

**La drammatizzazione come spazio dialogico e liminale:
riflessioni teoriche per il superamento tensionale e
lo sviluppo socio-culturale dell'alunno nel contesto scolastico**

**Dramatization as dialogic and liminal space:
Theoretical reflections towards tensional overcoming
and socio-cultural development of students**

Federica Pascarella*, Antonietta Vicigrado*, Luca Tateo^o,
Giuseppina Marsico [^]

* Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione,
Università degli Studi di Salerno,
via Giovanni Paolo II, 134, 84084, Fisciano, (SA)
e-mail: federicapascarella92@gmail.com; tel: 089962320
e-mail: a.vicigrado1@studenti.unisa.it;

^o Università di Oslo, Norvegia e
Universidade Federal da Bahia, Brasile
e-mail: lucatateo@gmail.com;

[^] Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione,
Università degli Studi di Salerno,
via Giovanni Paolo II, 134, 84084, Fisciano, (SA)
E-mail: gmarsico@unisa.it; tel: 089962320.

Ricevuto: 29.12.2020 - **Accettato:** 14.04.2022

Pubblicato online: 24.06.2022

Riassunto

L'uso della drammatizzazione come metodologia di insegnamento/apprendimento, utile al miglioramento delle capacità sociali, emotive e creative dell'alunno e all'acquisizione di conoscenze, ad esempio nell'ambito storico, è un campo di ricerca e applicazione ormai consolidato. Tuttavia, sono pochi gli studi che indagano la drammatizzazione spontanea dei bambini nel contesto educativo e il suo potenziale ruolo nello sviluppo. Il presente articolo mira a colmare tale lacuna. Il termine drammatizzazione, così come utilizzato nell'articolo, si riferisce a un'attività umana di messa in scena di significati, in

Giuseppina Marsico et al. / *Ricerche di Psicologia*, 2022, Vol. 45
ISSN 0391-6081, ISSN e 1972-5620, Doi:10.3280/rip2022oa13952

forma narrativa e ritualistica, che coinvolge la persona nella sua interezza attraverso varie modalità comunicative. Il contesto scolastico è un'arena privilegiata di osservazione della drammatizzazione spontanea sia tra coetanei che tra bambini e adulti. La routine scolastica è spesso caratterizzata da drammatizzazioni tese a costruire un'identità collettiva o fornire orientamenti morali. L'articolo presenta un nuovo quadro teorico utile a riconoscere le situazioni drammatizzate nel contesto scolastico per coglierne e utilizzarne la valenza trasformativa, nell'ottica di un contributo concreto alla costruzione di personalità socialmente competenti.

Parole Chiave: drammatizzazione, tensione, liminalità, cultura, scuola

Abstract

Dramatization is an established field of research, and teaching/learning methodology to improve of social, emotional, and creative skills and for the acquisition of knowledge about subjects such as history. Nevertheless, there are few studies on children's spontaneous dramatization in educational context and its potential role in development. This paper is aimed at filling such gap. The term dramatization, as we will use here, refers to the human activity of staging meanings in narrative and ritualistic form, enacted through the whole person and multiple communication channels. The school context is a privileged arena to observe spontaneous dramatization between peers and between children and adults. Besides, school routine is often filled with staged dramatizations aimed at building for instance a collective identity or provide moral orientations. The paper discusses a new theoretical framework to recognize dramatizations in the school context and to use their transformative value for the construction of socially competent personalities.

Keywords: dramatization, tension, liminality, culture, school

Introduzione: drammatizzazione nei contesti educativi

Le molteplici potenzialità della drammatizzazione come metodologia didattica sono ormai da tempo messe al servizio dell'apprendimento e della crescita sociale degli alunni nel contesto scolastico. Basata sulla partecipazione attiva e ludica, la drammatizzazione sollecita lo sviluppo linguistico e sociale del bambino, veicola l'interiorizzazione delle regole e alimenta la costruzione partecipata di conoscenze. L'alunno agisce da protagonista, vestendo un ruolo assegnato dal docente e utilizzando "sistemi di azione e simboli tra cui il linguaggio, il suono e il

movimento”¹. L’utilizzo della drammatizzazione come risorsa educativa ha trovato nel mondo anglosassone un fertile terreno di ricerca e azione in cui attecchire e svilupparsi (Heathcote, 1984; Johnson & O’Neill, 1991; O’Neill, 1995; Slade, 1955; Wagner, 1976; Way, 1967). Già negli anni ’60 del secolo scorso, Slade e Way proponevano l’uso di tecniche teatrali nelle scuole primarie inglesi per risvegliare e supportare la creatività degli alunni (Piazzoli, 2011). Appena dieci anni dopo, il panorama educativo anglosassone ha salutato la nascita della DiE (Drama in Education) (Wagner, 1976; Johnson & O’Neill, 1991), un insieme di strategie che utilizza la drammatizzazione per sollecitare l’apprendimento attivo e costruttivo degli alunni, proiettandoli in un momento drammatico dell’argomento affrontato (ad es. un conflitto nelle guerre puniche o un disastro ambientale). All’insegnante è dato il compito di fornire materiali e informazioni di partenza, supportare il processo di apprendimento degli allievi e, se necessario, prendere parte alla messa in scena. Nella DiE si inserisce il Process Drama (Haseman, 1991; Heathcote, 1984; O’Neill, 1995), quadro pedagogico e metodologia didattica basata sull’improvvisazione.

La modalità attuativa della drammatizzazione educativa può essere facilmente compresa prendendo ad esempio l’esperienza condotta da Cecily O’Neill (1989) con alunni dai tre ai sei anni (kindergarten e grade 1). La studiosa affronta la paura che i bambini hanno del primo giorno di scuola e utilizza la drammatizzazione per facilitare l’inserimento degli alunni nella nuova realtà scolastica. Partendo dalla lettura di libri illustrati, O’Neill struttura la drammatizzazione interpretando il ruolo di *Dirigente Scolastico*, assegnando agli alunni quello di membri dello *staff* e agli altri adulti presenti, tra cui l’insegnante di classe, il ruolo di *bambini* chiamati ad affrontare il loro primo ingresso a scuola. I membri dello *staff*, supportati dal *Dirigente*, socializzano ricordi ed emozioni associati ai loro primi giorni di scuola e individuano le modalità più idonee con cui dare risposta alle difficoltà e ai timori dei nuovi discenti (ad es. l’allontanamento dai genitori). La drammatizzazione consente così agli alunni, nel ruolo di membri dello *staff*, di acquisire consapevolezza della propria esperienza scolastica e di rintracciare strategie idonee al superamento delle tensioni che potrebbero vederli protagonisti.

Appare sin qui evidente come gli studi sulla drammatizzazione – intesa come metodologia didattica utile all’acquisizione di contenuti disciplinari e al miglioramento delle capacità comunicative, linguistiche e

¹ “Through action and symbol systems including language, sound, and movement” (Wright, 2011, p. 114).

relazionali degli alunni – siano molteplici e produttivi. Ancora poco si sa, invece, sulle caratteristiche e le potenzialità trasformative delle drammatizzazioni spontanee che emergono dai quotidiani intrecci sociali della realtà scolastica, caratterizzata da molteplici tensioni e dalla richiesta di costruzione identitaria rivolta al bambino. L'istituzione scolastica presenta difatti i caratteri di un palcoscenico teatrale che inquadra l'agire del bambino in una cornice vincolante per il processo di creazione di significati (Coppola et al., 2015, 2019; Gomes et al., 2018; Marsico et al., 2015; Marsico, 2018; Szulevicz et al., 2016; Valsiner, 2020). Alunno, docente, dirigente, personale amministrativo, tecnico e ausiliario: sono tutti ruoli in cui gli attori di tale palcoscenico si calano per rispondere alla finalità educativo-didattiche di un sistema di istruzione e formazione nazionale. La messa in scena del loro ruolo è resa ancora più complessa dall'incontro/scontro con attori appartenenti ad altre sfere contestuali (ad es. famiglie, membri del sistema sanitario che certificano la disabilità degli alunni, esponenti delle associazioni del territorio, ecc.). Lo stesso curriculum scolastico, sintesi dei percorsi formativi e didattici offerti da ogni scuola del sistema educativo nazionale italiano, può essere considerato un canovaccio teatrale. In tale giostra di ruoli emergono drammatizzazioni spontanee, intese come attività umane di messa in scena di significati, in forma narrativa e ritualistica, che coinvolgono la persona nella sua interezza e interessano molteplici canali comunicativi. Forme di drammatizzazione si rintracciano inoltre nelle routine scolastiche quotidiane: messe in scena dalle modalità consolidate che puntano a fornire orientamenti morali o alla costruzione di un'identità collettiva. In ogni caso, la drammatizzazione sembra offrire una possibilità di destreggiarsi nella complessità della realtà scolastica, presentandosi come uno spazio-tempo sospeso in cui i Sé possono rifondare sé stessi e la propria relazione con l'Altro.

La drammatizzazione come funzione psichica: tra creatività, rappresentazione e narrazione

La nuova chiave di lettura della drammatizzazione, qui presentata, rende necessaria la costruzione di un quadro teorico che ne chiarisca il potere socializzante e trasformativo. La drammatizzazione, come messa in scena di significati e strumento di superamento delle tensioni, trova fondamento nella sua natura sociale e cognitiva. Si tratta di una modalità caratteristica della mente umana: l'individuo utilizza simboli interni per rappresentare la realtà esterna, rievoca discorsi e dialoghi, ripercorre eventi e opinioni, rivive cognitivamente le azioni degli altri per anticiparne le possibili risposte (O'Neill, 1989). In altre parole, *l'elaborazione*

immaginativa di contenuti mentali non immaginativi è una funzione cognitiva superiore onnipresente (Tateo, 2020): il lavoro dell'immaginazione, legato alla memoria, alla fantasia e all'intelligenza, consente di rielaborare contenuti razionali e informazioni esterne per costruire nuovi significati e immaginare possibilità future. La mente umana può quindi essere intesa come un palcoscenico interno sul quale si intreccia una pluralità di voci (Hermans, 2006) dalle incredibili doti attoriali, mettendo in scena dialoghi e situazioni vissute, supportando la riflessione costruttiva e lo sviluppo identitario del singolo.

Come i teatranti della *Commedia dell'Arte*, agli attori della nostra mente viene dato una trama grezza basata su scenari vissuti quotidianamente (Chaffee & Crick, 2015), un canovaccio da rielaborare ed arricchire attraverso l'improvvisazione. Le maschere vengono dunque indossate, le battute rimaneggiate, la vicenda percorre strade diverse e impreviste, un intreccio criptico può trovare finalmente soluzione. In breve, attraverso la drammatizzazione, gli attori mentali producono una versione nuova della realtà. La capacità degli attori mentali di ricombinare le informazioni esperienziali, dando vita a immagini o azioni nuove, sembra richiamare il concetto vygotkiano di attività combinatoria o creativa (Vygotskij, 1930). Per lo psicologo russo, infatti, la creatività non è una semplice riproduzione di elementi preesistenti che vincola l'individuo al passato, rappresenta piuttosto la variazione di essi per la costruzione di una nuova realtà futura. A questa attività creativa fondata sulle facoltà combinatorie della mente, a questo processo di rappresentazione rielaborata dell'esistente, abbiamo dato il nome di *drammatizzazione mentale*.

Perché la drammatizzazione possa avvenire, tuttavia, è necessario un distanziamento dal campo fenomenico in cui l'individuo è immerso. Solo il distanziamento permette infatti la decodifica e la trasformazione dei dati fisici, attraverso strumenti di mediazione (linguaggio interno, immagini intrapsichiche, ecc.), per una ricombinazione generatrice di nuovi significati e un ritorno consapevole alla realtà. La drammatizzazione mentale appare così rispondente alla *voobrazhenie* (representation):

“una facoltà mentale, in cui le immagini della percezione sono trasformate attraverso la ricombinazione...è un ‘passo indietro’ rispetto al mondo tangibile delle cose, un ‘take-off’, per così dire, dalle impressioni dirette che riceviamo attraverso i nostri organi di senso”. (Suvorov, 1983, p. 5)²

² “A mental faculty, in which the images of perception are transformed through recombination...is a ‘stepping-back’ from the tangible world of things, a ‘take-off’, as it were, from the direct impressions we receive through our sense organs” (trad. a cura degli autori).

In breve, attraverso la drammatizzazione mentale, l'individuo diviene pubblico di sé stesso, assiste al distanziamento e alla messa in scena interna del mondo esterno per poter poi consapevolmente ritornare ad esso.

Le proprietà creative e rappresentazionali della drammatizzazione mentale paiono giustificate dalla capacità che ogni essere umano ha di narrare: l'individuo organizza la realtà in strutture narrative che contemplano diverse interpretazioni del reale, colloca l'esperienza in una cornice spazio-temporale, ricerca le cause degli eventi e attribuisce ai personaggi della narrazione intenzioni e motivazioni (Bruner, 1986). Le informazioni del reale vengono allora organizzate in strutture narrative e la narrazione stessa si presta ad essere il copione della drammatizzazione. Le strutture narrative, in breve, verrebbero utilizzate come base della drammatizzazione per rielaborare, organizzare e dare senso al reale. Pur essendo il pensiero narrativo universale, la struttura e i contenuti delle narrazioni sono fortemente dipendenti dalla storia di un popolo e dal suo modo di raccontarsi e raccontare il mondo. Di fatto, il bambino si trova immerso sin dalla nascita nel flusso narrativo della propria cultura: si pensi alle narrazioni dei genitori (canzoni, favole, fiabe, ecc.) al figlio neonato e alla trasmissione della struttura narrativa e dei simboli culturali da esse veicolata, o ai testi sacri (Bibbia, Corano, ecc.), narrazioni religiose che facilitano anch'esse l'interiorizzazione e la stabilizzazione del sistema simbolico-valoriale proprio della cultura di appartenenza. Sulla base della cultura collettiva si forma la cultura personale, un idiosincratico sistema di simboli, pratiche e oggetti personali (Valsiner, 2014) costruito in modo da conservare somiglianze con la cultura collettiva condivisa. La cultura personale influenza l'interpretazione dei dati del reale e la loro organizzazione nella cornice narrativa. La loro connessione genera il canovaccio alla base della drammatizzazione mentale.

La capacità drammatizzante dell'individuo non si esaurisce nella sola dimensione mentale. Esiste un tipo di *drammatizzazione individuale* che valica i confini interni, esprimendosi nella narrazione drammatizzata della cultura personale: l'individuo narra la propria cultura e, narrando, diviene egli stesso narrazione drammatizzata della propria storia ontogenetica e filogenetica. L'agire del singolo potrebbe dunque essere inteso come drammatizzazione della sua narrazione esistenziale, della storia di vita da lui tracciata che intreccia inevitabilmente la storia della cultura collettiva e le storie degli altri. Ciò che avviene con la drammatizzazione individuale non è allora altro se non il processo di esternalizzazione degli "oggetti ideazionali", di cui le culture personali sono costituite (Valsiner, 2014). Gli "oggetti ideazionali" rappresentano

entità immateriali, norme e significati che le persone possono condividere solo attraverso l'esternalizzazione del loro mondo personale nel processo di comunicazione. Tale esternalizzazione è regolata da standard culturali che investono soprattutto il ruolo sociale dell'individuo. "Alcuni di questi standard sono indirizzati al massimo approvato, altri al massimo disapprovato" (Goffman, 1974, p. 562³), tanto che le azioni degli individui sembrano perennemente tese al raggiungimento di una condotta esemplare, ideale. La dialettica costante tra il palcoscenico sociale e quello interiore genera allora uno spazio saturo di tensione: l'adesione al ruolo, rispondente alla necessità di sicurezza e appartenenza sociale, collide con la creatività personale di un individuo che vuole sentirsi protagonista della propria messa in scena. Riteniamo che questa tensione sia il combustibile dei processi di costruzione del Sé. Ponendo l'attenzione su episodi di drammatizzazione spontanea dei bambini, osservati nel contesto scolastico, descriveremo il ruolo evolutivo di tale tensione.

La scuola come arena teatrale

La scuola si presenta come un ideale contesto di osservazione dei processi di drammatizzazione spontanea e di internalizzazione/esternalizzazione dei ruoli sociali. Essa è un'arena teatrale (Valsiner, 2020), un'organizzazione complessa che richiede ai soggetti coinvolti (alunni, docenti, personale tecnico, amministrativo e ausiliario) un adeguamento ai ruoli sociali e agli standard culturali che li accompagnano.

Le tensioni innescate dalle richieste di adeguamento al ruolo di *alunno* diventano evidenti all'inizio dell'annualità scolastica. In tale intervallo temporale, l'alunno non è ancora tale, è un bambino a cui il mondo adulto chiede di calarsi in un ruolo inedito per rappresentare un nuovo Sé immerso in un nuovo contesto di vita. Affinché il bambino possa drammatizzare il proprio ruolo nella quotidianità scolastica, si rende necessaria l'interiorizzazione di regole e significati socio-culturali nella narrazione esistenziale della cultura personale. Tale processo genera tensioni che sollecitano lo sviluppo del Sé. Il processo trasformativo qui descritto è frutto dell'osservazione di diversi momenti dell'annualità scolastica in due Scuole dell'Infanzia e due Scuole Primarie del Sud Italia, situate in un'area interna della Provincia di Caserta, nella Regione Campania. Due degli autori hanno condotto 95 ore di osservazione sul campo in due momenti diversi: nel mese di

³ "Some of these standars are addressed to the maximally approved, some to the maximally disapproved" (traduzione a cura degli autori).

settembre, nella fase iniziale dell'anno scolastico, e nel periodo tra gennaio e febbraio, alla fine del primo semestre. Come parte del loro tirocinio, le due ricercatrici hanno osservato le attività in classe e il momento dell'ingresso mattutino degli alunni a scuola. Sono stati osservati 71 bambini di età compresa tra i tre e i sei anni e mezzo, distribuiti in due aule della Scuola Primaria e due aule della Scuola Primaria. Le osservazioni sono state rivolte alle interazioni degli alunni con i coetanei, con i genitori, con gli otto insegnanti e con i tre insegnanti di sostegno specializzati. Il consenso informato è stato ottenuto dai partecipanti e dai genitori dei bambini coinvolti. Non vengono fornite informazioni che possano identificare i partecipanti e tutti i nomi sono fittizi.

Quella qui proposta non vuole essere una ricerca empirica, piuttosto la presentazione di un quadro teorico scaturito dall'osservazione di drammatizzazioni spontanee e guidate, emergenti nella routine scolastica e nell'interazione bambini-adulti. Attraverso l'interpretazione delle dinamiche tensionali, abbiamo osservato come la drammatizzazione venga utilizzata per elaborare significati in modo sia individuale che collettivo. In particolare, si pone l'attenzione sulla connessione tra drammatizzazione spontanea e routine scolastica, intesa in termini di drammatizzazione rituale e cerimoniale.

L'ingresso sul palcoscenico scolastico

L'inizio di ogni annualità scolastica rappresenta il momento in cui i docenti, durante le primissime attività di accoglienza nella Scuola dell'Infanzia e nella Scuola Primaria, cercano di sostenere l'assunzione del nuovo ruolo di alunno, ancorando quest'ultimo alla narrazione esistenziale del bambino. Per supportare tale processo trasformativo, chiamano gli alunni alla presentazione grafica di sé stessi, sia verbalmente (ad es. *“Sono un bambino, mi chiamo Marco, ho sei anni, ho i capelli castani, sono un bambino buono, mi piace giocare a calcio, i miei genitori si chiamano Paolo e Anna”*) che graficamente (es. disegno di se stessi e della propria famiglia). Tale micro-rituale collettivo rappresenta una prima forma di drammatizzazione. Essa rende esplicito il Sé categorico (Lewis & Brooks-Gunn, 1979) di ciascun alunno, consentendo agli insegnanti di cogliere quegli elementi superficiali della narrativa esistenziale di cui i bambini sono consapevoli e che possono usare per iniziare a costruire e drammatizzare il nuovo ruolo. L'interiorizzazione del ruolo e la sua successiva drammatizzazione vengono inoltre supportate dall'assegnazione dello spazio da occupare sul palcoscenico d'aula. Le docenti svolgono un ruolo di regia,

distribuendo i posti e affidando agli alunni il compito di “segnare” il banco appena assegnato con coccarde di carta, colorate e nominate. I bambini sembrano così studiarsi, prendersi reciprocamente le misure (“*Questo è il mio spazio, l’ho segnato con il mio astuccio, i miei quaderni e la coccarda di carta con il mio nome. È il mio spazio-mondo*”). Tale bisogno pare coincidere con la necessità ancestrale che ogni specie ha di *segnare* il proprio territorio. La definizione dello spazio aiuta allora l’alunno a valutare la possibilità di manovra del proprio ruolo, ad interiorizzarne confini e possibilità. Gli elementi collocati nello spazio supportano l’allievo nella costruzione di una griglia mentale di relazioni e posizioni necessaria alla comprensione del mondo sociale di cui fa parte (Komatsu, 2019).

Stessa funzione drammatizzante sembra avere la divisa scolastica. Il sistema scolastico italiano prevede infatti l’utilizzo di una divisa nei due ordini di scuola dell’infanzia e della primaria (Fig. 1). Nella Scuola Primaria, in particolare, il grembiule blu e il fiocco rosso appuntato al petto diventano il simbolo di una nuova maturità. Il colore dei fiocchi distingue le diverse annualità, veicolando l’interiorizzazione del senso di appartenenza al gruppo-classe e creando una scansione temporale della storia scolastica degli alunni. D’altronde, gli abiti non sono mai semanticamente neutri, simboleggiano il rispetto delle norme sociali e divengono strumenti di creazione di culture personali e collettive (Valsiner, 2014). Con la divisa, la drammatizzazione valica inoltre i confini dell’aula e precorre la stessa realtà scolastica: è nella dimensione familiare che il bambino veste gli abiti dell’alunno. Abbottonarsi il grembiolino e appuntarsi il fiocco al petto sono fasi preparatorie che dilatano i confini della messa in scena, creano un ponte tra ambiente scolastico e familiare, ancorano il ruolo di alunno alla narrazione esistenziale del bambino. La divisa scolastica, in breve, potrebbe essere intesa come strumento culturale ideale per la costruzione della dimensione personale e collettiva del nuovo ruolo di allievo. La dialettica tra i significati personali e sociali può essere esternalizzata in modi differenti: i bambini possono resistere al tentativo omologante della divisa personalizzandola, cucendo piccole toppe colorate o rimboccando le maniche. Altre volte, il rifiuto della divisa produce azioni drammatiche più forti. È il caso di A. e F., due alunni di cinque anni di una sezione della Scuola dell’Infanzia che indossano spesso magliette colorate. Questa violazione può essere interpretata come una dichiarazione di volontà, come il rifiuto di un ruolo che gli alunni/attori sentono imposto dall’alto di una realtà lontana (“*Non mi piacciono le divise, le mie magliette sono più belle*”, “*Perché deve decidere la maestra? Voglio decidere io cosa indossare*”). Questo comportamento è

giustificato anche dai genitori dei bambini: “*La mattina decide lui come vestirsi, altrimenti di casa non si esce*”, “*Non possiamo pensare anche all’uniforme scolastica*”. I docenti si ritrovano a dover chiarire il ruolo che l’uniforme ha nella costruzione dell’identità scolastica degli studenti (“*È importante rispettare le regole comuni per poter diventare cittadini consapevoli, rispettosi delle norme sociali*”; “*L’appartenenza ad un gruppo dipende anche da questi piccoli passi*”). Alla fine, le ragioni pedagogiche degli insegnanti vincono e i genitori seguono la regola dettata dalla scuola: A. e F. indossano l’uniforme scolastica.

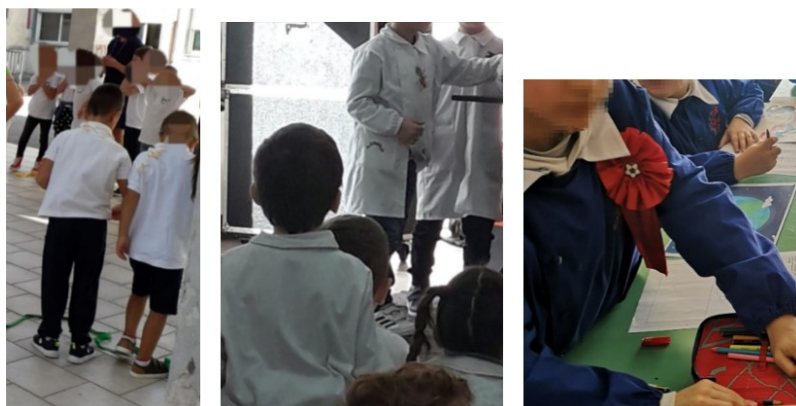


Fig 1 - Tre tipologie differenti di divisa scolastica. La prima immagine mostra l’uniforme utilizzata all’inizio dell’annualità scolastica dagli alunni della Scuola dell’Infanzia e della Primaria (pantaloni neri e t-shirt bianca). Nella seconda immagine è mostrata la divisa annuale degli alunni della Scuola dell’Infanzia (grembiule bianco). Nella terza è visibile l’uniforme annuale adottata dalla prima classe della Scuola Primaria (grembiule blu e coccarda rossa).

L’incontro-scontro tra drammatizzazioni individuali e le due tipologie di tensione

Gli esempi di drammatizzazione riportati nel precedente paragrafo rendono evidente come la messa in scena della cultura personale del Sé non possa avvenire separatamente da quella dell’Altro. Sarebbe difatti assurdo pensare che la drammatizzazione possa risolversi nella sola dimensione individuale: vi è un quotidiano ed incessante incontro-scontro tra narrazioni esistenziali. Il contatto tra individualità non è difatti privo di insidie e conduce all’emergere di due tipologie di tensione: la tensione intraindividuale e la tensione interindividuale.

Nel quadro teorico qui elaborato, sosteniamo che la tensione intraindividuale coincide con l'urto generato dall'esigenza di dialogo tra il Sé passato, il Sé presente e il Sé futuro. Tale tipologia di tensione emerge, ad esempio, dalla richiesta di assunzione del ruolo di *alunno*, avanzata al bambino sin dai primi giorni dell'annualità scolastica. Gli alunni si trovano immersi in un flusso didattico-relazionale inedito e, per potersi pienamente inserire, viene chiesto loro di abbandonare parte del Sé passato incamminandosi verso le possibilità identitarie del nuovo Sé futuro.

La tensione intraindividuale non è l'unica esistente. Un secondo tipo di tensione, da noi definita *interindividuale*, emerge in modo relazionale, nell'interazione tra diverse culture personali messe in scena in un contesto sociale. Possiamo accennare all'esistenza di due tipologie di tensione interindividuale: la tensione generata affinché i membri di una stessa comunità condividano una comune cultura collettiva, costruendo culture personali relativamente simili (è il caso del genitore che trasmette al figlio il sistema simbolico-culturale del contesto di appartenenza) (Boulanger, Albert & Marsico, 2020), e la tensione innescata dall'incontro di culture personali, costruite su culture collettive differenti, che punta all'affermazione di un sistema simbolico-culturale sull'altro. In entrambi i casi, la tensione sembra generata da un tentativo di trasmettere all'altro gli *oggetti ideazionali* (Valsiner, 2014) della propria cultura personale. Data la grande influenza del sistema simbolico-culturale dominante sulla costruzione identitaria dei bambini nel contesto scolastico, le tensioni interindividuali appaiono in quest'ultimo ben evidenti. La scuola può essere infatti intesa come un'arena culturale in cui le narrazioni esistenziali di culture personali si scontrano tra loro e con la cultura collettiva.

L'immagine ideale di alunno e le scelte che ogni istituzione scolastica compie in merito ai contenuti da veicolare, agli ambienti da strutturate e ai metodi, tecniche e strumenti da adottare, sono espressione del sistema socio-culturale in cui i decisori didattici (membri della dirigenza, docenti, ecc.) sono inseriti. Il curriculum e gli attori del contesto-scuola generano allora un tessuto sociale carico di tensione che investe con forza il percorso scolastico di crescita del bambino. Quest'ultimo sperimenta allora uno strappo profondo tra la propria narrazione esistenziale, sino ad allora formatasi prevalentemente nella dimensione familiare, e la dimensione scolastica. Nel tentativo di ridurre la tensione e imporre la propria drammatizzazione individuale, i bambini talvolta adottano atteggiamenti oppositivi o aggressivi, imponendo atti di volontà o pressanti richieste di attenzione. È il caso di S., un bambino di 6 anni che drammatizza il suo rifiuto al ruolo di allievo, e le regole ad esso

associate, gettando trucioli di matite e pastelli sul pavimento. La drammatizzazione appare allora come il tentativo ultimo del bambino di affermare la narrazione esistenziale formata nel microcontesto familiare da cui proviene (“*A casa, faccio così e poi mamma pulisce*”).

Altra frequente violazione delle regole scolastiche vede i bambini impegnati a introdurre in aula oggetti non scolastici personali (Tab. 1). Ad esempio, E., un alunno di cinque anni e mezzo, persevera nella violazione delle regole scolastiche portando da casa macchine giocattolo. Questi oggetti *illegittimi* rappresentano per gli alunni il legame con le cose familiari, l’affermazione della propria narrazione esistenziale, l’assicurazione che, dopo la parentesi scolastica, tutto ciò da cui ci si allontana al mattino verrà ritrovato intatto. Il divieto degli insegnanti di introdurre oggetti personali nello spazio d’aula, generato nel quadro socio-culturale del contesto scolastico, si scontra con la cultura personale degli allievi e produce una tensione interindividuale che domanda soluzione. L’affermazione della propria volontà attraverso forme spontanee di drammatizzazione permette al bambino di raggiungere un compromesso: le docenti consentono all’alunno di portare con sé piccoli oggetti personali, a patto di custodirli nello zaino o in un armadietto della sezione.

Tab 1 - *Alcuni oggetti che i bambini introducono a scuola violando le regole scolastiche*

OGGETTI “ILLEGITTIMI”
Macchinine giocattolo
Pacchetti di figurine
Pupazzi di piccole dimensioni
Palline di gomma
Bambole di plastica
Slime (sostanza informe e viscosa)

Nonostante le due tipologie di tensione, l’intraindividuale e la interindividuale, siano state qui presentate separatamente per facilità di esposizione, evidente è la loro genesi comune nel reale, il loro vicendevole chiamarsi e alimentarsi. Anche Valsiner, nella sua definizione di unità quadratica, definisce la persona come “continuamente alle prese con il

coordinamento di quattro infiniti” (2014, p. 105), con la coppia di dualità “Interno< >Esterno” e “Passato< >Futuro”. L’essere umano si trova contemporaneamente in bilico tra mondo interno ed esterno, tra ciò che è stato e ciò che sarà. Nel contesto scolastico, ad esempio, il bambino è stratonato tra il Sé passato e il Sé futuro, resiste all’interiorizzazione delle regole scolastiche imposta dall’ambiente esterno ma sente la necessità di adeguamento al ruolo, entra in conflitto con quegli Altri da Sé che tentano di trarlo nel Noi del gruppo classe/sezione ma ne cerca la vicinanza, rigetta l’immagine ideale di alunno che il docente vuole imporgli ma ri-costruisce gradualmente il Sé, adeguando la propria drammatizzazione individuale al nuovo tessuto socio-culturale della scuola. Le tensioni, in breve, non possono non intrecciarsi: esse emergono dall’azione congiunta della precarietà temporale dell’individuo e dell’incertezza confondente del suo mondo relazionale. Le tensioni intraindividuali e interindividuali chiedono allora una ricomposizione unica e unitaria.

La drammatizzazione condivisa: liminalità e dialogicità per il superamento delle tensioni

Gli incontri sociali non sono un gioco a somma zero. Sulle sessantaquattro caselle della scacchiera sociale, gli individui si confrontano muovendo le pedine dei propri oggetti ideazionali. Lo scacco matto, tuttavia, non è realistico: impossibile pensare ad una trasmissione unidirezionale di contenuti culturali. Nuovi pezzi della scacchiera devono essere co-costruiti e la drammatizzazione condivisa, con i suoi tratti di liminalità e dialogicità, fornisce la cornice ideale perché questo avvenga.

Il termine liminale, derivante dal latino *limen-mīnis* (“confine”, “soglia”), denota perfettamente la condizione trasformativa in cui l’individuo si trova a vivere, rappresenta l’emergere della novità proprio nel momento in cui “qualcosa” sta per divenire. Stenner (2017) definisce la liminalità come un’esperienza nella vita umana in cui vi è una sospensione temporanea dei limiti e una transizione verso un nuovo set di limiti. Negli studi dell’antropologo britannico Turner (1982) la liminalità coincide con una sequenza di episodi in cui gli elementi culturali vengono isolati e ricombinati in molti modi, divenendo così elemento fondamentale per rinsaldare e rinnovare i vincoli comunitari. L’essenza della liminalità, dunque, consisterebbe “nella scomposizione della cultura nei suoi fattori costitutivi e nella ricomposizione libera e ludica dei medesimi in ogni e qualsiasi configurazione possibile, per quanto bizzarra” (*ivi*, p. 60-61). Lo spazio liminale si presenta allora

come un limbo socio-culturale, una serie di episodi durante i quali cadono i limiti socialmente stabiliti e in cui gli individui sono condotti alla riflessione critica sul reale, all'ibridazione di culture personali e all'elaborazione collaborativa di nuovi limiti e significati. La messa in scena consente infatti di cristallizzare e analizzare il flusso interno ed esterno del reale, di entrare nella zona delle circostanze, delle possibilità, del mascheramento e dell'inversione di status (si pensi ad un diverbio tra docente e alunno che veda il secondo prevalere sul primo, generando un sovvertimento del rapporto gerarchico ordinario). I processi di drammatizzazione osservati nel contesto scolastico sembrano allora racchiudere la liminalità e le fasi tipiche dei riti di passaggio di alcune tribù africane o malesiane (Van Gennep, 1909): l'individuo si separa dal flusso sociale abituale, attraversa una dimensione sospesa in cui acquisisce o trasforma le strutture culturali e, infine, utilizza il Sé rinnovato per riadattarsi al tessuto sociale. Tale distanziamento critico dall'ordinario non è altro che lo "stepping back" a cui si è accennato in relazione alla drammatizzazione mentale.

La liminalità è però condizione necessaria ma non sufficiente affinché le tensioni vengano superate. Strumento imprescindibile per il superamento dei grovigli di tensione è la dialogicità della drammatizzazione condivisa. Il termine dialogicità, ancor più di dialogo, possiede una forte valenza trasformativa: più che semplice confronto tra parti, esso indica il realizzarsi di una parentesi di corresponsabilità in cui gli individui possono ricostruire sé stessi e la loro relazione, condividendo e rielaborando sistemi socio-culturali di significato. Attraverso la relazione dialogica gli individui assumono temporaneamente la prospettiva dell'altro, dando vita a una "realtà sociale condivisa" (Rommetveit, 1992, p.23) in cui siano "epistemicamente dipendenti l'uno dall'altro e corresponsabili del prodotto" (*ivi*, p. 33). La corresponsabilità permette allora il riconoscimento e la costruzione di una realtà comune, un terreno di significati condivisi su cui muoversi per attribuire senso alla propria e all'altrui narrazione esistenziale. Il meccanismo dialogico è tortuoso e non collima perfettamente con l'intenzionalità pacifica del dialogo autentico: la consapevole ricerca di reciprocità e l'apertura all'altro, punti di partenza del dialogo autentico (Buber, 1993), sono tappe finali di un processo dialogico in cui inizialmente prevale invece l'inclinazione primitiva a lottare per affermare propri oggetti ideazionali.

Nonostante la complessità de processo, la tensione intraindividuale può essere superata grazie alla dialogicità tra i diversi Sé. Nella liminalità della drammatizzazione condivisa, il Sé presente può cristallizzare il Sé passato per distanziarsene, riflettere su di esso e

attivare un processo dialogico con il possibile Sé futuro. Contemporaneamente alla risoluzione della tensione intraindividuale, nella drammatizzazione condivisa si innesca un secondo processo dialogico, teso alla riduzione della tensione interindividuale: i soggetti interagenti sospendono la reciproca azione sul reale, si distanziano dal flusso cristallizzato delle esperienze e delle relazioni sociali, riflettono criticamente e in modo condiviso sui significati socio-culturali ad esso sottesi, costruiscono o rielaborano assieme i significati, per potersi poi riconnettere in modo nuovo al tessuto sociale di appartenenza. Può essere raggiunto un compromesso equilibrato tra culture personali o riconosciuto il predominio di una cultura sull'altra, ma, in entrambi i casi, non è realistico pensare a una trasmissività unidirezionale: entrambi i soggetti interagenti trasformano i messaggi in entrata e li ricompongono in nuovi schemi intrapsichici, che vengono poi resi di nuovo accessibili agli altri (Valsiner, 2014). Con il superamento delle due tipologie di tensione, la cultura può rinnovarsi, definendosi come un processo dinamico e ininterrotto di elaborazione e rielaborazione di significati.

Un episodio, osservato nella classe prima della Scuola Primaria, può meglio chiarire il processo appena descritto. Il nodo centrale della rete di tensioni della classe è S., un bambino di sei anni e mezzo le cui continue provocazioni generano inevitabili scontri con insegnanti e compagni di classe. Le significative difficoltà socio-relazionali di S. si esprimono attraverso la derisione delle difficoltà dei compagni di classe e il lancio di piccoli oggetti (gomme, palle di carta, ecc.). Il bambino sembra essere perennemente impegnato nel tentativo di prendere le distanze dal ruolo di alunno buono e bravo in cui il sistema socio-culturale della scuola cerca di calarlo. La narrazione esistenziale di S. si distanzia da tali norme, prova a vincere l'indipendenza conducendo una battaglia con quegli Altri da Sé che meglio accettano il ruolo assegnato. È una lotta continua, quella di S.: una lotta intraindividuale tra il Sé scolastico e quello extrascolastico e, al contempo, un conflitto interindividuale con Altri che tentano di trarlo nel Noi della classe. S. intraprende la propria battaglia identitaria sin dall'inizio delle attività didattiche. Occasione ideale sembra essere la stesura di un "Diario del giorno", richiesta dalla docente con l'obiettivo di supportare lo sviluppo delle capacità di scrittura e di sollecitare l'esternalizzazione del Sé dei bambini. A ogni alunno viene dato il compito di elaborare autonomamente e riportare sul proprio quaderno una serie di semplici frasi (*Oggi c'è il sole, Il libro è rosso, Lucia ha gli occhi marroni*), che vengono poi socializzate con l'intero gruppo classe o con la sola docente. L'attività diviene negli anni sempre più strutturata e articolata, sino a richiedere la stesura di un vero e

proprio diario giornaliero. Molti alunni della I A utilizzano proprio l'attività giornaliera per tentare di modificare l'assetto relazionale della classe ed attuare una contro-offesa nei confronti di S., manifestando alla docente tutto il loro disappunto per la condotta conflittuale del compagno (*Stamattina S. mi ha spinto; S. corre sempre*). L'apertura delle attività didattiche con la socializzazione del diario innesca un circolo vizioso che agisce ininterrotto fino al termine della giornata scolastica, rinnovandosi la mattina successiva: S. risponde con forza alle derisioni dei compagni (urlando o spingendo), la classe reagisce con ulteriori offese. La tensione si accumula veloce, impendendo a un dialogo risolutivo di farsi strada nell'affollamento dei dissidi. Significativo è il caso dell'alunna B., la quale suscita l'ilarità generale e la reazione di S. leggendo dal suo diario del giorno la frase "S. è un maiale".

S.: "Hai visto, maestra! Falli finire. Hai visto? E poi io che devo fare, eh? Sempre così fanno, poi sono sempre io"

D. L.: "B., ma perché? Perché hai scritto questo?"

B.: "Perché mangia sempre, gli piace mangiare. Poi perché ha sempre le mani sporche di penna."

S.: "Lo vedi, maestra? Sempre così!"

B.: "Sei tu che prendi sempre in giro e dai fastidio."

[S. guarda torvo la compagna che è seduta dietro di lui]

D. L.: "Eh, va bene dai. Gli piace mangiare, è vero. Anche le mani... vi ho detto mille volte di pulirle. Dovete imparare a stare a scuola. Non potete venire ogni giorno con le unghie sporche e il grembiule macchiato. È la scuola dei grandi questa, non siamo più all'infanzia."

S.: "Poi io devo fare il bravo, sì sì." [pronuncia queste parole in un sussurro e guarda la docente con aria di sfida]

Le iniziali indicano i partecipanti allo scambio comunicativo. S., B.: alunni. S. è maschio, B. è femmina. D.L.: docente.

[] : informazioni aggiuntive e contestuali.

La lettura del diario e i commenti della docente non fanno altro che aumentare la tensione tra gli alunni: S. non vede accolta la sua richiesta di punire l'offesa (*Hai visto, maestra! Falli finire*), la classe viene ammonita a causa del compagno (*Anche le mani...vi ho detto mille volte di pulirle...Non potete venire ogni giorno con le unghie sporche e il grembiule macchiato*). In un crescendo vorticoso, la tensione si accumula per esplodere in modo distruttivo nei momenti di minor controllo: S. rincorre i compagni, li colpisce e li strattona, lancia oggetti e distrugge i materiali. I suoi tentativi di costruire relazioni amicali cadono sotto il peso del ruolo interpretato. Le micro-drammatizzazioni

da lui attivate lo vedono impegnato in una rappresentazione burlesca nel ruolo di *sot*, di giullare: gesti, parole e tono di voce sono incontenibili, quasi mai misurati. Lanciare gridolini acuti nei momenti di maggior confusione, realizzare irruenti giochi di movimento in coppia, coprire lo spazio dell'aula correndo, rotolarsi sul pavimento, sono allora tutte azioni coerenti con l'assenza di norma della parte che l'alunno ha deciso di interpretare. Alla drammatizzazione di S., la docente risponde con la propria ("Guarda che ho avuto da tua madre il numero di telefono del tuo papà. Lo dobbiamo disturbare con una telefonata?"). Il confronto tra le due micro-drammatizzazioni individuali produce così una drammatizzazione condivisa: S. prosegue affermando la propria narrazione esistenziale, l'insegnante continua a fingere di voler chiamare il padre del bambino ("Se continui così lo chiamo"). La volontà di S. di affermare il suo sé extra-scolastico gli si ritorce ironicamente contro. La punizione familiare incombe, spingendolo alla resa ("No, no. Non chiamarlo, faccio il bravo, la smetto! Ti prego"). La risoluzione delle tensioni, prodotta dall'apparente sconfitta della cultura personale di S. contro le regole imposte dalla cultura collettiva del sistema scolastico, è però solo temporanea. L'assenza di una reale dialogicità, capace di innescare una vera co-costruzione dei significati culturali, priva la drammatizzazione del suo potenziale trasformativo. Le regole di condotta in classe, trasposizione educativa delle norme sociali, sembrano essere indiscutibili. L'elaborazione di significati e la produzione di un'auto-organizzazione culturale non sono allora possibili (Valsiner, 2014). Il set di regole viene riconfermato senza alcuna variazione.

La precarietà del superamento tensionale: il generatore ideale di tensione culturale come motore della drammatizzazione condivisa

Il raggiungimento della stabilità culturale, data dal superamento delle tensioni attraverso la drammatizzazione condivisa, è solo temporaneo. La stabilità si ottiene con l'integrazione di nuovi significati co-costruiti nella cultura personale dell'individuo. Dalla drammatizzazione, in breve, emerge un nuovo Sé culturalmente mediato. Il Sé, tuttavia, è continuamente sotto "assedio" (Goffman, 1961). Il Sé si ridefinisce in ogni nuova circostanza per resistere ancora una volta alle minacce del reale. Ridefinendosi, il Sé si costruisce. Il superamento di una situazione tensiva conduce allora a un equilibrio solo momentaneo, rotto da nuove tensioni e recuperato grazie a nuove drammatizzazioni (Fig. 2).

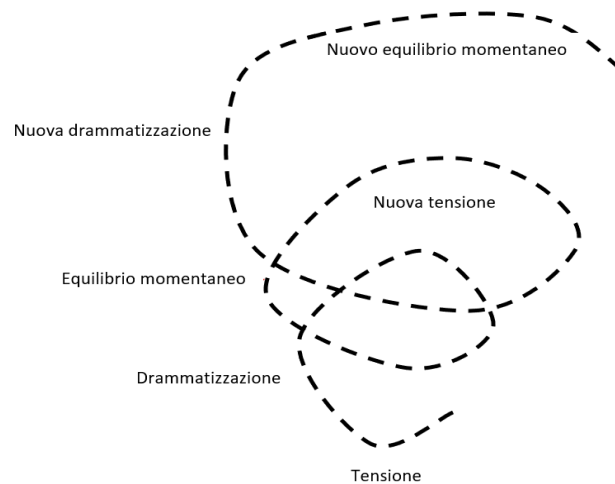


Fig.2 - *Successione continua di tensione, drammatizzazione ed equilibrio momentaneo*

Appare dunque evidente come la drammatizzazione coincida non con il momento di tensione ma con lo strumento di superamento momentaneo della tensione stessa. L'individuo è dunque sempre in crisi, ma di una crisi indispensabile al rinnovamento della cultura.

Vygotskij (1925) utilizza la metafora del “cortocircuito” per descrivere la genesi e il superamento delle contraddizioni tensive che rendono tale un'opera d'arte. La fase conclusiva di una fiaba, ad esempio, è il momento della catastrofe, dell'exasperazione delle opposizioni, punto della narrazione in cui gli elementi contraddittori generano un cortocircuito che fa esplodere ed esaurire la tensione. Tale processo può essere definito catartico e *catarsi* è il termine utilizzato da Vygotskij per riferirsi proprio al processo di “generalizzazione delle emozioni personali alle verità umane superiori” (Smagorinsky, 2011, p. 332⁴). La catarsi coinvolge perciò una scarica esplosiva che risolve la tensione e che consente la generalizzazione delle emozioni a un livello superiore di esperienza. La metafora del cortocircuito di Vygotskij, tuttavia, non riesce a spiegare in modo esaustivo la creazione continua di nuove tensioni in quanto non prevede il rinnovamento del sistema esistente. D'altronde, “un fusibile bruciato non genera un nuovo (migliore) fusibile al suo posto: l'utente dell'apparecchiatura elettrica lo deve sostituire con uno simile” (Valsiner, 2014, p. 331). Con

⁴ “The generalization from personal emotions to higher human truths” (Smagorinsky, 2011, p. 332) (traduzione a cura degli autori).

l'elaborazione del quadro teorico qui proposto, abbiamo tentato di sostituire la metafora vygotkijana del cortocircuito con quella di un dispositivo elettrico ipotetico, il *generatore ideale di tensione*. La funzione del generatore ideale di tensione è quella di sviluppare e mantenere all'infinito un moto di cariche grazie alla differenza di potenziale elettrico tra i poli del dispositivo. Alla luce della nostra riflessione, i due poli andrebbero a coincidere con il Sé e con l'Altro. Lo scarto di potenziale elettrico rappresenterebbe invece la differenza tra le narrazioni esistenziali di culture personali. Sarebbe dunque tale differenza ad indurre il Sé e l'Altro ad un perenne movimento di incontro/scontro e a generare tensione. Nel contesto scolastico, ad esempio, i tentativi dell'insegnante di affermare il sistema simbolico-culturale dominante si scontrano con la resistenza del bambino al ruolo di *alunno*, che di tale sistema è il prodotto. La differenza tra le intenzioni e le narrazioni dei due poli (bambino e docente) produce una continua tensione interindividuale che richiede la dialogicità e la liminalità della drammatizzazione per poter essere momentaneamente superata. Il superamento della tensione, difatti, non è mai completamente possibile: tensioni intraindividuali e interindividuali continuano ad essere generate all'infinito dalla differenza tra i poli identitari di un generatore ideale di tensione culturale.

Le routine scolastiche: drammatizzazioni condivise a valenza cerimoniale

I micro-contesti scolastici non sono solo ricchi di drammatizzazioni spontanee. Una tipologia di drammatizzazione condivisa maggiormente organizzata si rende evidente nelle routine scolastiche che assumono valenza ritualistica e cerimoniale. Le routine sono episodi ricorrenti che scandiscono la quotidianità scolastica, strutture prevedibili che promuovono la costruzione identitaria all'interno di un'atmosfera strutturata e la ri-costruzione del sistema culturale dominante. Esse forniscono ordine e stabilità, suggerendo agli alunni una scansione spaziale e temporale utile all'organizzazione del proprio vissuto emotivo ed esperienziale. Le routine si basano su un preciso cerimoniale in cui l'utilizzo convenzionale e ripetuto di gesti e parole, il rincorrersi ordinato dei movimenti e l'intrecciarsi preciso di ruoli, delineano una messa in scena collettiva. La quotidianità della Scuola dell'Infanzia, soprattutto, è interessata da una scansione routinaria del tempo e delle azioni: all'accoglienza degli alunni segue l'inizio delle attività didattiche, la refezione, il proseguimento delle attività e, infine, la loro conclusione. Significativa è la parentesi iniziale della giornata della sezione D, colta

attraverso l'osservazione sul campo. Docenti e alunni intonano insieme una versione semplificata e leggermente modificata della preghiera cantata "Angioletto del mio Dio":

Angioletto del mio cuore che fai tu vicino a me?

*Sono l'angelo del Signore,
son l'amico del tuo cuore:
quando vegli e quando dormi
sempre, sempre son con te!*

Il canto viene accompagnato da una semplice coreografia. Vengono realizzati movimenti ritmici per una rappresentazione gestuale dei versi: braccia che simulano lo sbattere delle ali di un angelo; mani che si avvicinano al petto e rendono visibile la parola "cuore"; mani giunte, vicine a una guancia, per rappresentare l'atto del dormire (*quando dormi*); "mani a borsa", con l'estremità delle dita congiunte e mosse con un'oscillazione orizzontale e verticale, per porre enfasi sulla domanda (*che fai tu vicino a me?*); braccia strette intorno al proprio corpo, a simulare un abbraccio (*sempre, sempre sto con te!*). L'attività routinaria si presenta allora come una drammatizzazione condivisa dalla forte valenza cerimoniale: la musica, l'utilizzo della gestualità, la co-presenza fisica, la riconferma quotidiana della collettività, il riferimento ad una dimensione religiosa, sono tutte componenti di una cerimonia che celebra un nuovo inizio e veicola contenuti culturali. La dimensione sonora è elemento imprescindibile di questa drammatizzazione: ogni cerimonia che si rispetti utilizza la musica per penetrare la profondità del Sé, sintonizzare le individualità sulla stessa frequenza sociale e veicolare l'interiorizzazione di valori e significati ipergeneralizzati (Valsiner, 2014). Altro importante elemento del cerimoniale è rappresentato dalla gestualità condivisa. Essa risulta permeata da modalità espressive proprie del sistema socio-culturale della docente: essendo i gesti socialmente e culturalmente codificati, il background culturale dell'insegnante è decisivo per la costruzione della coreografia gestuale. I gesti selezionati, come quello polisemico delle "mani a borsa", appartengono allora all'alfabeto gestuale italiano (del meridione d'Italia, a voler essere più precisi) e potrebbero essere difficilmente comprensibili se traslati in un contesto scolastico culturalmente distante. Altra evidente influenza culturale nell'attività routinaria vede il riferimento alla dimensione religiosa. La canzoncina coinvolge immagini e simboli propri del cristianesimo, confessione religiosa maggioritaria nel corpo docente

italiano. Anche se nel primo verso la parola “Dio” viene sostituita da “cuore”, quasi a voler escludere rimandi espliciti alla religione, l’aspetto sacro è comunque presente nel riferimento all’angelo e al termine generico “Signore”. La valenza religiosa della canzone potrebbe passare quasi inosservata se il momento cerimoniale non si concludesse con il segno della croce e le parole che ad esso si accompagnano (“*Nel nome del Padre, del Figlio e dello Spirito Santo. Amen*”): un gesto cristiano chiude la coreografia, la cerimonia si fa liturgica. L’attività, nonostante venga realizzata al di fuori della parentesi temporale dell’ora di religione, si presta ad essere veicolo di “un sistema solidale di credenze e di pratiche relative a cose sacre...le quali uniscono in un’unica comunità morale” chi vi aderisce (Durkheim, 1912, p. 97). Risulta allora evidente il valore socializzante della condivisione dei simboli religiosi per la costruzione di un gruppo-sezione coeso. In breve, la ritualità di musica, gesti e azioni trasforma l’attività routinaria in terreno di incontro e di negoziazione di culture personali e collettive. La routine assume allora i tratti di una messa in scena che risponde alla necessità del gruppo di ricostruire quotidianamente sé stesso. Rappresenta uno spazio liminale che consente il dialogo tra i diversi Sé del bambino (scolastico ed extrascolastico, presente e futuro), tra il Sé e l’Altro, tra le culture personali e il sistema culturale collettivo. L’attività non è allora altro se non la celebrazione di una nuova giornata scolastica e il rinnovamento del patto comunitario di sezione, un “saluto al sole” dalla grande valenza socio-culturale.

Conclusioni

In questo articolo abbiamo presentato un quadro teorico che sembra giustificare la valenza socializzante della drammatizzazione e la co-costruzione dei significati da essa veicolata. Per poter cogliere appieno le opportunità formative della drammatizzazione, abbiamo interpretato le situazioni-dramma osservate nel contesto scolastico alla luce della psicologia culturale delle dinamiche semiotiche di Valsiner e della letteratura internazionale che all’argomento si è rivolta. Partendo dalla dimensione cognitiva, abbiamo colto nella *drammatizzazione mentale* uno strumento di ri-costruzione semantica, resa possibile dallo “stepping back” rispetto al flusso tangibile del reale. Abbiamo dunque individuato nella narrazione drammatizzata di culture personali una seconda tipologia di *drammatizzazione individuale* per procedere, infine, con la definizione della *drammatizzazione condivisa* e dei suoi elementi

fondanti: la liminalità e la dialogicità. L'applicazione del quadro teorico, infine, ci ha permesso di interpretare le routine scolastiche come drammatizzazioni condivise dalla forte valenza cerimoniale.

Il quadro teorico qui presentato ha un'ampia applicazione nel contesto scolastico. Esso sembra offrire una chiave di lettura alle drammatizzazioni spontanee che quotidianamente investono il tessuto relazionale delle scuole, presenta una possibilità di superamento delle tensioni sperimentate dal bambino nell'adeguamento al ruolo di *alunno* e, infine, fornisce una base concettuale alla drammatizzazione intesa come metodologia didattica (DIE, Process Drama, ecc.). Le qualità della drammatizzazione spontanea possono infatti essere colte nella drammatizzazione educativa:

- *Liminalità*. L'insegnante conduce gli alunni in un luogo di transizione e trasformazione, una zona franca in cui le regole e i meccanismi relazionali della classe sono momentaneamente sospesi. Nel limbo della drammatizzazione educativa gli studenti possono sperimentare ruoli diversi e modificare il proprio status (ad es. divengono insegnanti o genitori), distanziandosi dal flusso del reale, riflettendo su di esso e impegnandosi nell'esplorazione di mondi possibili (O'Neill, 1989). Il bambino entra allora nel mondo delle circostanze, un mondo in cui può trasformare se stesso, congelare un problema, sperimentare alternative e modellare le proprie azioni future (Heatchote, 1984).

- *Tensione*. La tensione è il motore dell'apprendimento attraverso la drammatizzazione educativa. È proprio la tensione, generata dall'incontro con narrazioni di vita (reali o fittizie) ad innescare il coinvolgimento necessario alla costruzione attiva di conoscenze. Erika Piazzoli (2011), una delle maggiori esperte in Italia di Drama in Education, descrive differenti tipologie di tensione drammatica. Tra di esse, quella che sembra produrre migliori risultati educativi è la *metaxis*. Il termine, utilizzato da Platone per descrivere la condizione di incertezza propria dell'esistenza umana, viene da lei adoperato per indicare una tensione intraindividuale generata dalle contraddizioni fra ruolo e identità reale. In altri termini, la *metaxis* emerge nel momento in cui l'attore percepisce una discordanza tra i pensieri e le azioni sperimentati nel dramma e la sua condotta quotidiana. Erika Piazzoli (2018) chiarisce la genesi della *metaxis* riportando l'esempio di Emi, una futura docente. La donna sostiene fortemente il valore del diritto dei bambini all'istruzione. Nonostante ciò, chiamata a interpretare il ruolo di una bambina nomade, Emi prova sollievo e felicità nell'apprendere di dover rinunciare a una giornata scolastica a causa del mancato passaggio dello scuolabus. Per un momento, la donna dimentica i valori a cui

afferma di aderire e non interpreta la situazione come una violazione dei diritti dell'infanzia: la prospettiva di poter rimanere a casa a bighellonare vince su tutto il resto. La discordanza tra i sentimenti sperimentati nel dramma e i suoi valori genera una tensione, la *metaxis* appunto, che la induce a riflettere e guardare se stessa "con gli occhi degli altri" (*ivi*, pag 92). Allo stesso modo, molteplici potrebbero essere le occasioni di genesi della *metaxis* nel contesto scolastico: i bambini sperimentano quotidianamente il contrasto tra ciò che il ruolo di alunno richiede (es. condividere spazi e materiali con i compagni) e le azioni e i pensieri che solitamente li vedono protagonisti al di fuori dell'istituzione scolastica (es. rifiutare la condivisione per proteggere i propri oggetti dal danneggiamento). In ogni caso, è proprio tale tensione a produrre il maggior coinvolgimento e un più deciso tentativo di riflettere sul ruolo e sul significato dell'esperienza drammatizzata.

- *Trasformazione attraverso la dialogicità*. L'accumulo di tensione drammatica motiva l'alunno all'azione e alla riflessione per il superamento della situazione-problema. La riduzione della tensione può avvenire solo grazie alla liminalità della drammatizzazione e alla dialogicità che induce, cioè, ad attività interiori riflessive e stimola un'indagine che trascende i dati immediatamente disponibili alla percezione (O'Neill, 1989). Anche in questo caso, il processo dialogico si presenta con una doppia veste: accanto al confronto/scontro tra i diversi ruoli degli alunni, vi è anche quello che il singolo alunno costruisce tra la propria identità reale e il ruolo momentaneamente affidatogli. Non bisogna infine dimenticare l'imprescindibilità del dialogo tra docenti e alunni. Questo complesso intreccio dialogico è un eccellente propulsore per la conoscenza del Sé, presentandosi al contempo come elemento generatore di trasformazioni sociali.

Le caratteristiche della drammatizzazione, sin qui descritte, rappresentano il fondamento teorico della drammatizzazione educativa intesa come strumento di ampio utilizzo nella scuola per sostenere l'autorealizzazione e lo sviluppo socio-emotivo degli alunni (Üstündag, 1997). La partecipazione attiva ad esperienze inedite, l'assunzione di prospettive diverse dalla propria, l'esplorazione della dimensione emotiva, il superamento delle tensioni, la cooperazione e l'espressione delle proprie potenzialità trovano possibilità di attuazione nella liminalità e dialogicità di uno spazio-tempo sospeso, un limbo in cui diverse possibilità e maschere si mostrano a identità in via di sviluppo.

Bibliografia

- Boulanger, D., Albert, I., Marsico, G. (2020). Gerontagogy toward Intergenerationality: Dialogical Learning between Children and Elders. *Integrative Psychological and Behavioural Sciences*, 54(2), 269-285. DOI: 10.1007/s12124-020-09522-7.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Bruner, J. S. (2002). *Making stories: Law, literature, life*. New York: Farrar, Strauss and Giroux.
- Buber, M. (1993). *Il principio dialogico e altri saggi*, ed. it. a cura di Poma, A., Cinisello Balsamo, Mi: Edizioni Paoline.
- Chaffee, J., & Crick, O. (eds) (2015). *The Routledge Companion to Commedia Dell'Arte*. London and New York: Rutledge Taylor and Francis Group.
- Coppola, C., Mollo, M., Pacelli, T. (2015). The development of logical tools through socially constructed and culturally situated activities. 'In M.V. Dazzani, M. Ristum, G. Marsico, & A.C. Bastos (Eds), *Educational Contexts and Borders through a Cultural Lens. Looking Inside, Viewing Outside* (1th ed., pp.163-176). Springer. DOI 10.1007/978-3-319-18765-5.
- Coppola, C., Mollo, M., Pacelli, T. (2019). The worlds' game: collective language manipulation as a space to develop logical abilities in a primary school classroom. *European Journal of Psychology of Education*. 34(4), October. DOI: 10.1007/s10212-018-0401-1.
- Durkheim, E. (1912). *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris: Alcan; trad. it. (2005), *Le forme elementari della vita religiosa: il sistema totemico in Australia*. Roma: Meltemi.
- Goffman, E. (1952). On Cooling the Mark Out: Some Aspects of Adaptation to Failure. *Psychiatry*, 15(4), 451-463.
- Goffman, E. (1961). *Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction*. Indianapolis, IN: Bobbs-Merrill.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis. An Essay on the Organization of the Experience*. Boston: Northeastern University Press edition.
- Gomes, R., Dazzani, V., Marsico, G. (2018). The role of responsiveness within the self in transitions to university, *Culture & Psychology*, 24(1),49-59, DOI: 10.1177/1354067X17713928.
- Haseman, B. (1991). Improvisation, process drama and dramatic art. *The Drama Magazine*, 19-21.
- Heathcote D. (1984). The authentic teacher: Signs and Portents. In Johnson, L., O'Neill, C. (1984). *Dorothy Heathcote, collected writings of drama and education*. London: Hutchinson.
- Hermans, H. J. (2006). The self as a theater of voices: Disorganization and reorganization of a position repertoire. *Journal of Constructivist Psychology*, 19(2), 147-169. DOI: 10.1080/10720530500508779.
- Johnson, L., O'Neill, C. (1991). *Collected writings on education and drama: Dorothy Heathcote*. London: Hutchinson.

- Komatsu, K. (2019). *Meaning-Making for Living: The Emergence of the Presentational Self in Children's Everyday Dialogues*. Cham: Springer.
- Lewis, M., Brooks-Gunn, J. (1979). *Social Cognition and the Acquisition of Self*, New York: Plenum.
- Marsico, G., (2018). The challenges of the Schooling from Cultural Psychology of Education. *Integrative Psychological and Behavioural Sciences*, 52(3), 474-489. DOI: 10.1007/s12124-018-9454-6.
- Marsico, G., Dazzani, V., Ristum, M. & Bastos A.C. (Eds). (2015). Educational contexts and borders through a cultural lens – Looking inside. Viewing outside. *Cultural Psychology of Education*, 1, Cham, Springer.
- O'Neill, C. (1995). *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Piazzoli, E. (2018). *Embodying Language in Action: The Artistry of Process Drama in Second Language Education*. Cham: Palgrave Macmillan. DOI 10.1007/978-3-319-77962-1.
- Rommetveit, R. (1992). Outlines of a dialogically based social-cognitive approach to human cognition and communication. In Wold, A. H. (Ed.). *The dialogical alternative: Towards a theory of language and mind*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Slade, P. (1955). *Child drama*. London: University of London Press.
- Smagorinsky, P. (2011). Vygotsky's Stage Theory1: The Psychology of Art and the Actor under the Direction of Perezhivanie. *Mind, Culture, and Activity*, 18, 319-341.
- Stenner, P. (2017). *Liminality and Experience: A transdisciplinarity approach to the Psychosocial*. London: Palgrave.
- Suvorov, A. V. (1983). The Formation of Representation in Deaf-Blind Children. *Soviet Psychology*, 22(2), 3-28.
- Szulevicz T., May Eckerdal R., Marsico G., Valsiner, J. (2016). When disruptive behaviour meets outcome-based education. *Psihologija*, 49(4), 447-468. DOI: 10.2298/PSI1604447S.
- Tateo, L. (2020). *A Theory of Imagining, Knowing, and Understanding*. Cham: Springer.
- Turner, V. W. (1982). *From Ritual to Theatre: The Human Seriousness of Play*. Trad. it. (1986). *Dal rito al teatro*. Bologna: il Mulino.
- Valsiner, J. (2014). *An Invitation to Cultural Psychology*. London: Sage.
- Van Gennep, A. (1909). *Les rites de passage*. Paris: Emile Nourry.
- Vygotskij, L. S. (1930). *Voobraženie i torčestvo v detskom vozraste*; trad. it. (1972). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Roma: Editori Riuniti.
- Wagner, B. J. (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as a learning medium*. Washington: National Education Association.
- Way, B. (1967). *Development Through Drama*. London: Longmans.
- Wright, P. (2011). Agency, Intersubjectivity and Drama Education. The Power to Be and Do More. In Schonmann, S., *Key Concepts in Theatre/Drama Education*. Rotterdam: Sense Publishers. DOI 10.1007/978-94-6091-332-7_18.

Sitografia

- O'Neill, C. (1989). Dialogue and Drama: The Transformation of Events, Ideas, and Teachers, *Language Arts*, 66(5) 528-540, disponibile in <https://www.jsor.org/stable/41411486>.
- Piazzoli, E. (2011). Didattica process drama: principi di base, estetica e coinvolgimento. In *Italiano LinguaDue*, vol. 1, disponibile in [file:///C:/Users/W10/Downloads/1243-Articolo-4654-1-10-20110708%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/W10/Downloads/1243-Articolo-4654-1-10-20110708%20(2).pdf).
- Üstündag, T. (1997). The advantages of using drama as a method of education in elementary schools; *Journal of Hacettepe University Faculty of Education*, 13 89-94; disponibile in <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/88128>.
- Vygotsky, L. S. (1925). *The psychology of art*. Cambridge, MA: MIT Press; trad. inglese (1971), parzialmente disponibile in ' <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1925/index.htm>.