzio). La distanza è innanzitutto fisica: il setting qui gioca un ruolo fondamentale. Possiamo dire che dal primo intervento (teatro comunale di Belluno) al secondo (fiera Orient@ di Longarone) c'è stato uno spostamento di attenzione dal versante artistico in direzione di quello della formazione: da un contesto consacrato all'arte si è passati ad un ambiente dedicato all'orientamento. Da un programma in cui il momento teatrale occupa un tempo esteso e compatto si è passati ad uno in cui esso viene ridotto e suddiviso in sequenze da alternare al dibattito. Da una rappresentazione teatrale di 45' con la sua scenografia e le proprie luci, si è passati

a due brevi sequenze di 15' ciascuna, senza l'uso di particolari strumenti, privilegiando i contenuti. A questo punto però, molti partecipanti di Longarone chiedono “più scenografie”. Vengono anche richieste “più scene”: riemerge l’interesse per il momento teatrale. Gli spettatori-partecipanti appaiono essere stati molto più attenti ai contenuti dell'azione teatrale rispetto all'edizione di Belluno: questo dato si osserva nella varietà delle scene menzionate, nell'attenzione ai particolari per quanto riguarda le battute, nelle attribuzioni date ai personaggi, nella soddisfazione per le tematiche trattate. La divisione in due tranches, che come si ricorderà era stata pensata proprio come soluzione al problema della percezione di non trattamento di alcune tematiche che invece erano state affrontate, ha dato esito positivo. Si considerino però anche i problemi di audio presenti nella prima edizione di Belluno, che hanno condizionato la ricezione stessa del messaggio.

Il teatro comunale, se da una parte ha consentito di creare l'atmosfera giusta per l'azione teatrale, dall'altra sembra aver 'allontanato' gli studenti nel momento del forum. Il contesto della fiera dell'orientamento, se da alcuni punti di vista è risultato un contesto dispersivo, da altri ha rivelato alcuni vantaggi:

- economicità: attraverso un solo viaggio sono stati raggiunti tutti gli Istituti della Provincia, senza dover chiedere alla scuola un'uscita ulteriore. Questo ha predisposto il consenso alla partecipazione;
- complementarietà tra informazione e formazione: lo svolgimento dell'incontro all'interno di uno spazio informativo sull'orientamento ha permesso di 'lasciar fuori' dalla sala tutti gli interrogativi di tipo particolare e specialistico, soddisfatti dagli stand della fiera, per concentrare l'attenzione degli spettatori-partecipanti sugli aspetti più propriamente formativi dell'orientamento.

Due sottolineature specifiche per l'azione teatrale:

- Scompare l’accusa di infantilismo: al suo posto spontaneamente come abbiamo visto si afferma la percezione di verosomiglianza dell'azione teatrale.
- L'aumento di spazio per il personaggio Primo ha prodotto uno sbilanciamento nelle risposte che riguardano apprezzamento e risposta partecipatoria: esso acquista importanza a scapito del Narratore, che finalmente viene riportato alla sua funzione esterna.

Un sottolineatura per quanto riguarda l’intervento complessivo:

- l’integrazione delle aree tematiche con gli aspetti emersi dall’analisi dei questionari di Belluno (organizzazione della vita universitaria, problemi legati allo studio) si è rivelata vincente in quanto le due aree hanno raggiunto punteggi elevati sia per quanto riguarda l’interesse prima dell’intervento, sia la soddisfazione dopo l’incontro.

In base al confronto tra le tre sessioni di lavoro, sono state individuate alcune variabili ritenute importanti per un intervento di orientamento formativo che utilizzi il teatro come strumento di stimolo, in particolare:

1. il setting messo a disposizione: a seconda dello spazio concesso dagli Enti coinvolti nel progetto, la struttura e l'articolazione dell'intervento possono modificarsi anche sensibilmente. In effetti l'uso della forma teatrale richiede alcune attenzioni specifiche, ed una preparazione preventiva dell'ambiente, con una prova generale possibilmente il giorno prima per studiare gli spazi. Il dibattito richiede una disposizione per quanto possibile 'democratica' degli spazi, e non frontale, oltre alla possibilità di suddividere gli spazi per piccoli gruppi di lavoro. La flessibilità e l'adattamento da parte dell'équipe di lavoro è fondamentale.

2. Il tempo concesso: la durata dell'incontro è stabilita a priori dagli Enti che concedono lo spazio e dagli Istituti, che hanno una tempistica da rispettare. L'intervento va adattato anche a questa seconda variabile, riducendo la durata dell'azione teatrale e scomponendola eventualmente in moduli accostabili, in favore del dibattito. In presenza di tempi brevi infatti è preferibile creare più momenti teatrali alternati al dibattito, per consentire di affrontare un maggior numero di tematiche ottimizzando i tempi e dando maggior spazio alla comunicazione verbale.

3. L'obbligatorietà della presenza: l'intervento svolto di mattina implica la partecipazione 'forzata' da parte degli studenti, e quindi una spinta motivazionale a partecipare molto variabile all'interno del gruppo. Inoltre la presenza dei docenti e del personale scolastico può inibire i partecipanti. Lo svolgimento dell'intervento in orario extra-scolastico invece potrebbe favorire una partecipazione più motivata e consapevole, anche se forse più rada.

4. Il modo in cui l'incontro viene presentato: non specificare che l'incontro affronta le tematiche dell'orientamento formativo genera aspettative di tipo informativo non soddisfabili completamente. Presentare l'incontro semplicemente come uno spettacolo sull'orientamento allo stesso modo è riduttivo e fuorviante. Stabilire un contatto con gli studenti al di là della circolare che informa dell'uscita scolastica stabilita si rivela un modo utile in questo senso. Il tipo di dialogo instaurato prima dell'incontro con gli studenti, veri destinatari dell'intervento, è quindi fondamentale tanto quello con i docenti e i soggetti istituzionali.

5. L'atteggiamento di apertura/chiusura nei confronti dello strumento teatro per l'orientamento: se lo studente prima della partecipazione ritiene che il teatro 'non sia una cosa seria', è più probabile che non si attivino in lui i processi di coinvolgimento emotivo e cognitivo, riducendo così l'utilità dell'intervento. Abbiamo visto anche che la chiusura preventiva difficilmente ha subito modifiche in senso positivo dopo l'incontro. Questa variabile si rivela fondamentale, e occorre un dialogo preventivo con gli studenti in grado di dimostrare la serietà del progetto e la sua attenzione verso i destinatari (la personalizzazione dell'intervento, con la richiesta preventiva ai diretti interessati di

quali sono i bisogni di orientamento percepiti). Stabilire un contatto e mostrare interesse per i destinatari specifici presenti con un loro nome e cognome, sono azioni in linea con gli orientamenti teorici e metodologici che guidano il progetto.

6.L'audio: si è rivelata una variabile importante per la ricezione e la comprensione dei contenuti, soprattutto per quanto riguarda l'azione teatrale. I problemi relativi all'audio (radio-microfoni funzionanti a intermittenza, musica a tratti non percepibile) hanno infatti disturbato l'attenzione e ostacolato i processi di coinvolgimento emotivo e cognitivo.

Dall'analisi dei questionari infine sono emersi alcuni elementi ricorrenti relativi alla qualità percepita dell'azione teatrale in ottica formativa, in particolare:

- percezione di verosimiglianza
- chiarezza espositiva
- completezza degli argomenti trattati
- percezione di comicità
- empatia/identificazione empatica/identificazione

I processi di coinvolgimento emotivo-cognitivo, a partire dall'empatia, sono stati ritenuti particolarmente importanti dai destinatari. In effetti è stata confermata, limitatamente ai gruppi analizzati, la relazione tra empatia ed apertura allo strumento teatrale per l'orientamento.

Le variabili individuate attraverso le analisi descrittive effettuate nel corso della ricerca possono costituire i presupposti per la costruzione di uno strumento utile per un futuro progetto-pilota, scandito da misurazioni prima – dopo – ex post (6 mesi, 1 anno). Grazie alla collaborazione degli Istituti e dei soggetti istituzionali che hanno aderito al progetto, è stato possibile già nel corso di questa ricerca esplorativa contattare gli studenti un mese prima dell'incontro, mentre la difficoltà di rintracciare gli studenti a distanza di tempo potrebbe in un futuro trovare parziale soluzione aggiungendo nel questionario 'dopo' la richiesta di partecipazione all'indagine longitudinale attraverso indirizzo di posta elettronica; recuperando inoltre gli studenti eventualmente in seguito ospitati presso il Collegio Universitario; infine, in caso di iscrizione presso l'Ateneo patavino, attraverso la collaborazione con l'ESU di Padova, che ha aderito al progetto.

RIFLESSIONI CONCLUSIVE

La ricerca di una metodologia didattica attiva innovativa per l'orientamento formativo ai giovani di classe V superiore ha costituito la domanda di questa ricerca. Il teatro è parso uno strumento utile a questo fine per le sue implicazioni pedagogiche e narrative. Si è giunti alla definizione di una tecnica denominata lezione-teatro, dove si intende il termine teatro in tutta la pregnanza della sua originale vocazione relazionale. Gli elementi di trasferibilità del progetto riguardano prima di tutto l'articolazione della formula, che alterna l'azione teatrale al forum-dibattito con gli studenti sulle tematiche emerse da un'indagine preliminare su/con gli studenti, condotta con strumenti quali questionari (composti di stimoli aperti in grado di far emergere le metafore e le suggestioni sulle tematiche da affrontare) e interviste, focus group, role-playing per gli approfondimenti dei nuclei tematici emersi.

Per quanto riguarda l'azione teatrale, i tratti caratterizzanti si possono sintetizzare con le parole già citate di Morteo:

- 1 l'istanza partecipativa
- 1 la specularità metaforica con la sala
- 1 la dimensione ludica
- 1 la tendenza alla captazione dell'inconscio
- 1 l'uso fantastico di materiale povero e quotidiano
- 1 l'essenzialità
- 1 le tematiche esistenziali.

Aggiungiamo a questi elementi la presenza del Narratore, che dai dati raccolti si rivela essere punto di raccordo tra le parti della storia narrata, ma anche in maniera superiore alle aspettative punto di riferimento in grado di catalizzare l'attenzione, provocare, attivare processi di empatia ed identificazione, commuovere, far riflettere.

In questo contesto, abbiamo definito il destinatario come spettatore-partecipante, in quanto protagonista attivo, non solo perché coinvolto emotivamente e cognitivamente nella fascinazione dell'azione teatrale, ma anche in quanto produttore di una cultura che il teatro fa propria e restituisce in forma di comunicazione teatrale; infine in quanto 'contribuente' fondamentale alla definizione del testo teatrale in quanto struttura sempre aperta a modifiche. Il feed-back richiesto è stato essenziale per poter migliorare l'azione teatrale e renderla sempre più in grado di rispecchiare gli spettatori-partecipanti: essi, identificatisi nella suggestione teatrale, sono stati messi in condizione di apprendere dall'esperienza altrui mettendo in discussione le proprie convinzioni. Un punto di forza del progetto che è stato chiaramente messo in evidenza dai risultati ottenuti è proprio la

valorizzazione dell'esperienza: il vissuto dei destinatari dell'intervento viene 'messo in scena' e integrato con testimonianze dirette, stratificando i livelli di consapevolezza e di riflessione.

Si ritiene che un punto di forza del progetto e una sua caratteristica fondamentale sia la presenza di quello che potremmo definire 'form-aut-attore', che concentra in un'unica figura i ruoli di ricercatore, analizzatore dei dati, formatore, autore ed attore. Questa figura possiede in sé contemporaneamente le competenze di formatore da una parte e di teatrante dall'altra. Come formatore, essa possiede competenze metodologiche e di analisi delle problematiche legate all'orientamento, competenze relazionali e organizzative. Come autore-regista-attore, possiede padronanza degli strumenti teatrali e pone l'attenzione sull'aspetto estetico-artistico dell'intervento. L'assunzione dei ruoli sul versante formativo e su quello artistico, se dal punto di vista pratico consente una particolare economicità nell'uso delle risorse, d'altra parte ha permesso una costante percezione diretta nel rapporto con gli interlocutori e una visione globale del progetto: chi ha condotto le interviste è anche chi ha scritto il testo teatrale. Le stimolazioni e le suggestioni sono state filtrate così direttamente dalla stessa persona. Altro elemento positivo che questo ha consentito è stata la sicurezza dell'esecuzione di ciascuna fase come nelle intenzioni del ricercatore, senza dover ricorrere alla delega. D'altra parte, generalizzando si può capire che l'efficacia del testo teatrale sia molto legata alla professionalità del form-aut-attore, e alla sua capacità di individuare e di mettere in evidenza i nodi problematici. Per realizzare il progetto è necessario quindi reperire una figura dalle molteplici competenze, in quanto la diversificazione dei ruoli in questo caso riduce l'efficacia dell'operazione. Inoltre, è necessaria la collaborazione con un'équipe qualificata ma anche 'appassionata', per far fronte agli inevitabili imprevisti che un'iniziativa complessa trova nel realizzarsi.

Un altro punto di forza può essere individuato nel lavoro di rete che la formula consente, favorendo la collaborazione, auspicata dalla normativa europea, tra gli enti coinvolti a vario titolo nell'orientamento degli studenti. Per favorire il consenso alla partecipazione, dapprima timido e difficoltoso sotto diversi punti di vista, è necessaria la collaborazione tra i soggetti istituzionali al fine di ottimizzare le risorse in termini di spazi e di tempi: la Fiera dell'orientamento, che si svolge in ogni Provincia, appare un ambiente ideale sia per l'economicità (gli Istituti programmano una sola uscita per la visita alla Fiera e per l'incontro di orientamento) che per la complementarità tra l'informazione, offerta dagli stand, e la formazione, prevalentemente offerta dall'incontro.

Tra i punti di debolezza della formula, possiamo annoverare la dispendiosità di tempo che la preparazione dell'azione teatrale richiede per il form-aut-attore e anche per gli attori, che ovviamente ricavano i tempi da dedicare al progetto ritagliandoli da quelli del proprio lavoro. In

questo caso specifico, la difficoltà di reperire attori, ed in seguito la difficoltà di accordarsi per le prove, mi ha spinto alla scelta di limitare la quantità di battute e quindi di impegno degli attori, aumentando i personaggi da me interpretati. In realtà però la dispendiosità di tempo si verifica solo in fase iniziale, perché negli interventi successivi il testo ormai è acquisito ed è sufficiente concentrarsi sulle modifiche apportate in base al feed-back ricevuto. Inoltre, essa è bilanciata dall'economicità che la lezione-teatro consente, rivolgendosi a 150 studenti per volta. Si consideri infine che la dispendiosità iniziale rappresenta un investimento ai fini della qualità dell'intervento, in quanto necessaria per ottenere un'aderenza sempre maggiore ai bisogni dei destinatari.

Un altro punto di debolezza è stato individuato nella sottovalutazione delle potenzialità a cui è sottoposto un intervento formativo che utilizza il teatro, e nei pregiudizi legati ad esso. Su questa chiusura preventiva è difficile intervenire, ma nel corso della ricerca sono state trovate alcune prime soluzioni, che consistono nel lavorare preventivamente sulle modalità di presentazione dell'intervento.

Tra gli elementi di innovazione della ricerca, possiamo considerare innanzitutto che il progetto rappresenta un primo utilizzo documentato del teatro come tecnica per l'orientamento formativo. Un altro elemento innovativo è il testo teatrale inteso come frutto di una ricerca sui contenuti e i significati soggettivi relativi alle problematiche sul momento di scelta in V superiore; si aggiunga la formula rappresentazione teatrale- condivisione di esperienze attraverso il dibattito; infine la presenza di testimoni privilegiati nel dibattito coincidenti con gli attori, i quali si pongono in dialogo con gli studenti. Attraverso la ricerca inoltre si è attuato un primo tentativo di costruire uno strumento per rilevare i risultati di un intervento teatrale progettato esplicitamente per la formazione.

Al termine della ricerca condotta, si aprono nuovi interrogativi di indagine sulla tematica: in particolare si richiede un approfondimento sulla funzione del Narratore, verificando la differenza nel coinvolgimento, nella soddisfazione e nella percezione di utilità dell'intervento in assenza del Narratore nella medesima pièce teatrale. Inoltre, si richiede un approfondimento dell'atteggiamento preventivo di chiusura nei confronti del teatro, che condiziona l'efficacia dell'intervento, e l'individuazione di ulteriori soluzioni. A fronte poi della difficoltà dei soggetti di esprimersi liberamente nel dibattito, si intende sperimentare anche una modalità alternativa, distinguendo due micro-fasi: la discussione in piccoli gruppi, e la discussione in plenaria. Ciascun piccolo gruppo dovrebbe essere guidato però necessariamente da un membro dell'équipe, in quanto partecipe di tutte le fasi del progetto. L'estensione dell'intervento ad altri setting potrebbe costituire un'ulteriore direzione di ricerca, al fine di analizzare la trasferibilità dell'intervento e di migliorarne la

flessibilità, poiché la destinazione naturale del progetto, e cioè la scuola, richiede l'adattamento agli spazi sempre diversi messi a disposizione.

BIBLIOGRAFIA

- Alfieri F., *Educazione attraverso il teatro*, Emme, Milano, 1979.
- Alheit P., Bergamini S., *Storie di vita. Metodologia di ricerca per le scienze sociali*, Guerini, Milano 1996.
- Amicucci F., *La formazione fa spettacolo. Percorsi per una nuova formazione manageriale*, Il sole-24 ore, Milano 2004.
- Amplatz C., (a cura di), *Ricerca-azione in ambito educativo: esperienze*, Cleup, Padova 2000.
- Aristotele, *Poetica*, in G. Rosati, *Scrittori di Grecia 2- il periodo attico*, Sansoni, Firenze 1991.
- Artaud A., *Il teatro e il suo doppio con altri scritti teatrali*, Torino, Einaudi, 1968.
- Baliani M., *Pensieri di un raccontatore di storie*, Comune di Genova – Assessorato Istituzioni Scolastiche, Genova 1991.
- Baricco A., Tarasco R., Vacis G., *Balene e sogni. Leggere e ascoltare. L'esperienza di Totem*, Einaudi 2003.
- Barone, M., *Prospettive per la comunicazione interna e il benessere organizzativo*, FrancoAngeli, Milano 2005.
- Barthes R., *Introduction to the structural analysis of narratives*, Fontana, London 1977.
- Bartlett F. C., *La memoria: studio di psicologia sperimentale e sociale*, Angeli, Milano 1975.
- Bartolucci G., (a cura di), *Il teatro dei ragazzi*, Guaraldi, Rimini 1972.
- Bellotto M., “Le metodologie didattiche attive”, in AIF, *Professione formazione*, FrancoAngeli, Milano 2003.
- Benjamin W., “Il narratore. Considerazioni sull'opera di Nicola Leskov”, in id., *Angelus Novus*, Einaudi, Torino 1966.
- Bernardi C., B. Caminetti B., S. Dalla Palma S., (a cura di), *I fuoricena. Esperienze e riflessioni di drammaturgia nel sociale*, Euresis, Milano 2000.
- Bernardinis M., *Lo stile dell'apparenza*, Cleup, Padova 1996.
- Boal A., *Il teatro degli oppressi. Teoria e tecnica del teatro latinoamericano*, Feltrinelli, Milano 1977.
- Bobbio A., “L'orientamento e la formazione: elementi di qualità per i Collegi Universitari”, in AA.VV., *Formazione e Qualità. Il valore aggiunto del Collegio Universitario*, Mazziana, Verona 2000, pp. 59-67.
- Bobbio A., *Un'esperienza di orientamento alla fine della scuola superiore: una ricerca di follow-up*. Tesi di laurea, Facoltà di Psicologia, Università di Padova, a.a. 1998/1999.

- Borgato R., Vergnani P., *Teatro d'impresa - Il teatro nella formazione: dalla teoria alla pratica*, Franco Angeli, 2007.
- Brook, P., *Lo spazio vuoto*, Bulzoni, Roma 1998.
- Bruner J., *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari 2003.
- Bruner J., *La ricerca del significato: per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.
- Buber M., *Il principio dialogico e altri saggi*, Cinisello Balsamo, San Paolo 1997
- Calidoni, P., *Didattica come sapere professionale*, La Scuola, Brescia 2000.
- Cascetta A., Peja L. (a cura di), *Ingresso a teatro*, Le Lettere, Firenze, 2003.
- Cascetta A., L. Peja L. (a cura di), *Elementi di drammaturgia*, ISU Università Cattolica, Milano 2002.
- Cascetta A., L. Peja L., (a cura di), *Elementi di drammaturgia*, ISU, Milano 2002
- Cortese C. G., *L'organizzazione si racconta*, Guerini e Associati, Milano 1999.
- Cortese C. G., *L'organizzazione si racconta*, Guerini e Associati, Milano, 1999.
- Cruciani F., *Registi Pedagoghi e comunità teatrali nel Novecento*, Editoria & Spettacolo, Roma 2007.
- D'Urso V., Trentin R., *Introduzione alla psicologia delle emozioni*, Laterza, Roma 1998.
- Dalla Palma S., *La scena dei mutamenti*, Vita e Pensiero, Milano 2001.
- De Marinis M., *Semiotica del teatro*, Bompiani, Milano 1982.
- Debray R., *Vita e morte dell'immagine*, Il Castoro, Milano 1999.
- Demetrio D., *L'età adulta*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1990.
- Deriu F., (a cura di), *Lo schermo e la scena*, Marsilio, Venezia 1999.
- Di Drago R. (a cura di), *Il teatro della scuola. Riflessioni, indagini ed esperienze*, FrancoAngeli, Milano 2001.
- Di Nubila, R. D., *Oltre l'aula*, Cedam 2004.
- Elam K., *Semiotica del teatro*, Il Mulino, Bologna 1988.
- F. Batini F., Zaccaria R., (a cura di), *Per un orientamento narrativo*, FrancoAngeli, Milano 2000.
- Fabietti U., Matera V., *Memorie e identità. Simboli e strategie del ricordo*, Meltemi 1999.
- Ferrarotti F., *Storia e storie di vita*, Laterza, Roma-Bari 1981.

- Flores D'Arcais G., *Nuovo dizionario di Pedagogia*, Paoline, Cinisello Balsamo 1992.
- Freud S., *Psychopatische Personen Auf Der Buhne*, 1905.
- G. Débord G., *La società dello spettacolo*, Sugarco, Milano 1990.
- G. Scalpellini G., Strologo E., *L'orientamento. Problemi teorici e metodi operativi*, Brescia, La Scuola, 1976.
- G. Vattimo G., *La fine della modernità*, Garzanti, Milano 1985.
- Gadamer H. G., *L'attualità del bello. Saggi di estetica ermeneutica*, Marietti, Genova 1986.
- Gagliardi M., Naggi F.(a cura di), *Un ghio, una bici, un letto di nuvole. Regali e prestiti tra immaginario infantile e teatro*, Osservatorio dell'immaginario, Marsilio, Venezia 2004.
- Galliani L, Frignani P., *La comunicazione educativa*, Tecomproject, Ferrara 1997.
- Garavaglia V., *Teatro educazione società*, Utet, Novara 2007.
- Giacchè P., *Lo spettatore partecipante. Contributi per un'antropologia del teatro*, Guerini, Milano 1991.
- Giugliano A., (a cura di), *Perché la storia della letteratura?*, Guida, Napoli 1969.
- Goffman E., *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna 1969.
- Goleman D., *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1996.
- Guccini G., *La bottega dei narratori*, Audino, Roma 2005.
- Guccini G., Marelli M., *Stabat Mater. Viaggio alle fonti del "teatro narrazione"*, Le Ariette Libri, Castello di Serravalle (Bo), 2004.
- Hervieu-Leger D., *Religione e memoria*, Il Mulino, Bologna 1996.
- Hoffman M. L., "Interaction of affect and cognition in empathy", in C. E. Izard, J. Kagan, R. B. Zajonc (a cura di), *Emotion, cognition and behavior*, Cambridge University, Cambridge 1984.
- Infante C., *Imparare giocando*, Bollati Boringhieri, Torino 2000.
- Levinas E., *Etica e infinito*, Città Nuova, Roma 1984.
- Maciotti M. I., *Biografia, storia e società*, Liguori, Napoli 1985.
- Maciotti M. I., *Oralità e vissuto. L'uso delle storie di vita nelle scienze sociali*, Liguori, Napoli 1986.
- Mandler J., *Stories, scripts, and scenes: aspects of schema theory*, Erlbaum, Hillsdale 1984.
- Melchiorre V., *Corpo e persona*, Marietti, Genova 1991.

- Meyrowitz J., *Oltre il senso del luogo. L'impatto dei media elettronici sul comportamento sociale*, Baskerville, Bologna 1993.
- Molinari C., *L'attore e la recitazione*, Laterza, Bari 1992.
- Morteo G. R., *Nuova filosofia del teatro ragazzi come superamento del servizi*, in "Quaderni CERTES", Regione Piemonte, 1986.
- Oatley K., *Psicologia ed emozioni*, Il Mulino, Bologna 1997.
- Ong W. J., *Oralità e scrittura: le tecnologie della parola*, Il Mulino, Bologna 1986.
- Orefice P., Viccaro G., (a cura di), *Le veglie in Garfagnana. Un'esperienza formativa fra tradizione e progetto*, ETS, Pisa 1999.
- Oreggia V. M., *Archivio di voci. Incontri di teatro con M. Baliani, G. Bartolomei, M. Ovadia, M. Paolini, L. Ronconi e G. Scabia*, Archinto, Milano 2002.
- Paparella N., Perucca A. (a cura di), *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria vol. II: Indagini e strumenti*, Armando, Roma 2006.
- Paparella N., Santo A., *Pedagogia sperimentale*, Pensa Multimedia, Lecce 1997
- Perissinotto L., *In ludo. Idee per il teatro nella scuola e nella comunità*, Armando, Roma 1998.
- Petrucchi C., *Digital Storytelling*, Le Bussole Carocci, Roma c.d.s.
- Piccolboni G. (a cura di), *La scelta della facoltà. Monitoraggio e valutazione di un'esperienza di orientamento universitario*, Mazziana, Verona 2001.
- Pontremoli A., *Teoria e tecniche del teatro educativo e sociale*, UTET Università, Torino 2005.
- Propp V., *Morfologia della fiaba*, Einaudi, Torino, 2000.
- Rago E., *L'arte della formazione*, FrancoAngeli, Milano, 2004.
- Ricoeur P., *The narrative function, in Hermeneutics and the human sciences*, Cambridge University, Cambridge, UK 1981.
- Rostagno R., Pellegrini B., *Guida all'animazione*, Fabbri, Milano 1978.
- Ruggieri V., *L'identità in psicologia e teatro*, Scientifiche Ma.Gi., Roma 2001.
- Scabia G., *Il gorilla quadrumano. Il teatro come ricerca delle nostre radici profonde*, Feltrinelli, Milano 1974.
- Scabini E., Rossi G., (a cura di), *Giovani in famiglia tra autonomia e nuove dipendenze*, Vita e Pensiero, Milano 1997.
- Sfez L., Coultèe G., *Technologies et symboliques de la communication*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble 1990.

- Smorti A., *Il pensiero narrativo*, Giunti, Firenze 1994.
- Vacis G., *Awareness: dieci giorni con J. Grotowski*, Holden Maps / Scuola Holden, RCS libri, Milano 2002.
- Valenti C., (a cura di), *Il teatro nelle case*, Provincia di Bologna, Bologna 2001.
- Varani A., *Cercare e cercarsi - vol. 1*, Erickson, Trento 2006.
- Varisco B. M., *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci, Roma 2004.
- Vattimo G., *La società trasparente*, Garzanti, Milano 1989.
- Wilson M., *Storytelling and theatre*, Palgrave MacMillan, Houndmills, 2006.

Articoli da riviste

- Acca F., (a cura di), *L'attore: un ladro di storie. Conversazione con Pierpaolo Piludu*, "Prove di Drammaturgia", n. 1/2004, pp. 42-46.
- Baliani M., *I punti critici: domande*, "Prove di Drammaturgia", n. 2/99, www.muspe.unibo.it/period/pdd/index.htm
- Battaglini R., *Scrivere per il teatro*, "Tempi moderni", n. 2, giugno-settembre 2001, www.teatrocivile.org, consultato a gennaio 2007.
- Benjamin W., *Per un teatro proletario di bambini*, "Quaderni piacentini", n.38 - 1969.
- Bottiroli S., *Il narratore e i suoi personaggi. Un percorso attraverso il teatro di Marco Baliani*, "Prove di Drammaturgia", n. 1/2004, www.muspe.unibo.it/period/pdd/index.htm
- Camerini D., *Teatroinascolto*, "Dramma", www.dramma.it, consultato a aprile 2007.
- Cannella C., (a cura di), *Dossier "Teatro di narrazione"*, "Hystrio", n. 1/2005, pp. 2-37.
- Cerlino F., *Drammaturgia sociale*, "Tempi moderni", n. 0, gennaio-aprile 2000, www.dramma.it/tempi-moderni/tm_n0_art2.htm consultato a settembre 2006.
- De Marinis M., *Dallo spettatore modello allo spettatore reale: processi cognitivi nella ricezione teatrale*, "Versus", XIX 1989.
- Demetrio D., *Narrare per dire la verità: l'autobiografia come risorsa pedagogica*, "I quaderni di M@gm@: pratiche narrative per la formazione", vol. 3 n. 3 luglio/settembre 2005.
- Enia D., *Come principiò il lavoro di Maggio '43*, www.davideenia.org, consultato a giugno 2006.
- Enia D., *La narrazione adesso in Italia*, www.davideenia.org, consultato a giugno 2006.
- Fontana A., *Storytelling management: narratologia, organizzazioni e economie del simbolico*, "Sviluppo & Organizzazione", n. 220 Marzo/Aprile 2007.

- Forti L., *Note su 'Dimmi'*, “Matità#01”, febbraio 2003, www.manifatturae.it consultato a aprile 2007.
- Gozzi L., *60 avvertenze per leggere e/o costruire un testo*, “Dramma”, www.dramma.it consultato a aprile 2007.
- Guccini G., *Il teatro narrazione: fra “scrittura oralizzante” e oralità-che-si-fa-testo*, “Prove di Drammaturgia”, n. 1/2004.
- Guccini G., Curino L., Vacis G., *numero monografico su Laboratorio Teatro Settimo*, “Prove di Drammaturgia”, n. 1/1996, www.muspe.unibo.it/period/pdd/index.htm
- Leva L., *La drammaturgia va a convegno*, “Tempi Moderni”, n. 2, giugno-settembre 2001, www.dramma.it/tempi-moderni/tm_n0_art2.htm consultato a settembre 2006.
- Striano M., *La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico*, “I quaderni di M@gm@: pratiche narrative per la formazione”, vol. 3 n. 3 luglio/settembre 2005.
- Nosari P. G., *I sentieri dei raccontatori di storie: ipotesi per una mappa del teatro narrazione*, “Prove di Drammaturgia”, n. 1/2004, www.muspe.unibo.it/period/pdd/index.htm
- Oatley K., *A taxonomy of the emotions of literary response and theory of identification in fictional narrative*, “Poetics” n. 23, 1-2, pp. 53-74.
- Paravidino F., *Teatro problematico*, “Tempi moderni”, n. 0, gennaio-aprile 2000, www.teatrocivile.org
- Pironi G., *Al cinema con l'occhio TV*, “Cineforum”, n. 6/7, giugno/luglio, pagg. 25-37.
- Ponte di Pino O., *Il nuovo teatro italiano 1975-1988. La ricerca dei gruppi: materiali e documenti*, www.olivieropdp.it consultato a luglio 2006.
- Ponte di Pino O., *Il racconto. Conversazione con Marco Baliani*, www.olivieropdp.it consultato a luglio 2006.
- Ponte di Pino O., *La forza della tradizione. Una testimonianza di Moni Ovadia*, “Ateatro”, n. 18 – 10 settembre 2001, www.ateatro.it consultato a settembre 2006.
- Ponte di Pino O., *La lingua del Ruzante. Conversazione con Dario Fo*, www.olivieropdp.it consultato a luglio 2006.
- Ponte di Pino O., *La narrazione e la voce*, “Ateatro”, n. 56, 20 agosto 2003, www.ateatro.it consultato a settembre 2006.
- Ponte di Pino O., *Sei spettacoli teatrali su Raidue*, www.olivieropdp.it consultato a luglio 2006.
- Ponte di Pino O., *Sulla narrazione e sui narratori*, www.olivieropdp.it consultato a luglio 2006.
- Portone F., *Il corto teatrale: la drammaturgia e il teatro di oggi*, “Dramma”, www.dramma.it consultato a aprile 2007.
- Puppa P., *Scrivere teatro*, “Tempi moderni”, n. 2, giugno-settembre 2001, www.dramma.it/tempi-moderni/tm_n2_art6.htm consultato a settembre 2006.

Pulvirenti F., *La narrazione: dimensione ontologica della formazione*, “I quaderni di M@gm@: pratiche narrative per la formazione”, vol. 3 n. 3 luglio/settembre 2005.

Tognolini B., *La passione e la pazienza. Saggio e racconto sul laboratorio teatrale “Dura madre mediterranea”*, www.tognolini.it consultato a giugno 2006.

Tognolini B., *La vigilia di un'opera. Diario del Laboratorio teatrale Dura Madre Mediterranea*, www.tognolini.it consultato a giugno 2006.

Trigona Occhipinti A., (a cura di), *Manifesto di “Teatro civile”*, www.teatrocivile.org consultato a dicembre 2006.

Trigona Occhipinti A., *Teatro civile... Tanto per gradire*, www.teatrocivile.org consultato a ottobre 2006.

Vacis G., *Canto delle città*, “Prove di Drammaturgia”, n. 2/99, www.muspe.unibo.it/period/pdd/index.htm

Valenti C., *Contemporaneità del teatro ragazzi*, “Ateatro”, n. 18 – 10 settembre 2001, www.ateatro.it consultato a settembre 2006.

Zuccherini N., *Fisico da narratore. Il corpo nel teatro degli attori che raccontano*, www.griseldaonline.it/percorsi/3zuccherini.htm, consultato a maggio 2007.

Altre fonti:

M. Gagliardi, (a cura di), Materiale fornito nel corso del seminario “L'arte dello spettatore”, progetto di formazione per insegnanti di scuola elementare, Centro Territoriale Educazione Teatro (CTET) e Ufficio Teatro Ragazzi del comune di Padova, 2006-2007.

Consiglio dell'Unione Europea, “Progetto di risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, sul rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita in Europa”, Bruxelles 18 maggio 2004.

Legge n. 53 del 28 marzo 2003 (“Delega al governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e sui livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale”).

Ministero della Pubblica Istruzione e Ente Teatrale Italiano, “Protocollo di intesa relativo all'educazione al teatro”, 1995.

Ministero della Pubblica Istruzione e Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica, “Protocollo d'intesa per l'educazione alle discipline dello spettacolo”, 1997.

Ministero della Pubblica Istruzione e Ministero per i Beni e le Attività Culturali, “Protocollo d'intesa sulle attività di teatro della scuola e sull'educazione alla visione”, 2006.

UNESCO, Atti del seminario, Bratislava 1970.

APPENDICE

APPENDICE 1: questionario pre-intervento – Lezione-teatro di Longarone

COGNOME E NOME.....

ISTITUTO.....

CLASSE SEZIONE.....

Gentile studente, ti chiediamo di rispondere sinceramente e in maniera completa a tutte queste domande in vista dell'incontro di orientamento del 14 novembre. Il questionario ci è utile per adattare il più possibile l'intervento alle esigenze dei partecipanti. Le domande e le tematiche che vorrai suggerire in questa sede resteranno anonime durante l'incontro. Grazie.

1. HAI GIÀ UN'IDEA DI COSA VORRESTI FARE DOPO LA MATURITÀ? **NO**
SÌ QUALE?.....

2. IN UNA SCALA DA 1 (PER NIENTE) A 4 (MOLTO), QUANTO TI INTERESSA PARTECIPARE A QUESTO INCONTRO DI ORIENTAMENTO?

1	2	3	4
----------	----------	----------	----------

PERCHÈ?.....

3. SECONDO TE, COSA DOVREBBE OFFRIRE UN INCONTRO DI ORIENTAMENTO?

4. IN UNA SCALA DA 1 (PER NIENTE) A 4 (MOLTO), QUALI SONO LE TEMATICHE CHE VORRESTI APPROFONDIRE?

	1 PER NIENTE	2	3	4 MOLTO
I MIEI INTERESSI, ASPIRAZIONI, CAPACITÀ				
I RAPPORTI CON LA FAMIGLIA NELLA SCELTA				
ORGANIZZAZIONE DELLA VITA UNIVERSITARIA (ALLOGGI, TEMPI, ...)				
LE MIE MOTIVAZIONI				
LE ESPERIENZE DI CHI HA GIÀ SCELTO				
I PROBLEMI LEGATI ALLO STUDIO				
INFO SUI CORSI UNIVERSITARI				
INFO SULLE PROFESSIONI				
ALTRO				

5. HAI QUALCHE DOMANDA PARTICOLARE CHE VORRESTI PORRE? O C'E' UNA SITUAZIONE SPECIFICA CHE VORRESTI FOSSE APPROFONDITA?

6. NELL'INTERVENTO DI ORIENTAMENTO SONO PREVISTI DEI MOMENTI TEATRALI RAPPRESENTATI DA ATTORI: COSA PENSI DI QUESTA MODALITÀ DI AZIONE?

Grazie per la tua attenzione. L'incontro sarà un invito a riflettere su questo momento delicato della tua vita, a partire dalla tua esperienza e da quella vissuta da studenti come te. Non si tratta quindi principalmente di un incontro informativo sui vari corsi universitari o sul mercato del lavoro. Inoltre non si rivolge solo a chi vorrà proseguire gli studi. Appuntamento al 14 novembre!

LO STAFF DEL PROGETTO ORIENTATEATRO

APPENDICE 2: questionario post-intervento – Lezione-teatro di Longarone

COGNOME E NOME..... !! MASCHIO !! FEMMINA
 SCUOLA..... CLASSE E SEZ.....

A- LO SPETTACOLO

1. IN UNA SCALA DA 1 (PER NULLA) A 10 (MOLTISSIMO) INDICA IN QUALE GRADO HAI PROVATO DURANTE LO SPETTACOLO CIASCUNA DELLE EMOZIONI QUI ELENATE:

	1 PER NULLA	2	3	4	5	6	7	8	9	10 MOLTISSIMO
GIOIA										
PAURA										
TRISTEZZA										
RABBIA										
ANSIA										
AMMIRAZIONE										
PIETÀ										
COMPRENSIONE PER LO STATO DEI PERSONAGGI										
SMARRIMENTO										
COMMOZIONE										
NOSTALGIA										
INTERESSE										
CURIOSITÀ										
DIVERTIMENTO										
ALTRO										

2. QUALE PERSONAGGIO DELLO SPETTACOLO HAI APPREZZATO DI PIÙ?
 (metti una crocetta nel riquadro vuoto corrispondente)

<input type="checkbox"/>	VASCO
<input type="checkbox"/>	SECONDA
<input type="checkbox"/>	NARRATORE
<input type="checkbox"/>	PRIMO (FRATELLO DI SECONDA, UNIVERSITARIO)
<input type="checkbox"/>	VELINA (CAPELLI ROSSI)
<input type="checkbox"/>	MADRE DI SECONDA (DI SPALLE SUL DIVANO)

<input type="checkbox"/>	PADRE DI SECONDA
<input type="checkbox"/>	MADRE DI VASCO (VOCE IN DIALETTO)
<input type="checkbox"/>	OPERATORE UFFICIO ORIENTAMENTO
<input type="checkbox"/>	NESSUNO
<input type="checkbox"/>	ALTRO.....

PERCHÉ? _____

3. IN QUALE PERSONAGGIO HAI RICONOSCIUTO QUALCOSA DI TE, NEL SUO MODO DI ESSERE O NELLA SITUAZIONE VISSUTA?

<input type="checkbox"/>	VASCO
<input type="checkbox"/>	SECONDA
<input type="checkbox"/>	NARRATORE
<input type="checkbox"/>	PRIMO (FRATELLO DI SECONDA)
<input type="checkbox"/>	VELINA (CAPELLI ROSSI)
<input type="checkbox"/>	MADRE DI SECONDA (DI SPALLE SUL DIVANO)

<input type="checkbox"/>	PADRE DI SECONDA
<input type="checkbox"/>	MADRE DI VASCO (VOCE IN DIALETTO)
<input type="checkbox"/>	OPERATORE UFFICIO ORIENTAMENTO
<input type="checkbox"/>	NESSUNO
<input type="checkbox"/>	ALTRO.....

IN PARTICOLARE, IN COSA L'HAI TROVATO SIMILE A TE?

4. QUALE SCENA (O QUALE BATTUTA) TI HA COLPITO MAGGIORMENTE?

PER QUALE MOTIVO?

5. DEFINISCI CON UN AGGETTIVO LO SPETTACOLO: _____

6. DAI UN VOTO DA 1 A 10 ALLO SPETTACOLO:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

B- IL DIBATTITO

7. COME HAI TROVATO I MOMENTI DI DIBATTITO?

(da' un giudizio da "per nulla" a "molto" con una crocetta per ognuno degli spunti proposti)

	PER NULLA	POCO	ABBASTANZA	MOLTO
UTILI				
INTERESSANTI				
RICCHI DI SPUNTI DI RIFLESSIONE				
FORMATIVI				
ADEGUATI A NOI				
RELATORI COMPETENTI				
RISPOSTE ESAURIENTI				
ARGOMENTI APPROFONDITI				
ALTRO.....				

C- L'ESPERIENZA COMPLESSIVA

8- IN UNA SCALA DA 1 (PER NIENTE) A 4 (MOLTO), QUANTO SEI SODDISFATTO DELL'INCONTRO RISPETTO ALLE SEGUENTI TEMATICHE DI ORIENTAMENTO?

	1 PER NIENTE	2	3	4 MOLTO
I MIEI INTERESSI, ASPIRAZIONI, CAPACITÀ				
I RAPPORTI CON LA FAMIGLIA NELLA SCELTA				
ORGANIZZAZIONE DELLA VITA UNIVERSITARIA (ALLOGGI, TEMPI, ...)				
LE MIE MOTIVAZIONI				
LE ESPERIENZE DI CHI HA GIÀ SCELTO				
I PROBLEMI LEGATI ALLO STUDIO				
INFO SUI CORSI UNIVERSITARI				
INFO SULLE PROFESSIONI				
ALTRO				

9.- NEL COMPLESSO, DA UN MINIMO DI 1 AD UN MASSIMO DI 4, QUANTO SEI SODDISFATTO DELL'INCONTRO DI ORIENTATEATRO (INDICA CON UNA CROCETTA LA TUA SCELTA)?

1	2	3	4
PER NIENTE			MOLTO

10- DA UN MINIMO DI 1 AD UN MASSIMO DI 4, QUANTO PENSI CHE QUESTA ESPERIENZA TI SARÀ UTILE PER LA SCELTA FUTURA (INDICA CON UNA CROCETTA LA TUA SCELTA)?

1	2	3	4
PER NIENTE			MOLTO

IN QUALE MODO?

11- IN QUESTO INCONTRO DI ORIENTAMENTO È STATO UTILIZZATO UNO STRUMENTO INNOVATIVO: QUELLO TEATRALE. ORA CHE L'HAI SPERIMENTATO, RITIENI POSSA ESSERE UTILE PER L'ORIENTAMENTO?

SI **NO**

12- SUGGERIMENTI PER MIGLIORARE

Ringraziamenti

Desidero ringraziare tutti coloro che mi hanno sostenuto in vari modi durante il percorso di ricerca, in particolare per i preziosi consigli e il sostegno offerto a vario titolo: Andrea Bobbio, Elena Randi, Attilio Gallo, Francesco Bacchion, Luca Guariento.

Desidero anche ringraziare l'équipe che ha collaborato allo studio, in particolare il responsabile del progetto Mirco Paoletto e gli attori che si sono succeduti nel corso della ricerca: Chiara Cardin, Manuel Stocco, Manuela Mattu, Daniele Manfroi. Inoltre ringrazio per la collaborazione suor Maria Rossi e Gaetano Piccolboni, oltre che tutti gli studenti che hanno partecipato e offerto il loro contributo.

Grazie infine a Marco Paolini e a Mafra Gagliardi.