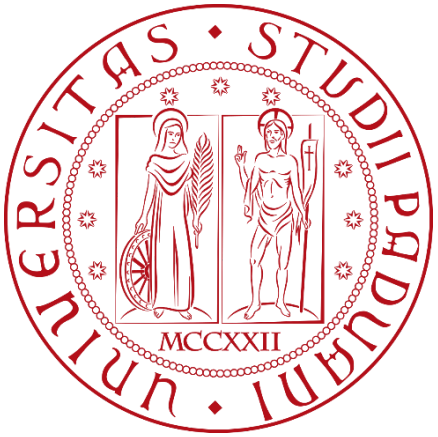

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata

Corso di laurea in
SCIENZE SOCIOLOGICHE

Tra palco e identità: soggettività nel teatro educativo

Relatore:

Prof. Vincenzo Romania

Laureanda:

Nina Sirimarco

Matricola 2082477

A.A. 2024/2025

Indice

Introduzione 4

Capitolo I: Il quadro teorico 10

1.1 Le teorie 10

Capitolo II: La metodologia 20

2.1 L'osservazione partecipante 20

2.2 La scelta del contesto 21

2.3 Il contesto 23

2.4 La raccolta dei dati 28

2.5 I mezzi di raccolta dati 29

2.6 Etica e privacy 30

2.7 Il dilemma del ruolo 31

Capitolo III: L'analisi dei dati: corpo, spazio e identità 32

3.1 Il corpo, e l'agency 32

3.2 Spunti futuri: la dimensione domestica 35

3.3 La costruzione sociale dello spazio 36

3.4 Frames - scuola o centro estivo? 38

3.5 L'entrata a teatro 40

3.6 La rete da pallavolo 41

3.7 La tazza di Goffman: il teatro tra fantasia e realtà 42

Conclusioni 46

Bibliografia 48

Introduzione

L'obiettivo di questa tesi è indagare il rapporto tra teatro e infanzia, con particolare attenzione al modo in cui i bambini utilizzano il corpo e lo spazio all'interno di un laboratorio teatrale formativo. Il teatro, infatti, non solo rappresenta un'arte performativa, ma può assumere anche una funzione educativa e sociale, diventando un contesto privilegiato per osservare i processi di costruzione identitaria e relazionale. A partire da questa prospettiva, la domanda di ricerca che orienta il presente lavoro è: *In che modo i bambini negoziano e mettono in scena elementi della propria identità attraverso l'uso del corpo e dello spazio all'interno di un laboratorio teatrale formativo?* Due sono gli elementi fondamentali che compongono il cuore di questa indagine: il teatro e i bambini. La scelta di collegare la mia tesi alla disciplina teatrale nasce da un interesse personale per quest'ultima, ma anche dalla volontà di guardare al teatro, in particolare a quello formativo, da una prospettiva diversa rispetto a quelle che ho maggiormente incontrato nella mia esperienza.

Alla base di questa scelta vi è la convinzione che il teatro formativo non sia semplicemente uno spazio ludico, seppur l'elemento del divertimento rivesta un ruolo fondamentale, ma rappresenti un luogo di crescita, in cui chi lo pratica, e in questo caso i bambini, può esplorare sé stesso, la propria identità, il proprio corpo e le modalità attraverso cui questo si relaziona e si trasforma nell'interazione con l'ambiente circostante. Nonostante il suo valore, il teatro formativo è spesso considerato una disciplina "decorativa" o accessoria rispetto a percorsi educativi ritenuti più "seri" e "strutturati" e fatica a ricevere riconoscimento sociale e istituzionale. Se infatti oggi nella maggior parte delle scuole vengono organizzati laboratori o attività teatrali, queste restano in gran parte collocate come aggiunta al percorso scolastico standardizzato, senza mai acquisire lo statuto di vera e propria materia di studio, continuando così a essere percepite come semplici attività tra le tante del panorama pedagogico o dell'intrattenimento (Scorcia, 2024).

La ricerca nasce dunque anche dal desiderio di restituire a questa pratica lo spazio che merita, conferendole valore e legittimità e mettendo in luce i vantaggi che essa può offrire sul piano personale ed espressivo, attraverso l'analisi dell'uso che i

bambini fanno del corpo e dello spazio in questo specifico contesto formativo. Mi è parso inoltre stimolante applicare a questi soggetti uno sguardo sociologico: gli studi che hanno posto al centro tematiche di questo tipo appartengono infatti a un ambito relativamente recente, dal momento che l'infanzia è stata a lungo oggetto privilegiato della psicologia e della pedagogia, diventando soltanto nel secolo scorso un vero e proprio oggetto di ricerca per le scienze sociali (Belotti & La Mendola, 2010). In questa prospettiva, l'argomento mi è sembrato dunque attuale e rilevante, un'occasione per unire interessi personali a un campo che presenta una concreta rilevanza scientifica. Gli assi teorici su cui la ricerca si basa sono tre, e procedo a speu farli in seguito

Tecniche del corpo e identità corporea

Il primo asse teorico prende avvio dal lavoro di Marcel Mauss (1934), che ha messo in luce come il corpo non possa essere inteso unicamente come dato biologico, ma come prodotto della società. Con la sua nozione di *tecniche del corpo*, Mauss mostra come i gesti, le posture e i modi di muoversi non siano naturali o spontanei, bensì pratiche socialmente apprese e trasmesse culturalmente. In questa prospettiva, il corpo diventa un vero e proprio depositario della cultura e delle relazioni sociali. Questo aspetto risulta particolarmente significativo in teatro, spazio in cui i bambini sono chiamati a utilizzare il proprio corpo come principale strumento di espressione e di comunicazione con gli altri. Diventa quindi interessante osservare fino a che punto i loro movimenti risentano delle tecniche del corpo apprese nel contesto sociale e culturale di riferimento e in che misura, invece, emerga la volontà individuale di affermarsi attraverso forme personali e originali di espressione.
Ogni gesto diventa quindi indice della loro esperienza e del rapporto che costruiscono con gli altri.

L'infanzia come soggetto sociale

Il secondo asse teorico si radica nella nuova sociologia dell'infanzia (James & Prout, 1997; Corsaro, 2003), che rifiuta la visione tradizionale del bambino come "adulto in potenza", sottolineando invece il suo statuto di attore sociale a pieno

titolo.

Secondo William Corsaro (1995; 2005), i bambini non ricevono passivamente la cultura adulta, ma la reinterpretano, la ricostruiscono, la reinventano nei loro mondi sociali. Essi possiedono agency, ossia la capacità di agire, scegliere, influenzare l'ambiente in cui vivono.

Nel laboratorio teatrale, l'agency infantile si potrebbe manifestare nelle decisioni sceniche, nella costruzione di storie, nella negoziazione dei ruoli, ma anche nelle scelte corporee apparentemente "oppositive e resistenti": non voler parlare, restare ai margini, muoversi in modi alternativi al copione.

Identità e performance

Ogni individuo agisce entro determinati frame (Goffman, 2001), ovvero cornici di senso che orientano il comportamento in base al contesto in cui si trova e alle aspettative che quel contesto sottintende. Il teatro rappresenta per molti dei bambini un territorio nuovo e inesplorato. Che frames interpreteranno? Assoceranno il teatro ad un ambiente scolastico o ad uno più ludico? Negozieranno una nuova identità? Come la incarneranno?

Nel corso delle osservazioni è emerso chiaramente che i bambini non si limitano a riprodurre schemi preesistenti, ma li rielaborano in maniera creativa: lo si nota, ad esempio, nel modo in cui si muovono nello spazio, trasformando la scena in un luogo che accoglie sia regole implicite sia momenti di libertà, oppure nella capacità di usare il corpo per costruire narrazioni che intrecciano fantasia ed esperienza quotidiana. In questo senso, il teatro diventa un frame che, pur distinto dagli altri (come quello scolastico o familiare), resta sempre in dialogo con essi, permettendo ai bambini di sperimentare forme nuove di espressione e relazione, senza mai perdere del tutto l'ancoraggio al loro vissuto.

La ricerca empirica

Il caso che verrà preso in considerazione è un piccolo teatro indipendente di Padova chiamato "teatro De LiNUTILE". Questo ente culturale, oltre a ospitare i propri spettacoli realizzati dalla loro compagnia, si occupa anche di erogare dei

corsi per bambini (da 8 a 13 anni) e adolescenti (da 14 a 18 anni). Lo scopo principale di questi corsi non è di natura performativa: non si tratta quindi di preparare i bambini e i ragazzi ad un possibile futuro lavorativo nell'ambito teatrale o recitativo (anche se non è escluso).

Il principale obiettivo del corso è invece di natura formativa: Lo scopo non è soltanto quello di educare i ragazzi al teatro, inteso come apprendimento di regole, ruoli e codici comportamentali specifici di questo contesto, ma anche di valorizzare l'esperienza vissuta "dietro le quinte" come occasione formativa capace di arricchire il vissuto personale e relazionale dei partecipanti, contribuendo in modo significativo alla costruzione della loro identità.

Questa impostazione è stata visibile durante una lezione di un gruppo di bambini che andava dagli otto anni fino ai dieci. L'esercizio che i bambini stavano svolgendo consisteva nel riuscire a contare fino a venti: partendo da uno i bambini dovevano contare collettivamente in ordine crescente dicendo un numero ciascuno. Non essendoci un ordine prestabilito i bambini dovevano stare attenti a non sovrapporsi dicendo lo stesso numero e ogni volta che si sovrapponevano ricominciava la conta.

Alla fine dell'esercizio la maestra chiede ai bambini quale fosse secondo loro il senso di questo esercizio.

Un bambino alza la mano e dice:

"a collaborare"

La maestra gli risponde dicendo

"giusto, a collaborare e ad ascoltare gli altri. Se in scena non ci guardiamo e non ci ascoltiamo reciprocamente non riusciamo a portate a casa l'obiettivo. Un po' come quando fate un disegno in gruppo, se non ascoltate gli altri e non vi accordate sui colori rischia di diventare un pasticcio".

Nell'ambito del laboratorio, il teatro si configura non soltanto come spazio fisico, ma come luogo socialmente costruito e continuamente reinterpretato dai bambini. Abitare lo spazio teatrale significa, in questo senso, negoziare il proprio rapporto con le regole implicite che lo caratterizzano, appropriarsi delle possibilità che esso offre e che si trasformano in occasioni di espressione e relazione. Così, il teatro si

offre come una cornice, all'interno della quale i bambini sperimentano nuove forme di presenza, di interazione e di simbolizzazione, facendo emergere il valore del luogo, come dispositivo educativo e sociale, oltre che artistico.

Nell'ambito del laboratorio, il teatro si configura non soltanto come spazio fisico, ma come luogo socialmente costruito e continuamente reinterpretato dai bambini. Si tratta dunque di un contesto che viene abitato in modi differenti a seconda delle esperienze, delle aspettative e delle pratiche che i bambini vi portano. Abitare lo spazio teatrale significa, in questo senso, negoziare il proprio rapporto con le regole implicite che lo caratterizzano, appropriarsi delle possibilità che esso offre e trasformarle in occasioni di espressione e relazione. Nello specifico, la ricerca prenderà in esame un laboratorio estivo organizzato dal teatro "de LiNUTILE", rivolto a bambini dagli otto ai tredici anni, della durata di due settimane con incontri quotidiani di tre ore, per un totale di circa trenta ore complessive. La struttura continuativa del laboratorio mi sembrava un ottimo modo per osservare eventuali processi o evoluzioni.

Piano dell'opera

La ricerca si svilupperà in tre capitoli principali e una conclusione che tirerà le file di quanto è stato detto.

- Nel primo capitolo verranno presentate le teorie che costituiscono la base di questa ricerca. Inizialmente si prenderanno in esame i contributi relativi alla concezione di teatro formativo e al riconoscimento sociale che questa pratica riceve. Successivamente l'attenzione si sposterà sulla sociologia dell'infanzia e sulla concezione di bambino che orienta questo lavoro. Si passerà poi all'analisi delle pratiche corporee socialmente costruite e dell'organizzazione dell'esperienza, con particolare riferimento al pensiero di Goffman.
- Nel secondo capitolo invece verrà spiegata dettagliatamente la metodologia. Si affronteranno le basi teoriche della pratica dell'osservazione partecipante spiegando le modalità con cui è avvenuta: come sono stati raccolti i dati, cosa è stato raccolto e con criterio.

- Nel terzo capitolo verrà affrontata l'analisi dell'osservazione condotta durante il laboratorio. Per rendere più chiara e ordinata la lettura, l'analisi è stata suddivisa in tre nuclei tematici, tra loro strettamente collegati. Il primo nucleo riguarda l'uso del corpo, inteso non solo come strumento di espressione individuale ma anche come mezzo attraverso cui si costruiscono relazioni e si sperimenta la dimensione performativa. Da questo aspetto si passa naturalmente al secondo nucleo, che esplora il modo in cui i bambini hanno percepito e abitato il teatro come spazio. Il terzo nucleo tematico, infine, prende in esame il teatro come *frame*, cioè come cornice interpretativa all'interno della quale alcune pratiche e alcuni comportamenti assumono senso, permettendo di comprendere meglio come i bambini abbiano collocato l'esperienza teatrale nella loro quotidianità.
- Nel capitolo conclusivo si tireranno le fila dell'intero percorso, restituendo una sintesi chiara ed esaustiva dei risultati emersi dalla ricerca.

Capitolo I: il quadro teorico

Nel seguente capitolo vengono delineati i principali assi teorici che hanno orientato la ricerca. Si parte da una riflessione sul teatro pedagogico come spazio formativo e trasformativo, per poi soffermarsi sulle teorie relative alla dimensione culturale del corpo e sulla concezione del bambino all'interno della nostra società. A questo quadro si aggiunge il contributo di Erving Goffman, che offre strumenti utili per comprendere come gli individui interpretino e ridefiniscano i contesti in cui agiscono, producendo cornici di senso che guidano l'esperienza e le pratiche quotidiane.

1.1 Le teorie

Il punto di partenza per contestualizzare e sviluppare questa ricerca è inquadrare il contesto in cui questa avviene, ovvero un contesto di teatro che possiamo definire formativo. È necessario chiarire il significato attribuito in questa sede al termine, poiché la definizione adottata potrebbe discostarsi dalla concezione più comunemente diffusa.

Quando si parla di teatro educativo si rischia di imbattersi in un luogo comune molto frequente, quello per cui nel momento in cui la sfera teatrale e quella formativa si incontrano, la pratica teatrale perde di valore artistico.

Il teatro formativo fatica a farsi riconoscere una certa valenza puramente artistica venendo spesso associato ad altre attività con finalità didattiche, socializzanti o ricreative. (D'Ambrosio, 2015)

La visione più condivisa del binomio teatro-formazione è dunque ancora oggi legata a un certo grado di amatorialità, non solo sul piano artistico, ma anche su quello pedagogico: chi prende parte a un progetto di teatro formativo non viene considerato un attore a tutti gli effetti, così come il formatore viene talvolta percepito come qualcuno che educa in modo "leggero", evitando le regole dell'educazione tradizionale. (ibidem.)

Dal punto di vista storico il teatro ha avuto una fase consistente in cui la sfera educativa e quella artistica, ora divise, coesistevano e venivano riconosciute entrambe come valide. Basti pensare al successo del progetto di Grotowski e la sua idea di "teatro Laboratorium" che metteva al centro il rapporto tra attori e pubblico

e l'effetto di accrescimento personale che deriva da questa interazione: non solo il pubblico apprendeva dagli attori ma gli stessi attori erano sottoposti ad un continuo percorso educativo del proprio corpo e della propria mente che li avrebbe portati ad una profonda conoscenza del loro sé. Gli attori di Grotowski erano sottoposti a quello che il regista definiva "training": un processo continuo ed estremamente impegnativo fatto di esercizi sia fisici che mentali. Attraverso tali pratiche, l'attore imparava a eliminare i propri *blocchi*, fino a raggiungere quello che Grotowski chiamava il proprio "*flusso interiore*". Questo lavoro consente all'attore di entrare in contatto con la sua dimensione più autentica e profonda. Tuttavia, l'obiettivo non era soltanto un arricchimento personale: una volta raggiunto questo stato di consapevolezza di sé, l'attore aveva il compito di portarlo in scena, condividendo con il pubblico ciò che aveva scoperto. In questo modo, la sua performance assumeva anche una funzione pedagogica, trasformandosi in un dono fatto agli spettatori. (Grotowski, 1968)

Allo stesso modo, l'esperienza dell'Odin Teatret, fondato da Eugenio Barba, rappresenta un altro esempio significativo di integrazione tra pratica teatrale e dimensione pedagogica. All'interno dell'Odin, la pedagogia è sempre stata l'attività dominante, il fondamento etico e operativo su cui si basa l'intero lavoro del gruppo. Essa precede, accompagna e segue ogni spettacolo, configurandosi come ambito di studio e al tempo stesso ambiente di lavoro. Barba ha fondato L'Odin con l'intento di far dialogare più culture diverse tra di loro.La caratteristica principale di questo teatro risiedeva proprio nella diversità dei suoi interpreti, ciascuno proveniente da contesti e luoghi differenti. L'obiettivo di Barba era quello di esplorare e mettere in scena l'essenza stessa dell'umanità, ponendo a confronto persone molto diverse tra loro per origini, esperienze e sensibilità. Attraverso questo dialogo fra differenze, egli mirava a costruire un linguaggio teatrale capace di rivelare ciò che accomuna gli esseri umani al di là delle singole identità. La restituzione al pubblico non aveva dunque soltanto un valore estetico, ma intendeva soprattutto comunicare la bellezza della diversità, trasformandola in occasione di crescita collettiva e di riconoscimento reciproco. In questa prospettiva, il teatro formativo non è affatto una forma "minore", ma un'espressione piena di ricerca, sperimentazione e

trasformazione, sia artistica che umana. (Giacché, 2014)

Quando si parla di teatro formativo intendo un'attività che rende possibile una "riflessione in azione" ovvero «quella particolare forma di esperienza grazie alla quale il soggetto si fa oggetto di conoscenza per sé stesso e si percepisce attraverso un atto di osservazione che consente il conferimento di senso al sé». Il teatro pedagogico quindi si concentra sulla persona coinvolta nell'attività e non la sua capacità di fare arte. (D'Ambrosio, 2015).

Un contesto di questo tipo si rivela particolarmente fertile per indagare i processi con i quali l'individuo interagisce con l'altro all'interno di situazioni. È qui che la riflessione sociologica di Erving Goffman diventa un punto di riferimento rilevante. Gli studi dell'autore si sviluppano a partire da alcune domande fondamentali del pensiero sociologico, in particolare esplorano il rapporto tra contesto e interazioni sociali.

In questa ottica, il teatro formativo e la teoria di Goffman si incrociano: sia l'uno che l'altro mettono in luce la natura relazionale e situata del sé. La sociologia di Goffman si presenta come un minuzioso tentativo di individuare i rituali che nella società contemporanea affermano la sacralità dell'individuo, di indagare la natura cerimoniale dell'identità, di esaminare i meccanismi mediante i quali questo equilibrio rituale viene ristabilito quando è stato turbato. Quando si parla di rituali, il termine non viene inteso come in Durkheim in quanto grandi rituali pubblici ma prende in considerazione quei piccoli riti apparentemente banali che costellano l'interazione faccia a faccia nella vita quotidiana (Goffman, 1969)

Nell'opera *"frame analysis: l'organizzazione dell'esperienza"*, Erving Goffman analizza come le persone interpretano le situazioni di vita quotidiana. Secondo Goffman, utilizziamo delle "cornici" (ovvero i frames) per capire ed affrontare che cosa sta accadendo. Queste cornici assistono noi a dare senso agli accadimenti e riconoscere di che cosa si tratta.

Il frame è definito come uno strumento per l'organizzazione dell'esperienza. Goffman sostiene che per capire il reale è necessario isolare un numero finito e ricorrente di contesti di comprensione chiamati "frames", che hanno il compito di incorniciare le situazioni dando loro un senso. Maneggiare i frames è di

fondamentale importanza poiché è proprio grazie a questi che l'individuo impara a muoversi nelle situazioni della vita quotidiana, eliminando la nostra definizione di situazione sbagliata ed ammettendo quella giusta così da essere al sicuro in quella determinata situazione. L'applicazione del frame non è una capacità innata ma è reso possibile grazie all'applicazione di quei sistemi di regole decisionali che apprendiamo nel corso della nostra crescita e che assumiamo attraverso la nostra esperienza. (Cerulo, 2006)

Per comprendere interamente questa teoria è importante parlare del concetto di frameworks o struttura primaria:

«*una struttura primaria è considerata capace di tradurre ciò che altrimenti rappresenterebbe un aspetto senza significato della situazione, in qualcosa di significativo.*» (Goffman, 2001 p. 65)

I frameworks primari, quindi rappresentano il primo passo per capire una situazione e di conseguenza per potersi destreggiare con cognizione al suo interno. Sono definiti da Goffman come il principio organizzatore tramite il quale il mondo della realtà quotidiana è sostenuto dalla comprensione intersoggettiva.

Comprendere queste strutture consiste quindi in un lavoro di inquadramento attraverso il quale rendiamo codificabile e comprensibile il frammento di realtà che in quel momento ci circonda. (Cerulo, 2006)

Connesso al concetto di frame è il concetto di keying:

«*il key è quell'insieme di convenzioni sulla base delle quali una data attività, già significativa in termini di una qualche struttura primaria, viene trasformata in qualcosa modellato su questa attività, ma visto dai partecipanti come qual-cos'altro*» (Goffman, 2001 p.48)

Il keying è il processo attraverso cui una situazione sociale originaria viene reinterpretata o "ricodificata" in una chiave diversa, che modifica il significato dell'azione che si sta svolgendo.

È un elemento fondamentale del framework: se la struttura primaria ci permette di incorniciare la situazione, il key ci permette di immedesimarci. Pur essendoci dei frame che ci permettono di inquadrare le situazioni, la realtà viene costantemente formata dagli individui.

Due esempi molto frequenti per spiegare meglio il concetto di key è proprio hanno a che fare con le interpretazioni teatrali e i giochi infantili:

- Due bambini che si percuotono (situazione primaria) è molto diverso da due bambini che *fingono* di lottare per il gioco. Il *keying* qui consiste il passaggio dalla realtà al gioco.

- Gli attori in una pièce teatrale possono litigare sul palco, ma quel litigio è un *keying* del conflitto: non è reale, è recitato.

Questa prospettiva si discosta dall'idea di identità come entità stabile e immutabile, sottolineando invece come i modi in cui appariamo, parliamo e agiamo cambino in base alla dimensione sociale e dalle aspettative dell'ambiente in cui ci troviamo. (Cerulo, 2006)

Il caso di studio qui proposto si inserisce proprio in questa direzione: il contesto teatrale rappresenta per i bambini coinvolti un *frame* nuovo, parzialmente svincolato dalle regole sociali consuete: non è un contesto puramente ludico, perché ha uno scopo educativo, ma neanche un contesto prettamente scolastico viste le varie attività ludiche che si sono svolte durante il laboratorio. Si tratta di un frame inconsueto per la maggior parte dei bambini coinvolti, in cui verrà richiesto loro un tipo di sforzo e di attività mai condotti prima e risulta interessante come siano i bambini stessi a dover elaborare e negoziare delle norme nuove. Questo processo li porta a ridefinire la propria identità in forme inedite, affrontando sia la gestione di un ambiente nuovo sia il passaggio dal ruolo sociale che costruiscono spontaneamente all'interno del gruppo al ruolo teatrale che viene loro affidato nel corso del laboratorio.

La ricerca si concentra in particolare sulla dimensione corporea: nella recitazione

teatrale il corpo detiene un ruolo centrale ed è strettamente legato alla buona riuscita della performance. Il corpo, tuttavia, non è solo strumento artistico, ma anche mezzo tramite il quale si esprime la propria identità: risulta interessante come l'utilizzo del corpo in tutti questi passaggi identitari cambi e si trasformi e quali siano le dinamiche legate a queste trasformazioni.

A partire dagli anni Trenta del ventesimo secolo, gli studi socio antropologici sul corpo prendono una svolta interessante (Belotti, La Mendola, 2010). Uno degli articoli più rilevanti in questione fu scritto da Marcel Mauss, in cui l'autore espone il concetto di "tecniche del corpo" che definiva come:

«Le maniere in cui gli uomini, a seconda delle diverse società ed in modo tradizionale, sanno servirsi del loro corpo.» (Mauss 1934 p. 365)

Si trattano di azioni precise connesse alla cultura che circonda l'individuo e vengono trasmesse in un primo momento collettivamente per poi essere successivamente rielaborate anche dal punto di vista individuale. (Belotti, La Mendola, 2010)

Non tutte le azioni sono eseguite con la stessa abilità né tanto meno sono tutte il risultato di un'attenta e conscia pianificazione.Molte volte, infatti, le azioni spontanee o "automatiche" hanno un'efficacia maggiore di quelle che richiedono invece una programmazione consapevole.Gli individui che eseguono in maniera ripetuta un'azione assumono una certa destrezza nel farlo, sia per quanto riguarda azioni più complicate e performative, ma anche quelle più comuni e quotidiane. Sono proprio queste azioni a rivelare una naturale inclinazione a compiere determinati gesti in un modo specifico, come ad esempio assumere una particolare postura nel camminare o nello stare seduti. (Wolff, 2011)

Pur non essendo spinte da un atto di volontà cosciente, queste azioni hanno la caratteristica di risultare efficienti nella maggior parte dei casi. Le azioni di questo tipo non vanno intese come abitudini individuali nel senso stretto, ma come pratiche tradizionali date per scontate, che si possono paragonare a un "costume" culturale. In questo contesto il termine «costume» indica un insieme di comportamenti

ricorrenti e modi di esecuzione che manifestano una determinata inclinazione pratica e che, proprio attraverso il loro registro comportamentale, permettono di intuire l'appartenenza sociale o l'identità di una persona. Questi comportamenti non possono essere separati dalla dimensione biologica, ma non possono neanche essere ridotte a essa. Infatti, una stessa azione può assumere forme distinte in base all'appartenenza culturale del soggetto che agisce. La spontaneità e la fluidità dipendono dall'acquisizione, tramite esperienza e imitazione, delle pratiche condivise della comunità di appartenenza. (ibidem)

Si potrebbe dire quindi che le tecniche del corpo rappresentano un linguaggio non verbale che rende manifesto il modo in cui una determinata cultura organizza il comportamento individuale e collettivo. Queste tecniche non sono innate, ma vengono acquisite nel corso della vita, attraverso uno studio e una ripetizione che le rendono parte integrante della cultura di un gruppo. (ibidem)

D'Ambrosio (2015) sostiene che queste tecniche del corpo però non siano assolute e che possano essere sospese. Questo momento di sospensione è definito dall'autrice come *"decondizionamento della percezione"* (p. 25), ovvero un momento della vita in cui gli stimoli che l'individuo riceve quotidianamente non siano filtrati dalla cultura a cui apparteniamo. Questa condizione è raggiungibile ritornando allo "stato del bambino", ricercando una fase della propria esistenza in cui la realtà si percepisce in maniera più autentica e i movimenti sono liberi da anni di addomesticamento corporeo e mentale. In questa ricerca è utile precisare cosa si intenda con il termine *bambino*. Per ragioni pratiche, esso farà riferimento a individui di età compresa tra i 7 e i 13 anni. Generalmente, tuttavia, il termine viene associato a soggetti sotto i diciotto anni: entro questa fascia si distinguono ulteriori categorie, come quella adolescenziale, ma un individuo non è considerato adulto fino al raggiungimento della maggiore età.

A questo punto sorge spontanea una domanda: come è possibile che un individuo, già inserito in diversi contesti sociali, possa essere esonerato dall'influenza culturale che plasma il corpo e i comportamenti? La sociologia ci mostra infatti che, sin dall'infanzia, gli esseri umani sono coinvolti in un processo di apprendimento e

adattamento che li abitua ai diversi contesti di vita. Non solo si interiorizzano norme e regole sociali, ma si viene anche disciplinati sul piano corporeo, imparando gesti, posture e modalità d'azione proprie della comunità di appartenenza. Non è tuttavia corretto pensare che il bambino rappresenti un "foglio bianco" su cui la socializzazione disegna a suo piacimento: al contrario, è importante riconoscere che egli possiede una propria volontà, che si esprime sia sul piano identitario in senso generale, sia sul piano corporeo. Il contesto della ricerca colloca i bambini in uno spazio in cui viene loro richiesto di creare con il proprio corpo a partire dalla loro identità. Risulta pertanto interessante osservare fino a che punto emerga la loro immaginazione e in che misura, invece, il corpo venga plasmato dalle influenze sociali, individuando così le "tecniche del corpo" che si manifestano in questo scenario. L'esperienza laboratoriale si configura infatti come un'occasione per condurre i bambini verso un uso creativo del corpo attraverso la mimica e l'immaginazione. L'ipotesi alla base della ricerca è che, anche in un contesto che favorisce la libertà corporea e creativa, come quello del laboratorio teatrale appositamente costruito per loro, ciò che i bambini hanno interiorizzato a livello sociale emergerà inevitabilmente. Sarà quindi rilevante analizzare in che modo queste tecniche si intrecceranno con la nuova identità dei personaggi messi in scena e come verrà negoziato l'equilibrio tra la componente identitaria creativa e quella imposta dal contesto sociale.

Il percorso formativo dei bambini, e come la società influisca su questo processo, è un argomento che è stato analizzato in molteplici occasioni dalla sociologia nel corso degli anni. (Migliore, 2010). Uno dei concetti principali all'interno di questi dibattiti è quello di socializzazione, processo che si divide in una fase primaria e in una secondaria. Dando una definizione più generale di questo termine possiamo definire la socializzazione come il processo attraverso il quale si costruisce e si riproduce il senso dell'individuo attraverso l'interazione con sistemi sociali e culturali, fondamentali per lo sviluppo dell'identità e dell'individualità psichica (Piazzi, 1984).

Inoltre, se andiamo in fondo alla definizione di socializzazione, ci si può accorgere

che il termine sottintenda la presenza di quelli che si definiscono “agenti di socializzazione”, tra cui troviamo entità come la scuola, il gruppo di pari o la famiglia. Questi hanno la funzione di riprodurre le istituzioni sociali e trasmettere così i valori e le usanze alle nuove generazioni. All'interno di una società ci sono quindi dei membri “competenti” che insegnano ai membri ancora non completamente formati le modalità di comportamento corrette per ogni contesto (Belotti, La Mendola 2010, p.45-46).

Non a caso per parlare di questo processo si una la locuzione “si socializzano" che sottintende un certo grado di passività da coloro che ricevono questo tipo di informazioni. Questa visione, molto gettonata per quanto riguarda la disciplina sociologica, mette quindi in ombra l’elemento dell’agency individuale in favore dello studio dell’effetto delle strutture sociali.

Questo succede perché i bambini non vengono considerati come persone completamente formate, ancora non sono a tutti gli effetti membri della società a causa della loro ignoranza dei rituali per la gestione sociale. (Belotti, La Mendola 2010, p. 47-48).

L'approccio che verrà utilizzato in questa ricerca si affiderà ad una nuova prospettiva della sociologia dell’infanzia, che rifiuta la visione tradizionale del bambino come “adulto in potenza”, sottolineando invece il suo statuto di attore sociale a pieno titolo. (James & Prout, 1997; Corsaro, 2003)

Uno dei concetti fondamentali per capire questa prospettiva, coniato da William Corsaro (1995;2005) è quello di “riproduzione interpretativa", che concentra l’attenzione sul ruolo attivo e di agency della parte di popolazione che collochiamo nell’età dell’infanzia.

Il termine “interpretativa” si riferisce agli aspetti creativi e di rielaborazione che i bambini utilizzano nel partecipare attivamente alla società. I bambini, infatti, elaborano delle norme acquisite dall'osservazione del mondo degli adulti per poi adattarlo alla loro vita quotidiana inserendolo nelle dinamiche sociali del gruppo di pari.

Quando si usa il termine “riproduzione” invece si vuole sottolineare come i bambini siano degli agenti attivi all’interno della nostra società e che non si limitano a

interiorizzare passivamente i valori ma anche a produrne di nuovi e cambiarli, pur essendo vincolati, facendo parte della struttura sociale, alle dinamiche di riproduzione sociale.

Se altre prospettive, come quelle psicologiche e pedagogiche, hanno messo al centro il bambino come individuo, quella sociologica prende anche in considerazione il contesto sociale. Il contesto sociale e culturale, nella prospettiva sociologica, non è qualcosa di statico ma «una dinamica che si costituisce continuamente in routine pratiche prodotte collettivamente a vari livelli organizzativi». I bambini si sviluppano e cambiano a livello individuale, ma in parallelo anche ai contesti in cui si muovono si trasformano. Questi mutamenti sono particolarmente visibili nelle micro-culture che costituiscono i mondi infantili. Per questo motivo la ricerca si colloca in uno spazio che viene affidato ai bambini e che essi popolano in modo personale e spontaneo. (Belotti, La Mendola, 2010)

CAPITOLO II: LA METODOLOGIA

Nel capitolo che segue verrà presentata la metodologia adottata nella ricerca. Dopo una breve introduzione dedicata alla definizione di "osservazione partecipante" verranno illustrate la struttura del laboratorio, le modalità di accesso al campo e le tecniche di raccolta dei dati.

2.1 Osservazione partecipante

In un contesto come quello di un laboratorio di teatro formativo, uno dei modi più efficaci per raccogliere dati rilevanti può essere l'osservazione partecipante. Questa tecnica è stata usata da tutti i tipi di etnografi dall'Ottocento fino ad oggi e per questo conta su una lunga serie di trasformazioni, ridefinizioni e pratiche. L'osservazione partecipante si può definire come:

«Quella tecnica di ricerca che richiede a chi la conduce di passare un periodo di tempo sufficientemente prolungato a stretto contatto con il fenomeno prescelto, in modo da giungere a una comprensione profonda delle diverse specificità che lo caratterizzano» (Semi, 2010, pag.11)

La particolarità di questa metodologia di ricerca consiste nella necessità di mettere in gioco il proprio corpo e la propria soggettività. Si tratta infatti di un'esperienza personale, in cui il ricercatore entra in relazione diretta con gli individui osservati. Essendo una tecnica caratterizzata da una forte componente umana, non esistono regole precise da seguire: è piuttosto un metodo che si costruisce progressivamente, affinato attraverso l'esperienza e l'uso ripetuto della pratica. (ivi, pag.13)
Condurre una ricerca con questa tecnica implica saper individuare un fenomeno da studiare, decidere come affrontarlo, come raccogliere i dati e, infine, come esporre i risultati.

2.2 La scelta del contesto

Il compito del ricercatore è quello di raccogliere un'adeguata quantità di materiale empirico, in modo tale da disporre di una base solida per condurre la fase finale dell'analisi, in cui le esperienze vissute sul campo vengono convertite in materiale scritto. (Semi, 2010 p.20)

Per arrivare ad un'ampiezza di dati sufficiente è necessario tessere, all'interno del contesto studiato, delle relazioni sociali significative, durature e diversificate; al tempo stesso è importante che le persone oggetto dell'osservazione riconoscano il ricercatore come parte integrante della loro vita, anche se solo per un periodo limitato di tempo. Questa condizione implica che il campo si riveli accessibile: tra l'etnografo e il suo campo d'azione ci deve essere una relazione reciproca: si può accedere al campo perché si possiedono alcune caratteristiche e perché le persone coinvolte lo permettono (ivi p. 21).

Il Teatro de LiNUTILE è un contesto che mi coinvolge come volontaria nelle sue attività da diversi anni. Nel tempo ho partecipato sia a iniziative di carattere artistico, come spettacoli, sia a esperienze di tipo organizzativo, quali la gestione di rassegne e bandi. Inoltre, avendo già condotto varie lezioni di teatro con bambini, possiedo un'esperienza pregressa anche in questo ambito. Per quanto riguarda il fattore dell'accessibilità sono stata avvantaggiata dalla *vicinanza al campo* (ibidem) e dal fatto che disponessi già dei contatti con questo ambiente, costruiti prima dell'avvio della ricerca, che mi hanno permesso di accedere al campo con facilità. Inoltre, sono stata agevolata anche dalla *vicinanza alle dimensioni strutturali* (ivi. p 22.): alcuni dei bambini partecipanti avevano già frequentato l'ambiente del teatro de LiNUTILE, in cui è abitudine che le lezioni vengano tenute da insegnanti giovani, affiancati e sostenuti dai direttori del teatro. La mia giovane età non ha dunque portato ad una sottostima della mia posizione di insegnante, al contrario ha reso le interazioni con i bambini ancora più interessanti e spontanee. È stata mia premura, infatti, instaurare un rapporto confidenziale e morbido in modo da non essere identificata prettamente nel ruolo d'insegnante. Questo atteggiamento mi ha consentito di estendere l'osservazione oltre i momenti di lezione ed esercizio, includendo anche quelli di gioco e di pausa, favorendo così una relazione più

confidenziale con i bambini. Per quanto riguarda i *tempi* e gli *spazi* (ivi. p.23.) mi è stata data la possibilità, da parte dei direttori del teatro, di strutturare interamente il laboratorio in maniera autonoma, decidendo personalmente il numero di ore di lezione e la durata complessiva dell'attività, mettendomi a disposizione tutti i luoghi di cui il teatro dispone. Durante la fase di organizzazione dell'attività sono emerse alcune limitazioni di carattere strutturale: trattandosi di un laboratorio estivo è stato necessario collocarlo nelle settimane immediatamente successive alla conclusione del periodo scolastico, così da garantire la presenza di un numero adeguato di bambini per l'avvio dell'iniziativa. Inoltre, per sfruttare al massimo l'energia dei bambini ed evitare che si stancassero eccessivamente, si è deciso di mantenere la durata del laboratorio sotto le tre ore al giorno.

2.3 Il Contesto

L'osservazione oggetto di questa ricerca si colloca in un piccolo teatro indipendente di Padova, il teatro de LiNUTILE, che da più di dieci anni si occupa di formazione teatrale, non solo per bambini, ma anche per persone adulte che desiderino cimentarsi in una nuova attività. I corsi dedicati ai ragazzi sono divisi in maniera da corrispondere ai periodi delle attività scolastiche: le elementari (prima fase), che comprendono i bambini dagli otto ai dieci anni, le medie (seconda fase), in cui il range va da undici a tredici anni, e infine le superiori (terza fase), dai quattordici ai diciotto anni.

La prima fase è dedicata al teatro gioco: nello specifico, ci si concentra sulla relazione con i propri compagni di scena. Tramite esercizi di natura ludica si trasmette l'importanza dell'ascolto e della collaborazione in scena e di quanto queste capacità siano fondamentali per la buona riuscita della performance. Nella fase successiva invece, quella dedicata alle scuole medie, il corso si concentra sulla relazione tra spazio e corpo: il focus è sulle modalità di adattamento del corpo nello spazio scenico, su come il corpo si adatta alla scena e come gli allievi lo utilizzano ai fini delle rappresentazioni.

La terza e ultima fase, dedicata ai ragazzi che frequentano le scuole superiori, si concentra maggiormente sul processo di costruzione del personaggio e

sull'elaborazione del montaggio scenico, con lo scopo di integrare i due aspetti affrontati nelle due fasi precedenti. Il percorso è dunque visto come un'acquisizione graduale di capacità in un lasso temporale abbastanza ampio, ma è possibile iscriversi a qualsiasi età. Il risultato è di solito l'emergere di un interessante insieme di personalità, ciascuna con modalità differenti di ricevere ed elaborare gli stimoli, e di una notevole varietà di strategie di gestione della propria identità sulla scena. Un contesto di questo tipo non mira soltanto a utilizzare il teatro come strumento educativo, ma anche a educare i bambini-ragazzi al teatro stesso, inteso come ambiente nuovo, dotato di regole proprie. In questo spazio il teatro viene trattato con serietà: le rappresentazioni finali sono affrontate con professionalità anche dai ragazzi, poiché ciò che si cerca di trasmettere non è soltanto il valore formativo del teatro, ma anche il riconoscimento della sua dignità e della sua validità artistica, che richiede un impegno consapevole.

La ricerca qui presentata si concentra su una specifica attività laboratoriale interna al teatro, dedicata ai bambini che rientrano in una fascia anagrafica che va dagli otto ai tredici anni. Si tratta di un laboratorio della durata di dieci giorni, che prevede tre ore di lezione al giorno. Il progetto coinvolge un totale di 10 bambini, 5 maschi e 5 femmine, alcuni già familiari con l'ambiente del teatro de LiNUTILE, mentre per altri rappresenta un ambiente completamente nuovo.

Per illustrare la metodologia è fondamentale descrivere la struttura del laboratorio e gli esercizi principali che sono stati svolti. In questo caso, il laboratorio si concentra sulla costruzione di un personaggio, un obiettivo che può apparire ambizioso, soprattutto quando è affidato a soggetti anagraficamente giovani. Risulta tuttavia interessante osservare come avvenga questo processo di costruzione di una nuova identità e da quali elementi i bambini attingano per realizzarlo.

L'attività centrale del laboratorio consiste nella creazione individuale di un personaggio, immaginare la sua storia, i suoi movimenti e i suoi comportamenti. Il processo creativo della costruzione parte però da uno spunto concreto: durante la prima lezione i bambini sono stati chiamati a scegliere un'opera d'arte tra le 15 proposte. L'opera selezionata ha rappresentato lo spunto iniziale per la realizzazione del proprio personaggio. La scelta comprendeva 15 ritratti, molto differenti tra loro

sia a livello stilistico che a livello cromatico.

Le opere proposte sono:

- L’urlo di Munch
- Le ballerine di Degas
- L’autoritratto di Courbet
- La tavola calda di Hopper
- L'autoritratto di Van Gogh
- La ragazza dall’orecchino di perla di Vermeer
- Il bacco di Caravaggio
- Il suonatore di liuto di Hals
- The bitter potion di Brouwer

Sono state selezionate opere che potessero esprimere un certo spessore psicologico e un’elevata espressività: autoritratti che mettono in risalto la dimensione interiore del soggetto, inserite in scene caratterizzate da atmosfere suggestive, rese vive dall’uso dei colori. I bambini hanno quindi scelto un personaggio tra quelli raffigurati nei dipinti, con l’obiettivo di costruire la personalità e la storia del personaggio stesso a partire dalla sua immagine.

Le lezioni del laboratorio sono state organizzate in due parti principali:

- La prima parte del laboratorio era dedicata agli esercizi di riscaldamento, pensati per familiarizzare con il nuovo spazio e sciogliere l’imbarazzo attraverso il movimento corporeo. Ogni lezione iniziava con i bambini che camminavano liberamente nello spazio, cercando di coprirne tutte le aree vuote; durante questa fase veniva introdotto l’esercizio della *catena dei numeri*, uno dei più tipici e accessibili per i bambini: l’insegnante pronuncia un numero, al quale è stata precedentemente associata un’azione specifica. Ad esempio, al numero uno corrisponde una giravolta: ogni volta che viene detto “uno” i bambini devono eseguire il movimento. I comandi arrivano fino a sette, partendo da azioni semplici e puramente corporee, per evolvere progressivamente verso compiti di natura interpretativa. Numeri più alti, come il cinque o il sette, possono ad esempio corrispondere a indicazioni quali “camminate come se

qualcuno vi stesse seguendo", che ogni bambino interpreta a modo proprio. Sono stati inoltre proposti alcuni esercizi legati alla musicalità: i bambini, sempre camminando nello spazio, modulano l'andatura in base al ritmo della musica. Questi esercizi possono avere una funzione generale, volta a sciogliere il corpo, oppure essere mirati e propedeutici agli esercizi interpretativi successivi.

- Durante la seconda parte della lezione si trattano invece esercizi di tipo interpretativo più intensi, che hanno a che fare con la costruzione dell'identità del personaggio e con la narrazione della sua storia.

Il laboratorio è stato strutturato in cinque aree tematiche principali, ognuna delle quali mira a sviluppare una parte differente del personaggio scelto:
la prima riguarda la scelta del personaggio: dopo la sezione degli esercizi di riscaldamento sono state mostrate ai bambini le immagini dei quadri ed è stato lasciato loro un po' di tempo per scegliere quale delle opere avrebbero interpretato. In seguito, i bambini hanno disegnato l'opera e scritto sul retro del foglio tre caratteristiche che li fanno sentire in qualche modo vicini dell'opera scelta. È stato poi chiesto loro di raccontare cosa li aveva colpiti dell'opera e che storia avevano immaginato per il loro personaggio;
La seconda area tematica del laboratorio si è concentrata sulla costruzione identitaria del personaggio. Il primo esercizio di riscaldamento è un semplice "un due tre stella", caratterizzato però da un tema specifico: l'esercizio consiste nel fermarsi in una posa che rispetti il nucleo tematico indicato dall'insegnante. Se quindi il comando è quello di mimare degli animali, i bambini si dovranno fermare in una posa che rappresenti un animale a loro scelta. Un altro esercizio rilevante è il gioco del fazzoletto: i bambini vengono divisi in due squadre, mentre un insegnante si posiziona al centro della stanza con il fazzoletto. I comandi previsti sono due: il numero del bambino che deve correre a prenderlo e il ruolo da interpretare durante il tragitto. Ad esempio, se l'istruttore chiama il numero quattro, l'indicazione può essere di muoversi come motociclisti. Il fazzoletto viene assegnato a chi interpreta il ruolo in modo più convincente.

L’esercizio finale che chiude la seconda area tematica consiste in un'intervista al personaggio delineato il giorno precedente: vengono poste tre sedie al centro della stanza e i bambini sono chiamati a rispondere ad alcune domande da parte dei loro compagni. La particolarità dell’intervista sta nel fatto che il ruolo cambia a seconda della sedia: quella al centro rappresenta il personaggio vero e proprio, quella a destra un genitore del personaggio e quella a sinistra un amico o un’amica dell’intervistato. I bambini, spostandosi di sedia in sedia, decidono quale dei tre personaggi deve rispondere alle domande che pongono i compagni. In questo modo si approfondiscono le caratteristiche introdotte il giorno precedente e i bambini hanno l’occasione di osservare il proprio personaggio anche con occhi esterni: la voce di personaggi secondari contribuisce infatti al processo di costruzione del personaggio principale;

La terza area tematica si concentra sulla costruzione della fisicità del personaggio. L’esercizio di riscaldamento proposto prende il nome di *“Questo non è un pallone”*. I bambini si dispongono in cerchio e, a turno, con una musica di sottofondo, devono avvicinarsi al pallone e, usando la propria immaginazione, trasformarlo in un altro oggetto. Per esempio, un bambino potrebbe avvicinarsi e utilizzarlo come un cuscino, appoggiando la testa e fingendo di dormire, oppure usarlo come una sfera magica di cristallo. Questo esercizio ha lo scopo di stimolare una nuova forma di espressività corporea, spingendo a comunicare unicamente attraverso i movimenti, senza l’aiuto della parola. La seconda parte di lezione si divide in due esercizi. Il primo è di natura individuale e viene denominato "l'esercizio della scimmia”: i bambini devono camminare nello spazio a disposizione facendo finta di essere delle scimmie, ma ognuno di loro deve conferire alla sua scimmia una caratteristica fisica che la distingua dalle altre. Ogni volta che l'insegnante batte le mani la scimmia evolve, avvicinandosi sempre di più alla condizione di umano. È importante che i bambini mantengono in ogni fase dell'evoluzione la caratteristica fisica connessa alla personalità del personaggio costruito i giorni precedenti, cercando di adattarla ad ogni stadio della progressione. La seconda parte dell’esercizio è incentrata sul mettere in relazione il proprio personaggio: due bambini devono porsi ai lati opposti della stanza e, sempre aiutati da un sottofondo musicale, camminare uno incontro

all’altro, cercando di instaurare un qualche tipo di relazione tra loro, senza utilizzare il linguaggio verbale. Per esempio: se la musica suggerisce un tono più allegro i due bambini potrebbero giocare a rincorrersi, o se la musica suggerisce un ritmo più concitato invece i bambini potrebbero fingere di fare la lotta con delle spade. Non è necessario che l’azione sia coerente con la musica, ma è importante che tra i due bambini si instauri una relazione di qualche tipo, e che i loro personaggi interagiscano l’uno con l’altro. Questo esercizio permette di mettere in relazione il proprio personaggio, con tutte le caratteristiche delineate nei giorni precedenti, con un altro personaggio, e di rendere la propria espressività corporea chiara non solo al pubblico, ma anche al compagno di scena;

La quarta parte del laboratorio propone una serie di esercizi che mirano ad unire sia la caratterizzazione corporea del personaggio, sia quella che ha a che fare con la sua storia e la sua identità. Gli esercizi di questa sezione si concentrano sull'improvvisazione, non solo nella sezione del riscaldamento, ma anche in quella degli esercizi interpretativi. L'esercizio svolto durante il riscaldamento è chiamato “Che ore sono? Le otto?”: i bambini devono costruire in poco tempo una scena in cui le uniche due battute permesse sono proprio "che ore sono? le otto”. I bambini vengono divisi in gruppetti di tre e devono collocare la battuta in una situazione a loro piacimento. Alcuni potrebbero scegliere di mettere in scena la situazione in cui qualcuno perde un bus e chiede che ore sono a chi era in fermata.

Per quanto riguarda gli esercizi interpretativi, ai bambini, divisi in gruppetti di 4/5, viene chiesto di tirare cinque dadi che hanno disegnato sui lati delle piccole figure, non i classici numeri. Ai bambini viene poi detto di scrivere una breve storia da mettere in scena, basata proprio sulle figure uscite dal lancio dei dadi, in cui ogni componente del gruppo deve avere un ruolo. Una volta scritta a grandi linee la storia ogni gruppo si dispone in riga sul palco, e ogni bambino racconta un piccolo pezzo di storia. Terminata questa fase è compito dei bambini trasformare quella stessa storia in una scena vera e propria. In questo esercizio il linguaggio verbale è consentito, ma deve essere limitato a non più di due battute a personaggio, per consentire ai bambini di concentrarsi sull'andamento della storia, senza rendere la scena troppo didascalica.

La quinta fase del laboratorio ha l'obiettivo di riprendere le storie raccontate dai bambini nella fase precedente e renderle più fluide, così da consolidare il modo in cui il personaggio si comporta nelle diverse situazioni sceniche. L'intento è quello di prendere il personaggio costruito fino a quel momento e collocarlo in un contesto specifico: ad esempio, se la scena ideata dal gruppo si svolge in un parco, come agirebbe concretamente il mio personaggio? L'attenzione si concentra in questo caso sul mantenere il personaggio coerente tanto nelle azioni, quanto nella dimensione mentale. Un'indicazione utile per questo lavoro è stata quella di portare da casa dei vestiti per travestirsi e impersonare meglio il proprio personaggio: l'idea era che gli abiti si rifacessero a quanto rappresentato nel quadro scelto da ogni bambino, ma potevano avere a che fare anche con le caratteristiche decise dai singoli bambini per il proprio personaggio. Con questo esercizio finale il laboratorio si conclude.

È necessario precisare che a metà del laboratorio il luogo di svolgimento delle attività è cambiato. Il teatro ha infatti a disposizione due spazi: il primo è denominato "Sala Accademia", presso cui vengono tenuti i corsi per bambini e adolescenti durante tutto l'anno: è una stanza ampia, con un soffitto alto e una parete dipinta di nero che funge da sfondo per provare le scene. Il secondo spazio è invece un vero e proprio teatro, seppur di piccole dimensioni, diviso tra palcoscenico e platea, con la postazione per il regista e una seconda postazione per il controllo luci. Il laboratorio è stato volutamente diviso tra questi due spazi per poter notare delle possibili differenze tra uno spazio più asettico, come nel caso della sala accademia e uno spazio con degli elementi identificativi forti, come nel caso del teatro.

2.4 La raccolta dei dati

I dati della ricerca etnografica sono spesso un insieme eterogeneo di informazioni raccolte durante l'osservazione: alcune esistono sul campo indipendentemente dalla nostra presenza, altre invece scaturiscono dall'interazione che si instaura tra il ricercatore e la situazione studiata. (Semi, 2010 p. 60)

In questa ricerca, la raccolta dei dati si è concentrata nell'osservazione delle *parole ed azioni*, espressione che identifica non solo quello che viene espresso esplicitamente verbalmente dai soggetti interessati, ma anche come agiscono quando non parlano, quando esprimono qualcosa di significativo in maniera involontario: linguaggio del corpo, espressioni facciali o gesti spontanei. Ho poi raccolto con cura tutti quelli che vengono definiti da Semi *dati supplementari,* ovvero tutta quella documentazione a supporto delle parole e delle azioni. Si tratta di documenti scritti o prodotti dai soggetti osservati, ma anche materiale che l'etnografo ricostruisce per ultimare e arricchire i dati già raccolti. (ivi. p. 61-63)
Per completare la raccolta dei dati ho conservato i disegni realizzati il primo giorno: su quei fogli non compaiono soltanto illustrazioni, ma anche brevi storie immaginate e scritte dai bambini, relative ai personaggi scelti. Inoltre, ho conservato i volantini del corso e le fotografie delle opere d'arte consegnate ai bambini durante la prima giornata. L'ultimo giorno, infine, è stato chiesto ai bambini di portare con sé oggetti che rappresentassero il proprio personaggio, scegliendo sia in riferimento al quadro da un punto di vista figurativo, sia in relazione alla storia del personaggio da loro creata. Non potendo conservare gli oggetti, li ho fotografati e successivamente stampati, annotando sul retro di ciascuna foto il nome del bambino a cui appartenevano.

2.5 I mezzi di raccolta dati

La trasformazione da esperienza a dato prevede l'utilizzo di una serie di oggetti fondamentali, che definiscono la nostra identità sul campo. (Semi, 2010 p. 67) Il primo strumento è stato il taccuino, sul quale ho annotato a penna tutto ciò che osservavo e le interazioni che emergevano. Dovendo gestire anche l'andamento del laboratorio e garantire la sicurezza dei bambini, talvolta mi sono servita anche del computer per facilitare i tempi di scrittura. Ho notato che l'utilizzo di questo oggetto suscitava meno curiosità nei bambini rispetto a quello del taccuino.
Per annotare le mie osservazioni ho cercato di sfruttare i momenti che mi sembravano più opportuni e discreti: quando i bambini erano concentrati in un esercizio o stavano giocando tra di loro, così da evitare che l'azione di scrivere

risultasse fuori luogo. Inoltre, mi sono servita del mio telefono, sia per produrre dei contenuti visivi sia per produrre dei dati audio utili alla ricerca. Quando i bambini sono sul palco è mio compito osservarli, per poi poterli correggere una volta finita la scena. È stato possibile per me fare uso del taccuino o del computer più facilmente durante la fase di riscaldamento, quando non vengono realizzate scene, oppure risultano molto brevi. Quando i bambini si impegnano per montare scene più lunghe è stato necessario che prestassi attenzione in maniera particolare. In questi casi mi sono servita delle registrazioni video, in modo tale da poter ricordare con precisione ciò che era avvenuto in quel frangente, senza che il dato passasse attraverso il filtro della memoria. Il problema che sarebbe potuto sorgere con questo tipo di metodo di raccolta dati è che la presenza di una fotocamera modifichi in qualche modo le azioni delle persone filmate e che palesi eccessivamente il ruolo del ricercatore. In questo specifico caso però questa difficoltà non si è presentata. Il teatro, infatti, è solito tenere una comunicazione social molto attiva, caratterizzata da foto e video delle varie attività che si tengono, e dal momento che alcuni bambini erano già stati coinvolti in iniziative interne al teatro, l'azione di riprenderli durante il laboratorio non è risultata disturbante. Allo stesso modo, quando si eseguivano esercizi in stile più narrativo mi sono servita della registrazione audio, in modo da poter riprendere il contenuto anche in un secondo momento e potermi dedicare interamente all'ascolto dei bambini, senza la necessità di prendere appunti.

2.6 Etica e privacy

Per quanto riguarda la raccolta dei dati, il teatro adotta una specifica politica: a ciascun genitore dei minori iscritti alle attività viene consegnato un documento da sottoscrivere su base volontaria, che autorizza l'utilizzo e la diffusione di informazioni e materiali multimediali relativi alle attività teatrali, anche qualora esse coinvolgano direttamente i bambini. Inoltre, per tutelare la privacy, i nomi riportati nel capitolo di analisi sono stati sostituiti con pseudonimi, così da garantire l'anonimato dei soggetti coinvolti nella ricerca.

2.7 Il dilemma del ruolo

Il mio ruolo nella ricerca è stato quello di una ricercatrice-insegnante che, attraverso l'osservazione partecipante, ha dovuto costantemente negoziare tra l'esigenza di guidare il laboratorio e la necessità di raccogliere dati scientificamente validi. Questa posizione ibrida ha arricchito la ricerca, permettendo uno sguardo profondo sulle dinamiche interne al gruppo, ma ha richiesto al tempo stesso un alto livello di consapevolezza critica.

La scelta metodologica è stata quella di condurre un'osservazione parzialmente coperta: ai bambini non è stato esplicitato il mio ruolo, mentre è stato chiarito ai direttori del teatro e ai colleghi che mi hanno affiancata nel laboratorio. La loro presenza è stata fondamentale, poiché mi ha permesso di delegare alcuni compiti, come spiegare un esercizio o vigilare affinché non si facessero male durante le pause e i momenti di gioco, permettendomi di prendere appunti con più accuratezza.

Un altro fattore rilevante nell'osservazione è stato quello dell'abitudine. Essendo già abituata a frequentare quell'ambiente, inizialmente non ho colto una serie di caratteristiche spaziali che si sono rivelate in seguito interessanti ai fini della ricerca. Mi è servito qualche giorno per entrare appieno nel ruolo di etnografa e distaccarmi, almeno in parte, da quello di insegnante. Inoltre, all'inizio tendevo a escludere dalla ricerca alcuni elementi. Ad esempio, i colleghi che mi hanno supportato nella gestione del progetto, essendo parte della mia sfera personale, non venivano da me considerati come oggetto di osservazione. Successivamente ho compreso che anche la loro interazione con il contesto produce effetti significativi, degni di essere annotati.

Capitolo III - L'analisi dei dati: corpo, spazio e identità

In questo capitolo verranno esaminate le principali evidenze emerse dall'osservazione partecipante, organizzate in nuclei tematici. Nella prima parte l'attenzione sarà rivolta alle modalità con cui i bambini utilizzano il proprio corpo, mentre la seconda proporrà una riflessione sull'uso e sulla appropriazione dello spazio. Infine, l'analisi si concluderà con una riflessione sul teatro come *frame* e sul suo rapporto con la realtà circostante.

3.1 Il corpo, e l'agency

Come sottolinea Prout (2000), negli ultimi anni l'infanzia e il corpo sono diventati temi centrali negli studi socio-antropologici. Entrambi hanno infatti attraversato un processo di de-naturalizzazione che ha messo in discussione l'idea tradizionale del bambino come soggetto "pre-sociologico", destinato a svilupparsi in modo naturale insieme al proprio corpo, senza tener conto delle influenze sociali e culturali (Belotti, La Mendola, Diasio, 2010, p. 143). Numerosi studi hanno messo in luce il carattere sociale e culturale dell'infanzia, un paradigma sviluppatosi parallelamente alle ricerche che hanno analizzato il corpo come elemento socialmente costruito. Tra i contributi più significativi vi è quello di Marcel Mauss (1934), che con la nozione di *tecniche del corpo* mostra come i nostri gesti, dai più elementari ai più complessi, siano profondamente modellati dalla cultura in cui sono inseriti. In questa prospettiva, risultano particolarmente interessanti alcune osservazioni raccolte durante il laboratorio. Nel corso dell'analisi ho posto grande attenzione al modo in cui i bambini utilizzavano il proprio corpo, sia quando l'impiego era esplicitamente richiesto per svolgere un esercizio, sia nei momenti in cui non era prevista alcuna performance. Una questione ricorrente riguardava la postura: le bambine tendevano ad assumere un atteggiamento più composto nei momenti "morti" del laboratorio, ad esempio durante le spiegazioni, nell'attesa dell'inizio delle attività o quando assistevano come pubblico a una scena.

Sto aspettano che la pausa del pranzo finisca e vado ad avvisare i bambini che a breve ci rimettiamo a lavorare. Quando entro alcune delle bambine sono già sedute

con le gambe incrociate davanti alla panchina in cui sono solita spiegare gli esercizi. Pietro sta correndo ancora per la stanza simulando il rumore di una macchina, mentre Marco è seduto vicino alle ragazze ma gira su sé stesso. (24/06/2025)

Nei giorni successivi ho rilevato dinamiche che si sono sviluppate in continuità a questa tendenza:

Stiamo disegnando il personaggio che abbiamo scelto, sono tutti in cerchio e disegnano in silenzio. Le ragazze tutte sono a gambe incrociate con la schiena piegata per arrivare al foglio mentre i bimbi sono distesi a pancia in giù e muovono le gambe, tranne Nick che si è rifiutato di disegnare e rimane disteso a pancia in su fermo. (16/06/2025)

Le ragazze, non solo tendono ad avere una certa compostezza nei momenti statici, ma sembrano essere più decise quando si tratta di utilizzare il proprio corpo ai fini di una rappresentazione.

Durante il gioco della catena dei numeri, assegno al numero cinque l'indicazione di ballare. Non do nessuna connotazione all'azione e lascio di vedere come ognuno la interpreta. Quando dico il numero cinque le bambine iniziano subito a ballare imitando una ballerina classica: fanno delle piroette alzano la gamba e muovono le braccia in sincro. I maschi invece iniziano a camminare imbarazzati guardando verso la mia direzione. Nessuno di loro sembra avere intenzione di ballare e camminano ciondolando e sghignazzando finché non cambio comando, sento uno bisbigliare che "ballare è da femmine". Solo uno dei bimbi di genere maschile sembra seguire la consegna. Balla però imitando quelle che sembrerebbero delle mosse di breakdance, gira per terra scivolando sul pavimento e tenendo le ginocchia vicino al petto. (18/06/2025)

In questa direzione, il contributo di Michel Foucault è fondamentale: Antonio e Alessandro Ceredi (1994) definiscono infatti l'elemento della *disciplina* come un nodo fondamentale nell'opera di questo autore (Foucault, 1967;1982). Nei suoi studi, egli mette in luce come le istituzioni esercitino un ruolo decisivo nel regolare

e governare l'esistenza degli individui. Tale potere disciplinare penetra negli aspetti più ordinari della vita quotidiana, realizzando forme di controllo silenziose ma pervasive. Foucault, in particolare, evidenzia come la disciplina venga applicata al corpo, modellandolo e conformandosi alle necessità di una società che mira a renderlo funzionale ai propri assetti di potere. Egli mette in evidenza come le istituzioni moderne esercitino il loro potere non attraverso una presa diretta e violenta sul corpo, ma tramite forme di regolazione che ne organizzano e disciplinano le funzioni e i compiti quotidiani. (Ceredi, 1994)

Bartky (1990) ha applicato il quadro foucaultiano alle questioni di genere, osservando che «*There are significant gender differences in gesture, posture, movement, and general bodily comportment: Women are far more restricted than men in their manner of movement and in their lived spatiality»*, (p. 134). Secondo l'autrice, il corpo femminile è modellato attraverso tecniche disciplinari che mantengono l'ideale di femminilità che si costituisce nell'idea di *corpo docile.* In questa prospettiva, lo spazio femminile non si configura come un luogo in cui la donna possa esprimere liberamente la propria corporeità e le proprie possibilità d'azione, ma piuttosto come un ambiente circoscritto, in cui controllare la propria mobilità fisica. (Bartky 1990).

È interessante osservare come l'azione del ballare venga percepita e rappresentata in modo differente a seconda del genere, e come questa associazione emerga non solo durante l'esercizio, ma anche in altri momenti del laboratorio. In una delle prime lezioni, ad esempio, un bambino, di fronte all'immagine della ballerina di Degas proposta tra le opere d'arte da scegliere, ha reagito con aria contrariata esclamando: "anche no!". Questo episodio, insieme alla precedente osservazione, mette in luce come i bambini interiorizzano precocemente alcune convenzioni culturali che associano la danza classica al genere femminile.

Al tempo stesso, però, un altro bambino ha mostrato come sia possibile reinterpretare in modo personale la consegna: pur rifiutando i codici della danza classica, ha utilizzato il proprio corpo per ballare imitando movimenti tipici della breakdance. Si tratta certamente di uno stile generalmente associato al genere

maschile, ma la sua scelta testimonia comunque un atto di *agency*, mostrando la capacità di reinterpretare creativamente la nozione di "ballare" secondo i propri schemi.

In questo senso, il corpo, se da un lato è oggetto di controllo e di disciplinamento sociale, dall'altro può farsi strumento di resistenza e risorsa di cambiamento (Belotti, La Mendola, Diasio 2010). Qui emergono dunque due livelli: da una parte la riproduzione di convenzioni sociali che legano la danza classica al genere femminile e la breakdance al genere maschile, dall'altra la possibilità di rielaborare attraverso processi di riproduzione interpretativa (Corsaro, 1995;2005), in cui il bambino, reinterpretando le regole, apre uno spazio di autonomia e di creatività.

3.2 Spunti futuri: la dimensione domestica

Un ulteriore spunto interpretativo, che meriterebbe un approfondimento specifico, riguarda la possibilità che le differenze osservate tra bambine e bambini nell'uso del corpo possano avere origine anche da modalità differenziate di socializzazione negli spazi domestici. Come sottolinea la letteratura di geografia di genere, lo spazio non è un contenitore neutro, ma un costrutto sociale che contribuisce a produrre e riprodurre ruoli e aspettative di genere. (Acetino 2024)

Inoltre, come sottolineano Bainotti e Torrioni (2018), la casa non è solo il luogo fisico in cui si svolge la vita quotidiana, ma anche un ambito simbolico in cui si riproducono le relazioni di genere attraverso la distribuzione dei compiti di cura e l'uso differenziato degli spazi. Questa prospettiva rafforza l'idea che le pratiche corporee osservate nei bambini possano avere radici nelle esperienze domestiche: le bambine, più frequentemente associate agli spazi interni e alle attività di cura, interiorizzano modalità di presenza corporea più ordinate e contenute, mentre i maschi, maggiormente legittimati a muoversi in spazi esterni e meno regolati, sviluppano forme di espressività corporea più libere e disordinate.

Si tratta naturalmente di una suggestione che qui non è stata possibile indagare in maniera sistematica, ma che potrebbe costituire un'interessante pista di ricerca futura per comprendere meglio il nesso tra geografie domestiche, pratiche corporee

e costruzione sociale del genere.

Lo spazio

Lo spazio rappresenta uno dei nodi analitici centrali di questo laboratorio. Lo spazio osservato, infatti, da un lato è pre-strutturato dagli adulti e carico di significati e aspettative implicite; dall'altro, si configura come un terreno aperto a interpretazioni e appropriazioni creative da parte dei bambini. In questi paragrafi verranno analizzate, da differenti angolazioni, proprio le modalità di rielaborazione di uno spazio definito dagli adulti.

3.3 La costruzione sociale dello spazio

Il teatro dell'inutile all'esterno presenta un dipinto su tutto il muro. I murales sono caratterizzati da una grande varietà cromatica che lo rende visibile fino in fondo alla strada, i colori sono caldi e accesi e le figure raffigurate sono forme semplici ed elementari, facilmente riconoscibili. Una volta entrati nella struttura c'è un corridoio che porta in due spazi diversi: a sinistra c'è un atrio, mentre a destra c'è lo spogliatoio per i bambini dove si possono lasciare le scarpe, siccome è vietato entrare in sala accademia con le scarpe (a meno che non siano scarpe sceniche). Il primo spazio descritto mantiene un'estetica simile a quella esterna, nonostante non ci siano disegni sui muri, le pareti sono dipinte di un verde chiaro molto acceso e al muro sono stati appesi dei poster con disegni per bambini molto colorati e alcuni disegni fatti dai bambini per i direttori del teatro. Inoltre, in un angolo sono raggruppati alcuni strumenti che si usano durante la lezione: un pallone, una pistola finta, alcuni fiori di cartapesta e una palla di quelle per fare yoga. Da questo atrio si entra nella sala accademia. Questa sala al contrario degli altri spazi è più neutra: i muri sono bianchi, ad eccezione di uno che è dipinto di nero. La stanza è molto ampia e praticamente vuota, fatta eccezione per un banchetto e una panchina posti in fondo alla sala. L'illuminazione inoltre è molto fredda caratterizzata da lampade a neon che illuminano tutta la stanza. Prima di entrare il luogo si presenta come uno "spazio per bambini", sia nel caso della parte esterna ma anche nel caso dell'atrio. La scelta dell'arredamento "esterno" definisce in qualche modo la tipologia di luogo

al quale stiamo accedendo. La parte interna ovvero quella che viene denominata “sala accademia”, che è quella in cui avvengono le attività, è invece uno spazio più neutro e meno colorato. Questa divisione si ricollega alla visione dualistica del bambino (Jenks, 1995): le figure colorate e i colori accesi delle pareti potrebbe essere un invito a “liberare la fantasia", concetto connesso alla concezione apollinea del bambino, mentre le luci fredde e lo spazio libero da ogni intralcio potrebbero rappresentare una forma di controllo, riconducibile alla dimensione “dionisiaca del bambino”. La prima definizione rimanda all’idea del bambino come portatore di un’innocenza innata, destinata a svanire con il processo di crescita; la seconda, invece, associa l’infanzia a una dimensione istintuale, quasi selvaggia (Belotti, La Mendola, Napoli 2010 p. 234). In questa prospettiva, si potrebbe affermare che uno spazio fisico pre-strutturato dagli adulti non sia mai neutro, ma trasmetta un’immagine dell’infanzia che orienta e vincola l’agire sociale dei bambini, delimitando il range d’azione (ibidem). L’osservazione condotta in questa ricerca, tuttavia, suggerisce un quadro parzialmente diverso: oltre a esercitare forme di controllo, la stanza, vuota, ampia e priva di connotazioni fisiche specifiche, si è rivelata un contesto fertile per osservare come i bambini abbiano progressivamente rielaborato e reinterpretato lo spazio, appropriandosene e trasformandolo. All’inizio del laboratorio, infatti, l’ambiente teatrale appariva come un luogo nuovo, apparentemente neutro, che i bambini hanno imparato passo dopo passo ad abitare.

3.4 Frames - scuola o centro estivo?

Una delle prime dimostrazioni di questa capacità di reinterpretare lo spazio si manifesta già nei primi giorni di laboratorio, attraverso due conversazioni con bambini diversi che hanno decodificato l’ambiente in maniera diametralmente opposta.

Sto aspettando che i bambini arrivino per iniziare il primo giorno di laboratorio. Sento la porta del corridoio aprirsi e delle voci. Dopo un po’ si affaccia una mamma con una bambina. La mamma mia saluta e mi chiede se può già lasciare la bambina anche se è un po’ in anticipo. Io rispondo di si e invito la bambina a

sedersi. Nel frattempo, sono arrivati altri due bambini che si stanno cambiando le scarpe in spogliatoio. La bambina si siede composta davanti alla panchina in cui ero seduta io, non parla e sembra un po' intimidita. Sono sicura sia nuova e non abbiamo mai svolto attività precedentemente con il teatro DE LiNUTILE. Facciamo due chiacchere e mentre parliamo nota che ha portato con sé un quaderno e una penna che tiene ordinatamente di fianco a lei. (16/06/2025)

Il dettaglio del quaderno potrebbe potenzialmente sembrare irrilevante, ma si unisce in seguito ad una serie di avvenimenti, risultando particolarmente rilevante. Alla fine della lezione mentre aspetto che arrivino tutti i genitori per prendere i bambini chiedo alla bambina in questione cosa fosse quel quadernino. Lei mi rispose che la sua mamma le aveva detto che questa era una "scuola" di teatro e che a scuola di solito servono le penne e i fogli.

Il giorno dopo, infatti, ho un'altra interazione con la stessa bambina che, spiegato un esercizio, viene a farmi un'insolita domanda.

Terminata la spiegazione dell'esercizio dello scultore divido a coppie i bambini. Mentre stavo spiegando ho dato un esempio pratico per far capire al meglio le modalità dell'esercizio. Una bambina si avvicina a me e mi chiede "ma se facciamo una cosa diversa dall'esempio ci sgridi?". Io rimango un po' perplessa (non era ancora successo che io li riprendessi) e le rispondo di no, che più usava l'immaginazione meglio sarebbe andato l'esercizio. (17/06/2025)

Verso la fine della prima settimana, quando ero riuscita già a raggiungere un certo grado di confidenza con i bimbi, mentre chiacchieravamo delle loro vicende scolastiche, questa bimba mi dice che, anche se le piace andare a scuola, ha una maestra che le fa un po' paura, perché sgrida spesso i suoi alunni. Questi tre episodi, letti insieme, consentono di ricostruire il *frame* attraverso cui la bambina aveva interpretato il laboratorio. La definizione che aveva usato la mamma (forse anche solo per una volta, forse anche solo distrattamente) ovvero "scuola" era bastato per far si che la bambina collocasse lo spazio del laboratorio in un *frame scolastico* e trasferisse alcune delle sue abitudini (come quella del foglio e della penna) e alcune

delle sue paure (come quella della maestra che spesso sgrida i suoi alunni) anche in questo ambiente.

Diverso è invece l'atteggiamento di un altro bambino, con cui uno dei giorni centrali della prima settimana ho avuto un'interessante interazione.

La lezione si interrompe per una breve pausa per andare al bagno o per bere un po' di acqua. Mi siedo sulla panchina e, mentre annoto alcune cose, aspetto che i bambini rientrino dal bagno. Un bimbo rientra dal bagno, si avvicina a me e mi chiede se faremo i giochi d'acqua. Io rido e gli rispondo che i giochi d'acqua non verranno fatti e lui controbatte un po' contrariato chiedendomi "allora a cosa serve lo spogliatoio?" io risponde che serve per cambiarsi le scarpe o i costumi di scena, lui mi guarda un po' contrariato e mi dice che "al centro estivo lui i giochi d'acqua li fa sempre". (19/06/2025)

Questi due episodi mostrano chiaramente come i bambini abbiano interpretato e decodificato lo spazio del laboratorio attraverso *frames* differenti. Nel primo caso, la bambina, influenzata dalle parole della madre che aveva definito l'attività come una "scuola", ha inquadrato il laboratorio all'interno di un *frame scolastico*. Da qui derivano sia il portare con sé quaderno e penna, oggetti simbolici che rafforzano quella cornice, sia l'aspettativa di regole e punizioni simili a quelle della scuola tradizionale. Il secondo bambino, al contrario, ha collocato la stessa esperienza dentro un *frame ludico*, associandolo a quello del centro estivo. La presenza dello spogliatoio è stata letta come un segnale che avrebbe dovuto implicare la possibilità di giochi d'acqua, tipici di quel contesto. Gli elementi spaziali in un caso, e quelli discorsivi nell'altro hanno agito come indicatori che hanno guidato l'interpretazione della situazione.

Alla luce del pensiero di Goffman, possiamo dire che i bambini hanno attivato processi di *keying*, cioè hanno riformulato l'esperienza trasformando il senso: da laboratorio teatrale a "scuola" a "centro estivo". Nel laboratorio, dunque, lo spazio non è stato solo un contenitore neutro delle attività, ma un campo in cui i bambini hanno negoziato attivamente i significati, traducendo l'esperienza in chiavi

interpretative coerenti con le loro aspettative e i loro mondi di riferimento.

3.5 L'entrata a teatro

Un altro momento, risultato poi significativo nella fase di analisi, si è presentato all'inizio della seconda settimana di laboratorio, quando ho portato i bambini nel secondo luogo che mi era stato dato a disposizione: il teatro. Questo ambiente, a differenza di quello della "sala accademia" è caratterizzato dalle connotazioni fisiche e spaziali specifiche: la divisione tra pubblico e palcoscenico, la differenza tra palco e quinte e tra quinte e camerino. È stato interessante vedere la diversa reazione che i bambini hanno presentato alla visione di uno spazio di questo genere.

Entriamo nello spazio del teatro. Prima di arrivare nella stanza in cui si trova il palco si passa attraverso un corridoio dove si trova la biglietteria. Le due stanze sono divise da una tenda rossa. Prima di aprire la tenda una delle bambine fa segno di stare in silenzio ad alcuni dei suoi compagni. Apro la tenda e faccio segno di entrare ai bambini. Tre dei bambini entrano quasi correndo e vanno subito a mettersi sul palco. Mentre la restante parte del gruppo entra più timidamente e si mette sugli spalti, che sono il luogo in cui solitamente si mette il pubblico. Non dico nulla e lascio i bambini una piccola pausa per abituarsi al nuovo ambiente. Una bambina si avvicina a me e mi chiede il permesso di salire anche lei sul palco. Dopo qualche minuto, anche i bambini che si sono seduti sugli spalti si avvicinano con entusiasmo al palo salendoci sopra e iniziando a giocare con i propri compagni. (22/06/2025)

Lo spazio, pur essendo pre-strutturato, non viene mai vissuto in modo univoco, ma può essere continuamente rimodellato dagli attori sociali (Belotti, La Mendola, Napoli, 2010 p. 239). I bambini che avevano già avuto esperienza in questo specifico ambiente avevano interiorizzato le norme implicite legate a quel contesto, come il fatto che in questo teatro salire sul palco non solo è consentito, ma in certi casi persino richiesto. Diversa, invece, la reazione dei bambini che vi accedono per la prima volta: essi tendevano ad adattarsi a ciò che Garfinkel (1967 p. 36) definisce *"background expectancies"*, ovvero le *"conoscenze di senso comune delle strutture*

sociali" (ivi p. 77). In questo caso tali aspettative si traducevano, ad esempio, nel sedersi spontaneamente tra il pubblico o nel comportamento della bambina che, prima di entrare, invita i compagni a fare silenzio, richiamando implicitamente le regole consuete di un teatro. Quando queste regole, normalmente date per scontate, non vengono rispettate, alcuni bambini restano spiazzati e si aspettano che l'adulto dotato di autorità, in questo caso io, ristabilisca l'ordine. Tuttavia, quando ciò non accade, essi scoprono di potersi discostare da quelle norme implicite e, progressivamente, si sentono liberi di abbandonarle per unirsi al comportamento più ludico e spontaneo dei compagni.

3.6 La rete da pallavolo

Questo ultimo evento riportato sopra apre un'altra interessante questione emersa durante l'analisi: sia il rapporto con i vincoli e i limiti spaziali e materiali, sia il rapporto con le indicazioni dell'adulto e le norme imposte durante il laboratorio. Sicuramente si è potuto osservare come alcuni vincoli ambientali influenzano l'esperienza sociale dei bambini. Allo stesso tempo però i bambini interagiscono attivamente e creativamente a tali vincoli, rendendo lo spazio un campo di negoziazione. In questo processo, il significato attribuito sia agli elementi fisici sia alle regole può essere discusso, reinterpretato e persino modificato all'interno del gruppo dei pari, dando vita a nuove forme di organizzazione condivisa (Belotti, La Mendola, Napoli 2010 p. 240-241). Questo processo diventa particolarmente visibile durante una delle pause pranzo del laboratorio. Dopo aver fatto la merenda era abitudine lasciare un po' di tempo libero ai bambini.

Oggi fa particolarmente caldo così abbiamo deciso di far fare ai bambini merenda all'esterno. Uno dei bambini si avvicina a me e mi chiede se possono giocare a pallavolo dividendosi in squadre. Io rispondo che sono troppo vicini alla strada e quindi è pericoloso e non possono farlo. Poco dopo i bambini entrano con un collega, mentre io rimango a prendere ancora un po' d'aria. Quando rientro in sala accademia i bambini hanno preso i loro calzini e li hanno messi in riga al centro della stanza. e stanno giocando a pallavolo fingendo che quella sia la rete che divide le due squadre. (20/06/2025)

In questo caso i bimbi hanno reinterpretato il valore di un luogo e di un oggetto, ecco che all'occorrenza i calzini diventano una rete da pallavolo e che la sala accademia diventa un campo da gioco. Reinterpretando il significato dello spazio, schivano in maniera creativa la norma del "non giocare a palla in un luogo pericoloso". Questo è un esempio di quella che Goffman chiama *"adattamenti secondari"* (1961, p. 189), una serie di comportamenti o attività messi in atto grazie alla cooperazione attiva tra attori sociali e volti, attraverso l'uso improprio di risorse legittime, a mettere in discussione o aggirare le regole di una data organizzazione.

3.7 La tazza di Goffman: il teatro tra fantasia e realtà

La terza parte di analisi si riferisce ad uno specifico esercizio, eseguito verso la fine della prima settimana di laboratorio. Si tratta dell'esercizio delle interviste in cui venivano posizionate tre sedie al centro della stanza e ogni sedia rappresentava una persona diversa che doveva essere interpretata dalla stessa persona: la sedia centrale rappresenta il vero personaggio mentre quelle laterali amici o parenti del personaggio e i bambini erano chiamato a rispondere ad alcune domande sul proprio personaggio tramite la voce di queste tre diverse personalità. In questo esercizio, le attività si sono presentate non solo come un gioco, ma contesti di messa in scena del sé. Nei giochi di ruolo (es. professioni, animali, scimmie, umani), i bambini mostrano una elaborazione narrativa del personaggio che spesso attinge direttamente dalla propria esperienza personale o dai modelli culturali interiorizzati.

Durante l'esercizio delle interviste una delle bimbe del corso, che chiameremo Anna, ci parla del suo personaggio e ne delinea le caratteristiche. Il suo personaggio si chiama Melody e ama gli animali, cantare e ballare. Nei giorni iniziali del laboratorio si era disegnato il proprio personaggio e si erano scritti sul retro del foglio tre aggettivi che i bambini sentivano comuni all'immagine.

Inizia l'intervista al personaggio di Anna che si presenta brevemente. Siccome nessun bambino alza la mano per inizio io a rompere il ghiaccio. Mi ricordo che negli aggettivi riferiti a sé stessa e al personaggio Anna aveva scritto "forte". Allora chiedo in cosa Melody fosse stata forte. Lei risponde che è una ragazza che

ha passato molte difficoltà ma che ora è riuscita a superarle. Questa affermazione sembra suscitare curiosità negli altri bambini che iniziano ad alzare la mano e fare domande al personaggio di Anna. Uno dei bambini alza la mano e aspetta che io gli dia il permesso di parlare. Quando gli do il permesso di parlare chiede ad Anna "raccontaci qualcosa di speciale di Melody!". Anna sembra entusiasta della domanda e inizia a raccontare che Melody è stata nel deserto e che è uno dei posti che abbia mai visto. A un certo punto si rabbuia e inizia a raccontare che però degli uomini nel deserto avevano reso cieca Melody lanciandole la sabbia negli occhi. Una bambina allora chiede "come mai?" "Perché non mi conoscevano bene" risponde Anna. (19/06/2025)

Poco dopo Pietro chiede una domanda molto particolare ad Anna riguardo il suo personaggio. Alza la mano e le chiede "qual è la bestia interiore di Melody?" Anna allora resta in silenzio pensierosa per qualche minuto e poi risponde "secondo me sia un uccellino che una pantera" Anna non spiega nient'altro e siccome la risposta mi incuriosisce chiedo "come mai questi due animali?" "Beh perché Melody a volte mi arrabbio come una pantera con le persone che mi fanno male, ma rimango sempre gentile come un uccellino". (19/06/2025)

I ragazzi sembrano essere molto interessati dalla storia di Melody tanto che iniziano a fare sempre più delle domande. Ma non è tanto la quantità di domande che vengono fatte ma la modalità in cui vengono esposte. I bambini iniziano a mostrare meraviglia quando si parla del deserto, preoccupazione quando si parla della cecità di Melody ed entrano sempre di più nella storia.

Più tardi, verso la fine della seconda settimana di laboratorio, in una delle pause pranzo parlo con Anna della scuola e di quello che le piace studiare. Mi racconta che le piace andare a scuola ma che per diversi motivi non è riuscita ad andare a scuola spesso negli ultimi anni e dai suoi racconti mi fa capire che questo non le ha permesso di farsi tanto conoscere nel contesto scolastico. In questo caso sembra che Anna abbia messo nel suo racconto, che sembra apparentemente un racconto di fantasia, degli elementi che riportano alla sua vita quotidiana. Il fatto di non "essere conosciuta in un contesto" riconnette al momento in cui ci racconta che gli uomini

nel deserto non la conoscevano e che per questo la trattavano male. Questo potrebbe non solo rappresentare come Anna talvolta si senta a scuola, ma anche come proietta alcune delle sue paure. Sembra quindi che attinga a delle caratteristiche vere ma che poi le mischi con degli elementi di fantasia come il fatto di ambientare la storia del suo personaggio nel deserto. La stessa cosa succede con un bambino, che chiameremo Pietro, che invece interpreta un altro personaggio di nome Jack, pirata ladruncolo. Anche in questo caso il racconto è ambientato in luoghi molto lontani dalla realtà quotidiana dei bambini. Jack è un pirata che vive su un'isola e si sposta con la sua barca per rubare al suo acerrimo nemico: il mercante. Gli eventi interessanti accaduti durante questa intervista sono stati due.

Una bambina rivolge una domanda a Pietro e lui inizia a rispondere imitando, sia a livello vocale fingendo di avere una voce roca, che a livello corporeo mostrandosi un po' gobbo, un signore anziano che capiamo poco dopo essere il nonno del suo personaggio. (...) Alla fine dell'intervista il personaggio del "nonno" ha riscosso molto successo e tutti stanno ridendo divertiti. Dico a Pietro di tornare tra il pubblico e lui dice ai suoi compagni "voi ridete ma mio nonno è veramente così!" (19/06/2025)

Prima della fine dell'intervista succede anche un altro scambio.

il pubblico chiede a Pietro se perché Jack, il suo personaggio, rubasse. Lui risponde che il suo personaggio ruba perché è curioso e perché lo diverte ma anche perché è un po' povero. Uno dei bambini tra il pubblico si chiede quindi se jack avesse dell'oro siccome è un pirata. Pietro risponde che ha solo qualche monetina sparsa nella macchina. Subito dopo si corregge e cambia la parola "macchina", con la parola "barca". (19/06/2025)

Anche in questo caso Pietro mentre racconta la sua storia di fantasia, attinge a delle caratteristiche della sua vita reale, utilizzando dei ricordi affettivi come quello del nonno, ma anche dei riferimenti spaziali a lui familiari come quello delle monetine sparse in macchina. Per inquadrare questi eventi a livello teorico vorrei riportare una citazione da *Frame Analysis* di Goffman:

«Una tazza può essere riempita di qualsiasi regno ma il manico appartiene sempre al regno che si qualifica come realtà» (Goffman, 2001 p.280)

Con questa immagine, Goffman spiega che ogni attività situata in un frame particolare, come una partita a scacchi o a dama, deve comunque trovare una collocazione nel mondo circostante: i due giocatori, pur immersi nel frame del gioco, restano contemporaneamente anche nel frame più ampio del bar in cui la partita si svolge. (ibidem)

Alla luce di questa prospettiva, l'esperienza teatrale può essere letta come una tazza: la scena si riempie di contenuti potenzialmente lontani dalla quotidianità, ma il "manico" garantisce sempre un ancoraggio alla realtà, evitando che essa venga completamente sospesa. Il teatro diventa dunque un frame specifico che consente ai bambini di esplorare immaginari distanti dal loro vissuto senza timore di apparire ridicoli o fuori luogo. Tuttavia, questa dimensione immaginativa non si emancipa mai del tutto dalle coordinate reali: le narrazioni, i gesti e le rappresentazioni rimandano costantemente a frame familiari, scolastici o personali, che forniscono le cornici di senso necessarie. In questo modo, la pratica teatrale si configura come uno spazio intermedio, in cui la fantasia è legittimata ma resta intrecciata alla realtà sociale e culturale dei bambini, rendendo la scena un laboratorio privilegiato di elaborazione e sperimentazione del reale.

Conclusione

La ricerca qui presentata ha mostrato come il teatro formativo possa configurarsi come uno spazio privilegiato per osservare e comprendere i processi di costruzione identitaria, corporea e sociale dei bambini. L'esperienza laboratoriale analizzata non è stata soltanto un momento di apprendimento tecnico o ludico, ma ha rappresentato un vero e proprio terreno di negoziazione di significati e cornici interpretative.

Attraverso la lente teorica offerta da Goffman, è stato possibile evidenziare come i bambini interpretino il contesto del laboratorio non in maniera univoca, ma a partire dai frames di riferimento che hanno interiorizzato nelle loro esperienze quotidiane. Alcuni lo hanno inquadrato come una "scuola", trasferendo paure e aspettative proprie del contesto scolastico, altri lo hanno vissuto come un "centro estivo", proiettando aspettative ludiche e di svago. Questa pluralità di frames dimostra come il teatro non sia mai un ambiente neutro, ma uno spazio nuovo da abitare in modo inedito.

Il corpo, in questo processo, assume un ruolo centrale. Esso non è soltanto lo strumento attraverso cui si realizza la performance teatrale, ma diventa anche un mezzo identitario e sociale, un elemento in cui si intrecciano componenti culturali ma anche momenti di resistenza e agency. Come mostrato nelle osservazioni, le posture, i gesti e i modi di abitare lo spazio non sono mai neutri: portano impressi i segni delle tecniche del corpo di cui parla Mauss (1934) e dei dispositivi disciplinari descritti da Foucault (1967;1982), ma al tempo stesso possono diventare strumenti di rielaborazione creativa, come dimostrano i processi di riproduzione interpretativa di Corsaro (2003).

Il laboratorio teatrale si è rivelato un contesto fertile per osservare l'intreccio tra socializzazione e immaginazione: da un lato, i bambini hanno riprodotto schemi e convenzioni legati al genere, alla scuola o alla famiglia; dall'altro, hanno mostrato la capacità di trasformarli, generando nuovi significati e pratiche. La prospettiva di questa ricerca si colloca a metà strada tra la visione di D'Ambrosio (2015), che descrive il bambino come un soggetto libero dai processi culturali, capace di

percepire e sentire il mondo in modo genuino e privo di filtri, e quella di Jenks (1995), che invece lo considera pienamente assoggettato ai processi di socializzazione e alle influenze culturali. I dati raccolti mostrano infatti come i bambini assorbano in maniera spesso inconsapevole le pratiche culturali che li circondano, lo si nota, ad esempio, nell'uso che fanno del corpo o nel rispetto delle regole implicite dei luoghi, ma al tempo stesso evidenziano la loro capacità di non limitarsi a interiorizzare passivamente, bensì di introdurre strategie creative per affermare la propria identità e la propria volontà. In gruppo collaborano, trasformano lo spazio in modi originali, aggirano norme esplicite e implicite; a livello individuale, invece, trovano modalità di espressione personale attraverso la creazione di personaggi fittizi o immaginati, che diventano comunque un riflesso autentico di sé, veri e propri atti di affermazione e, talvolta, di resistenza.

BIBLIOGRAFIA

Acetino, F. (2024). Casa, lavoro e famiglia: spunti per nuove prospettive sulle significazioni spaziali e le performance di genere. *Rivista geografica italiana, CXXXI*(2), 5–25.

Bainotti, L., & Torrioni, P. M. (2018). "Se sei maschio i genitori sono più tranquilli". La socializzazione al genere attraverso le regole della vita familiare: un affondo su insegnamenti e modelli di lavoro domestico e di cura. *Osservatorio MU. SIC Working Paper Series*.

Bartky, S. L. (1990). *Femininity and domination: Studies in the phenomenology of oppression*. Routledge.

Belotti, V., & La Mendola, S. (2010). *Il futuro nel presente. Per una sociologia delle bambine e dei bambini*. Guerini Scientifica.

Ceredi, A., & Ceredi, A. (1994). Il concetto di disciplinamento sociale. Dai trattati etico-religiosi alla teoria sociologica. *Studi di sociologia*, 299–311.

Cerulo, M. (2006). Il problema della realtà nella sociologia di Erving Goffman. *Daedalus*.

Corsaro, W. A. (2003). *We're friends, right? Inside kids' culture*. Joseph Henry Press.

D'Ambrosio, M. (2015). *Teatro come pratica pedagogica. Ricerca-azione per il teatro-scuola* (Vol. 1). Pensa MultiMedia.

Foucault, M. (1976). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Torino: Einaudi.

Foucault, M. (1982). *Microfisica del potere*. Torino: Einaudi.

Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Prentice-Hall.

Goffman, E. (1969). *La vita quotidiana come rappresentazione*. Bologna: Il Mulino.

Goffman, E. (1968). *Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*. Torino: Einaudi.

Goffman, E. (2001). *Frame analysis. L'organizzazione dell'esperienza* (Prefazione di M. B. Breger). Roma: Armando.

Grotowski, J. (1970). *Per un teatro povero*. Roma: Bulzoni.

James, A., & Prout, A. (2003). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Routledge.

Mauss, M. (1934). Le tecniche del corpo. In *Sociologia e antropologia*. Torino: Einaudi.

Mele Scorcia, A. (2024). Teatro e scuola italiana: la rivoluzione della non-scuola del Teatro delle Albe. *Quaderns d'Italià*, *29*, 195-211.

Piazzi, G. (1984). *Identità, socializzazione, cultura. Studi di sociologia*, 176–190.

Prout, A. (a cura di). (2000). *The body, childhood and society*. Palgrave Macmillan.

Romania, V. (2005). *Identità e performance*. Roma: Carocci.

Semi, G. (2010). *L'osservazione partecipante. Una guida pratica*. Bologna: il Mulino.

Wolff, E. (2010). *Technicity of the body as part of the socio-technical system: The contributions of Mauss and Bourdieu*. Theoria, 76(2), 167–187.