Conflitto di classe, come in un film. Un laboratorio di storytelling per la riduzione creativa dei conflitti nelle scuole

Amedeo Boros* & Salvatore Frisina**

Abstract
Class conflicts, like in a movie.
A storytelling workshop to creatively reduce conflicts in schools

In educational environments, conflictual behaviors emerge often between students and teachers. Aiming to deepen the complexity of these conflicts, we conducted a creative workshop with a problematic high school class. Combining cultural and interpretative anthropology with pedagogy, sociology of media and Bateson's theory of games, we used theories of storytelling for film to build, together with the students, an interdisciplinary qualitative research, with the purpose of reducing conflicts among the students. Methodology includes role playing techniques, creative writing and film analysis, as well as the usage of the camcorder as a reflexive tool for listening and sharing the lived through *videovoice* approach. We offered to the participants the chance to use new narrative methods, so to put them in the condition of re-negotiating their roles among the class group and creatively manage the complexity of their conflicts. In this first step, we have achieved excellent results, and currently we are proposing the project to other schools.

Keywords: Storytelling; conflict; visual anthropology; education; cinema; games theory; high schools.

* Amedeo Boros è ricercatore confermato e prof. aggregato di Antropologia culturale dell'Università degli studi di Padova, Salvatore Frisina è indipendent researcher, sceneggiatore, dottore magistrale in Scienze dello spettacolo e produzione multimediale.
** Ricercatore di Sociologia dei Processi Culturali, Università di Bari.

Questo articolo è stato scritto nell'ambito del progetto di ricerca "L'educazione non formale come strumento di innovazione per l'occupabilità giovanile", cofinanziato dal Fondo di Sviluppo e Coesione 2007-2013 - APQ Ricerca Regione Puglia "Programma regionale a sostegno della specializzazione intelligente e della sostenibilità sociale e ambientale - FutureInResearch".

01_Boros-Frisina.indd 7 05/06/18 10:54

Introduzione

Le storie legate al mondo della scuola sono ricche di aspetti relazionali presenti in tutte le culture (Petter, 2007). Le norme di comportamento nei confronti del gruppo di appartenenza, l'amore, l'amicizia, accompagnano la permanenza degli alunni in classe, ma l'edificio scuola e l'istituzione che esso rappresenta non sono solo il luogo di esperienze relazionali generiche, bensì il contesto in cui dovrebbe realizzarsi una parte consistente della formazione dei ragazzi, obiettivo spesso reso difficoltoso da tensioni relazionali presenti nel gruppo classe.

I temi che andremo ad approfondire di seguito sono parte di una ricerca qualitativa interdisciplinare[1], la cui finalità principale è stata quella di proporre ad alcuni studenti delle scuole superiori, un'applicazione laboratoriale di forme di storytelling cinematografico. Il progetto ha come obiettivo soprattutto la riduzione di eventuali conflitti e quindi il miglioramento dell'azione didattica e del benessere dei ragazzi durante il tempo scuola.

Sotto il profilo teorico, come vedremo, abbiamo proposto un'interazione degli approcci disciplinari della antropologia interpretativa e visuale, della sociopedagogia, della semiologia del cinema e della sociologia dei media, il tutto applicato all'analisi della negoziazione identitaria all'interno delle classi.

Dal punto di vista metodologico, abbiamo combinato tecniche di role playing (Boal *et al*., 1977), tecniche di osservazione partecipata (Frisina, 2013), scrittura creativa (Rodari, 2013), studio di sequenze di film (Gulino, 2014), e modalità di documentazione della ricerca che includevano il mezzo audiovisivo, non solo come strumento di ripresa ma anche di *videovoice*, nome che abbiamo dato a una tecnica che approfondiremo brevemente più avanti. L'idea di base è stata quella di integrare le strategie di comunicazione cinematografica all'interno di un contesto di ricerca-azione,

[1] I presupposti teorici, la metodologia e alcuni risultati della ricerca fanno parte anche di una tesi sperimentale magistrale interfacoltà, per il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA) e il Dipartimento dei Beni Culturali entrambi dell'Università degli studi di Padova.

01_Boros-Frisina.indd 8 05/06/18 10:54

per cercare di capire se la conoscenza delle forme dello storytelling cinematografico potesse offrire agli alunni nuovi modi di narrare e negoziare la propria identità nel gruppo classe, agendo positivamente sui conflitti relazionali. Si tratta di un approccio che, per molti aspetti, agisce sul piano della riflessività[2]; infatti, durante le attività del laboratorio abbiamo osservato con attenzione come gli alunni si comportassero in funzione dei nostri ruoli, sia di docenti che di ricercatori, al fine di evidenziare eventuali aggiustamenti da mettere in atto dal punto di vista dell'interazione. Abbiamo spesso condiviso con la classe le nostre impressioni in merito ai loro comportamenti, invitandoli a fare lo stesso sui nostri, come spunto e proposta di uno scambio relazionale aperto e reciprocamente formativo.

La relazione educativa è interattiva, un prodotto corale nel quale la continua negoziazione di ruoli, se ostacolata da barriere comunicative, disturba anche l'apprendimento. Similmente a un ricercatore che, inserendosi in un contesto con l'intento di osservarlo, partecipa alla negoziazione dei significati condivisi al suo interno (Geertz, 1973), anche il nostro ruolo di docenti sul campo doveva essere negoziato con gli alunni. Dentro un gruppo, l'identità di ognuno è frutto di uno scambio culturale e l'identità del singolo partecipa alla formazione dell'identità di gruppo. La qualità di un insegnamento, intesa come la capacità del docente di veicolare i contenuti richiesti dai *curricula*, è dunque legata anche al ruolo che il docente è in grado di negoziare. *Curricula*, valutazioni e routine di apprendimento sono solo una parte di quella complessa rete comunicativa che regola il comportamento di chi abita e vive l'universo scuola.

In questa ragnatela di significati (Geertz, 1988) possono emergere numerosi conflitti fra le persone che entrano nella relazione educativa, lavorando incessantemente all'esternazione di significati e alle loro interpretazioni, producendo così il flusso culturale (Hannerz, 2001).

[2] Per un approfondimento del concetto di riflessività, cfr. Bourdieu, 1992; Malighetti, 2014; Esposito, 2008.

01_Boros-Frisina.indd 9 05/06/18 10:54

Anche per questo, abbiamo concentrato la nostra osservazione proprio sul tratto culturale del conflitto, cercando di stimolare una riflessione nel gruppo classe sul suo funzionamento e funzionalità.

Di seguito approfondiremo l'approccio di ricerca scelto. A partire dai presupposti teorici dell'antropologia interpretativa e integrando elementi di pedagogia, antropologia dell'educazione, antropologia visuale e semiologia del cinema, abbiamo puntato soprattutto a sviluppare una comunicazione fra ricercatore e contesto intesa come relazione d'ascolto (Boros, 2014).

I giochi della narrazione

Uno degli spunti per l'impostazione di questa ricerca nasce a partire dagli studi di Fumagalli (2013) e Martel (2010) sulla comunicazione mass-mediatica. Secondo questi autori, la narrazione è lo strumento principale che una grossa fetta del mercato globale utilizza per coinvolgere un pubblico sempre più vasto di consumatori. Le forme narrative in questo ambito vengono spesso riassunte con il termine 'storytelling' e si riferiscono ai modi con cui un brand gestisce la comunicazione con l'esterno, mirando a conquistare un ruolo affidabile e duraturo nel mercato (Pulizzi, 2012). Gli studi su questo approccio al marketing prendono spunto da un'ampia letteratura legata al mondo del cinema che indaga le strategie di scrittura di una sceneggiatura (Marks, 2007; Hiltunen, 2011), efficaci nel coinvolgere emotivamente lo spettatore e nell'offrirgli un'esperienza cinematografica memorabile. Per Vogler (1998), ad esempio, lo storytelling è un modo di riprodurre le forme di narrazione archetipiche che, come scrive Campbell (2012), sembrano tutte raccontare la stessa storia: la presa di coscienza di un eroe rispetto al proprio ruolo nel mondo. Propp (2000) propone un pattern di funzioni narrative e personaggi che si presentano ricorsivamente nelle fiabe e Truby (2009) ne recupera l'approccio per applicarlo allo studio del cinema americano di successo. La letteratura che indaga i modi in cui una storia può muovere le emozioni dello spettatore è molto vasta e alcuni di questi testi, adottati

01_Boros-Frisina.indd 10 05/06/18 10:54

dalle scuole di sceneggiatura più importanti, vanno a formare i nuovi storytellers della comunicazione mass-mediatica (Aimeri, 2001). Secondo Callari-Galli (1993), osservando il rapporto tra mass-media e adolescenti, si evince che lo storytelling è parte integrante dell'educazione dei giovani, essendo sia uno strumento di cui fruiscono, per esempio attraverso il cinema, sia uno strumento che riutilizzano, per esempio con e sui social network.

Come accennato, ci siamo chiesti nella nostra ipotesi di ricerca, se le tecniche dello storytelling, in quanto sviluppate per agire sulle emozioni, potessero aiutare i componenti di un gruppo a gestirle diversamente e, di conseguenza, a cambiare la qualità delle negoziazioni, comprese quelle conflittuali.

Per portare lo storytelling su un piano di osservazione antropologico culturale, abbiamo utilizzato gli studi di Gregory Bateson sui giochi (1996). L'antropologo definisce i giochi come lo strumento con il quale l'uomo si esercita all'assunzione di ruolo. Riutilizzando un suo esempio, un bambino che gioca a fare l'arcivescovo non sta tanto mettendosi alla prova nei panni di un ruolo che non gli appartiene, bensì preparandosi al fatto che, da adulto, dovrà assumere dei ruoli, diversi a seconda del contesto. Bateson, inoltre, sottolinea la differenza fra i termini 'play' e 'game'[3]. All'interno di un *gioco-game* le regole sono fisse e chi non le rispetta è fuori dal gioco o, più spesso, viene considerato uno che gioca male. Il *gioco-play*, invece, è definito come un contesto di interazione dove sia la negoziazione sia l'infrazione delle regole del gioco, sono parte del gioco stesso (Bateson, 1996).

Il percorso di maturazione archetipico del protagonista di una storia non è lontano da una forma di *gioco-play*. Secondo Vogler l'eroe intraprende un viaggio dentro il cosiddetto 'mondo straordinario', all'interno del quale incontrerà alleati e nemici. Questi incontri servono al protagonista per imparare le regole di quel mondo. I personaggi di una storia concorrono, dunque, a formare una

[3] Non avendo a disposizione un corrispettivo nella lingua italiana, per la traduzione differenziata dei termini 'play' e 'game', utilizzeremo le voci *gioco-play* e *gioco-game* per segnalare rispettivamente il riferimento ai concetti batesoniani.

01_Boros-Frisina.indd 11 05/06/18 10:54

cosiddetta 'geografia tematica' (Rubinato, 2014) all'interno della quale, ognuno rappresenta un punto di vista diverso sul 'mondo straordinario'. La 'geografia tematica' è, in sostanza, il *corpus* di regole di cui l'eroe deve tener conto per intraprendere un percorso negoziato con il contesto e, dunque, questo tipo di storie rimandano al *gioco-play* per la loro forma negoziale. Per quanto riguarda, invece, la caratteristica del *gioco-play* di includere fra le regole l'infrazione delle regole stesse, è utile fare riferimento a McKee, quando affronta il tema della personalità dei personaggi (McKee, 1997). L'autore distingue il comportamento 'contrario' da quello 'contraddittorio'. Chi agisce in maniera contraria al protagonista mette quest'ultimo di fronte a ostacoli, ma non gli impedisce di affrontarli. Il ruolo del 'mentore' (Vogler, 1998), solitamente interpretato da un saggio anziano che fa da guida, è l'esempio più calzante per questa figura. Il personaggio 'contrario' rappresenta una spinta che mette l'eroe di fronte alle sue mancanze e allo stesso tempo, lo invoglia a proseguire il percorso. Il comportamento 'contraddittorio' invece, solitamente viene agito dall'antagonista (Vogler, 1998), esercitando una spinta uguale e contraria che nega completamente il punto di vista del protagonista e mira a interromperne il percorso. Dall'analisi di entrambe le spinte, la contraria e quella contraddittoria, possiamo intuire quello che per McKee è il principio di ogni storia: il conflitto.

La distinzione di McKee è utile anche in chiave antropologica e educativa, per cercare di distinguere all'interno di un gruppo quei comportamenti che, nonostante siano conflittuali, consentono ai partecipanti di concedersi reciproco ascolto e non portano il gruppo a sfaldarsi. Un comportamento 'contrario', all'interno di un gruppo, è parte di un *gioco-play* che consente ai suoi componenti di esplorare le regole di contesto; può introdurre infrazioni della regola, senza arrestare il gioco. Esso è utile sia ad aggiornare le vecchie regole sia a esplorarne di nuove e all'interno del gioco, aiuta il gruppo a modulare i propri i confini.

Torniamo ora al tema che McKee considera portante in ogni storia, ovvero il tema del conflitto. Se l'eroe esplora il 'mondo straordinario', è perché è costretto a farlo. Tipicamente è spinto da un

01_Boros-Frisina.indd 12 05/06/18 10:54

evento conflittuale che modifica in maniere drastica il suo ruolo nella narrazione. L'incontro-scontro tra l'eroe e le espressioni della geografia tematica si ripete nella narrazione in varie forme, svolgendo la funzione di spinta esplorativa del contesto, senza la quale lo sviluppo della storia si arresterebbe. Il conflitto, con le sue dinamiche narrative, genera aspettative nello spettatore con le quali poi gioca, come abbiamo fatto noi nel proporre i giochi di ruolo agli studenti che hanno partecipato alla nostra ricerca.

Il concetto di *gioco-play* è molto legato a un altro aspetto che nella nostra ricerca abbiamo tenuto in forte considerazione: la creatività. Abbiamo inteso la creatività come lo strumento di interazione principale, poiché permette di pensare relazioni non previste dagli schemi abituali, non solo per lo sviluppo di storie ma anche per l'esplorazione di nuovi modi di relazionarsi e di nuovi mondi possibili (Sclavi, 2003). Se la relazione tra due persone è fissa nel rispetto di regole ben definite possiamo parlare di *gioco-game*, ma se, come avviene più spesso, il comportamento di entrambe tende a influenzare e a cambiare il comportamento dell'altro, allora possiamo parlare di *gioco-play*, ovvero di uno scambio relazionale all'interno del quale si definiscono i ruoli di entrambi i giocatori.

Allo stesso modo, spostandoci dal mondo reale a quello della finzione, la creatività nelle storie può essere intesa come uno strumento 'contrario' alle aspettative dello spettatore. Chi scrive una storia cerca spesso di introdurvi elementi originali, l'intuizione creativa è, in fondo, quella scelta compositiva 'contraria' che consente di rinnovare una struttura narrativa che altrimenti apparirebbe ripetitiva. Anche in questo caso, dunque, la creatività è uno strumento di esplorazione di mondi possibili.

Educare alla creatività

A partire da queste osservazioni teoriche abbiamo sviluppato il nostro laboratorio di storytelling, pensato in modo da portare i partecipanti a esplorare sia la creazione di storie sia le forme di comunicazione da loro agite. Prendendo spunto dall'etimologia del

01_Boros-Frisina.indd 13 05/06/18 10:54

termine 'educare', dal latino *e-ducere*, condurre fuori, spostare, abbiamo utilizzato le storie come un modo per spostare i contesti abituali di negoziazione dei partecipanti, offrendo loro contesti educativi in cui i conflitti potessero assumere significati diversi. Chiedendo agli studenti di lavorare in gruppo allo sviluppo di alcune storie, abbiamo proposto loro di relazionarsi focalizzandosi, non tanto sul proprio comportamento, quanto su quello dei personaggi delle storie. Scelta questa, che abbiamo ipotizzato avrebbe consentito loro di spostare anche il contesto della relazione, lasciandoli liberi di esprimere parte del loro vissuto e della loro personalità attribuendola ai loro personaggi. Un gioco questo, nel quale avrebbero potuto parlare liberamente del proprio ruolo nel gruppo e sperimentare, attraverso i personaggi, nuovi ruoli nella relazione.

Terreno della nostra ricerca è stato il Liceo Scientifico Santi Savarino di Partinico (Pa), alla dirigenza del quale abbiamo proposto un laboratorio orientato al miglioramento della gestione dei conflitti, da svolgere con una classe. L'istituto ha accolto la proposta e ci ha indicato una specifica classe del terzo anno[4], riferendosi ad essa come «la classe problematica dell'istituto». Non eravamo al corrente di episodi specifici che ci aiutassero a chiarire le ragioni di questa classificazione e abbiamo accettato l'incarico, con l'idea che sarebbe stato importante per la ricerca ascoltare il punto di vista degli alunni, anche relativamente al tema dell'etichetta loro attribuita.

Abbiamo avuto un mese di tempo per svolgere il laboratorio, che abbiamo suddiviso in quattro incontri, ciascuno della durata di tre ore, all'interno dei quali abbiamo alternato tre attività diverse. Premettendo che l'ordine, la durata e la modalità delle attività sono state modificate durante ogni incontro in base ai riscontri e alle necessità espresse dai partecipanti, ne sintetizzeremo di seguito le strutture e gli obiettivi.

Prendendo spunto dagli esercizi del Teatro degli Oppressi di Boal (1977), abbiamo proposto alcuni giochi di ruolo. Otto stu-

[4] La classe era formata da 18 ragazzi, 10 maschi e 8 femmine. Tutti, anche se con intensità diverse, hanno partecipato al progetto.

01_Boros-Frisina.indd 14 05/06/18 10:54

denti volontari si sedevano in cerchio e ricevevano, con attribuzione casuale, un'etichetta sulla fronte con indicato un ruolo identitario. L'etichetta era leggibile a tutti i giocatori meno che al soggetto che la portava sulla fronte. La nostra scelta delle identità da apporre sulle etichette si è basata su alcuni ruoli e sui linguaggi stereotipici dell'universo scolastico. Abbiamo usato tracce identitarie del tipo 'la secchiona', 'la strafiga', 'lo sfigato innamorato' e altre simili che potessero essere attivate facilmente nel gruppo dei pari. La selezione di queste tracce è avvenuta combinando le osservazioni di Petter (2007) sui tratti culturali dell'amore e dell'amicizia in età adolescente con gli elementi emersi da un confronto preventivo con la tutor, che ci ha aiutato a scegliere quelle tracce che più probabilmente sarebbero risultate significative per i ragazzi. In seguito ne abbiamo aggiunte alcune altre, in base all'osservazione sul campo delle dinamiche espresse dai ragazzi durante gli incontri. Tutte le sessioni di gioco sono state videoregistrate e abbiamo scelto che fossero gli stessi ragazzi a fare da operatori, come in una specie di cinéma vérité, sia per coinvolgerli maggiormente, sia per addomesticare la presenza del mezzo di ripresa. I video sono stati usati come strumenti per rendere ripetibile la fruizione degli eventi sia nei feedback agli studenti sia per l'analisi dell'andamento della ricerca.

Utilizzando i ruoli più su accennati, come caratteristici di personaggi di un universo narrativo di nostra invenzione, seguendo le indicazioni teoriche della letteratura sullo storytelling, abbiamo fornito ai giocatori una traccia da seguire che si presentava come l'incipit di una storia. Il compito dei giocatori era di completarla, ovvero di risolvere il conflitto che la traccia presentava. L'unica regola negativa del compito era di non rivelare i ruoli degli altri in modo esplicito. Volevamo osservare come i partecipanti avrebbero gestito l'attivazione dell'identità altrui, scoprendo nella negoziazione, nella rete di significati, anche la propria. Nell'osservazione abbiamo visto emergere tematiche relazionali delle quali, in seguito, abbiamo discusso con i ragazzi, nonché esplorato assieme archi narrativi che presupponevano uno spostamento delle loro abituali modalità relazionali verso soluzioni innovative.

01_Boros-Frisina.indd 15 05/06/18 10:54

Al termine dei giochi di ruolo, abbiamo chiesto ai partecipanti di dividersi in gruppi e svolgere un'attività di scrittura creativa, sviluppando, senza la nostra mediazione, una storia basata sugli spunti emersi nel gioco. Obiettivo di questa attività era consentire ai partecipanti di confrontarsi sul conflitto senza la nostra mediazione, osservando il loro approccio nei confronti della gestione del conflitto, mettendo poi a confronto i lavori dei gruppi con l'attività del gioco di ruolo, per vedere se la gestione del conflitto fosse diversa, a fronte dell'assenza della nostra mediazione.

La terza attività laboratoriale, tendenzialmente svolta a fine incontro, riguardava una nostra restituzione in forma riflessiva. Mostrando alcuni estratti di film dalle tematiche affini a quelle della traccia del giorno, abbiamo messo a confronto il modo in cui i partecipanti avevano gestito il conflitto nel gioco e gli strumenti creativi di gestione del conflitto offerti dallo storytelling cinematografico. In questo articolo, necessariamente, faremo riferimento solo ad alcuni degli elementi emersi nel corso della ricerca.

Il ruolo dell'altro

Abbiamo modulato la nostra presenza all'interno del laboratorio assumendo ruoli diversi a seconda dello specifico contesto.

Nei giochi di ruolo, ci siamo posti come mediatori, ma abbiamo cercato di intervenire il meno possibile, poiché volevamo consentire ai ragazzi di esprimersi liberamente per osservarne la agency. Nell'attività di scrittura creativa, invece, abbiamo scelto di restare esterni al contesto operativo, una volta fornito il compito. A differenza del gioco di ruolo, questa attività infatti, non era un gioco, ma aveva la forma di compito in classe, un esercizio preciso con delle regole da rispettare. Nella fase della restituzione, al nostro ruolo di ricercatore si è aggiunto quello di docente. I film scelti per la terza attività, infatti, erano stati proposti dalla classe e quindi si trattava di storie note ai più, ma l'analisi degli aspetti tecnici dello storytelling l'abbiamo sviluppata noi, proponendo, insegnando, un punto di vista nuovo su quei racconti. L'interesse e la partecipazio-

01_Boros-Frisina.indd 16 05/06/18 10:54

ne dei ragazzi in questa fase di analisi teorica sono stati molto attivi. Altrettanto è accaduto per i giochi di ruolo, i partecipanti, infatti, hanno scoperto un modo nuovo di fare scuola, un contesto nel quale le regole andavano costruite insieme. Nella fase della scrittura creativa invece, la partecipazione è stata pressoché nulla. Durante l'attività i ragazzi chiedevano di uscire dalla classe, erano spesso intenti a utilizzare i cellulari più che a svolgere il compito e i pochi feedback che abbiamo ottenuto ruotavano tutti intorno a una affermazione: «Non siamo capaci». Potremmo interpretare i diversi livelli di partecipazione dei ragazzi servendoci della definizione di McKee relativa ai ruoli dei personaggi[5]. I comportamenti conflittuali nei giochi di ruolo potremmo associarli ai personaggi 'contrari', in quanto nella sperimentazione del *gioco-play* i ragazzi hanno spostato le regole interne fino a crearne di nuove e condivise, con cui restare nel gioco. Nel lavoro di scrittura creativa sui conflitti, dall'impronta più scolastica, i ragazzi hanno assunto, invece, il ruolo 'contraddittorio', usando un manifesto disinteresse come regola interna che ha portato a una rottura delle regole date dal conduttore del laboratorio, rendendo impossibile il gioco. Questo aspetto di negazione, dalla quale scaturisce il ruolo 'contraddittorio' è, a nostro avviso, lo snodo principale per comprendere le manifestazioni conflittuali nella quotidianità dei mondi della scuola, che non fanno funzionare il gioco dell'apprendimento.

Metteremo ora a confronto due eventi, avvenuti durante due distinti giochi di ruolo, per provare a fornire una chiave interpretativa dei modi in cui il tratto culturale del conflitto e la sua gestione, si siano manifestati all'inizio e alla fine del laboratorio.

Si può giocare male?

Durante il primo incontro del laboratorio, alcuni ragazzi hanno sollevato una questione che ha dato vita a un acceso dibattito. A partire dal sospetto che la classe fosse stata scelta dall'istituto per

[5] Vedi più su.

01_Boros-Frisina.indd 17 05/06/18 10:54

il laboratorio perché considerata problematica, diversi studenti avevano dichiarato di provare una forte insofferenza nei confronti di quella etichetta. Conseguentemente era iniziata una discussione in cui la classe cercava di individuare gli aspetti problematici che potevano aver prodotto l'etichettamento negativo. Nella confusione sono emersi due contesti conflittuali, da una parte quello relativo all'etichettamento rifiutato dalla classe, dall'altra quello relativo ai comportamenti di alcuni ragazzi coi docenti, che potevano aver portato a quella etichetta. Durante il confronto in questa seconda sfera conflittuale sono stati inseriti quanti erano giudicati più propensi a fare battute di spirito o a chiacchierare con i compagni anziché ascoltare le lezioni, e costoro erano stati a loro volta etichettati dai compagni come «elementi di disturbo». Non era chiaro però, se tale disturbo colpisse la classe, i docenti o entrambi. Per capire meglio questo tratto, è utile recuperare il concetto goffmaniano di 'traditore'. Traditore è per Goffman (2011), colui che, rispetto al proprio gruppo di appartenenza, tradisce le aspettative degli altri con un comportamento che palesa le regole interne al gruppo; chiamate da Goffman 'segreti'. All'interno della classe questi 'elementi di disturbo' tradiscono le aspettative dei compagni che vorrebbero emanciparsi dall'etichetta di problematici, mostrando con il proprio comportamento i segreti fondamentali per il disfunzionamento del gruppo. Se la classe è considerata 'problematica', per i docenti che sanciscono tale etichetta gli elementi di disturbo sono coloro che riproducono perfettamente lo status quo, rendendolo non l'eccezione ma la regola. In termini di storytelling, in queste condizioni non può svilupparsi alcuna storia, poiché il conflitto risulta essere parte dell'equilibrio del mondo ordinario della narrazione. Il punto di vista dell'autorità valutativa annichilisce qualsiasi altro punto di vista, supportato in ciò dal ruolo statico degli 'elementi problematici', che ingessa le regole del gioco se nessuna delle parti in gioco è in grado di svelare quelle regole per ciò che sono, cioè un tradimento del gruppo che non può cambiare né gioco né regole per sconfessare l'etichetta. Il gruppo classe assume, per dirla con McKee (1997), il ruolo 'contraddittorio', infatti tra compagni ci si accusa di non rispettare le regole del gio-

01_Boros-Frisina.indd 18 05/06/18 10:54

co della scuola e di comportarsi male, aprendo un fronte di conflitto che però non cambia nulla rispetto al conflitto con i docenti i quali accusano la classe di rendere difficoltoso l'insegnamento e quindi di essere problematica, e il gioco a cui giocano tutti risulta ricorsivo e immodificabile. Questo, in sintesi, è proprio ciò che al termine del primo gioco di ruolo i ragazzi hanno restituito agli osservatori. Ci hanno fatto notare che ognuno di loro era stato disegnato dagli altri che potevano vedere le etichette, incastrato sotto una identità che ha preso forma man mano che si componeva la rete di informazioni su ciascuno, come accade a scuola, ma per fortuna in questo gioco, come già anticipato, c'era una sola regola, le altre sono nate dentro al giocare. Quando qualcuno dei ragazzi ha cercato di imbrigliarle nel proprio schema, facendo cioè l'elemento di disturbo, l'antagonista[6], gli altri hanno potuto rinegoziare le regole gestendo il conflitto potenziale e neutralizzarlo, non cadendo nella trappola che avrebbe portato alla fine del gioco. Al contrario, come accennato, il gioco è andato avanti più del previsto, tanto da diventare appetibile anche ai ragazzi che all'inizio non avevano voluto prendervi parte e che hanno chiesto di poter partecipare a quelli successivi. Il gioco ha svelato la regola dell'etichettamento che si incastra in una identità, ma questo incastro non è fatale, se le regole del gioco possono essere negoziate, se c'è lo spazio e il tempo per farlo e i ragazzi ci hanno detto di essersi resi conto di non avere né l'uno né l'altro, né dentro la scuola né fuori.

> Abbiamo scoperto dopo questa esperienza di non conoscerci per niente [...] la maggior parte di noi viene da piccoli paesi e non ci troviamo se non a scuola e qui non c'è tempo per conoscersi e invece durante i laboratori abbiamo parlato noi, abbiamo scoperto gli uni degli altri cose che non sapevamo...[7]

Quando i ragazzi entrano in relazione per la prima volta all'interno di un'aula scolastica, diventano una classe e vengono classi-

6 Ricordiamo che il termine è usato nell'accezione vogleriana.

7 Le testimonianze dei partecipanti alla ricerca fanno parte dell'archivio audiovisivo redatto durante e alla fine del laboratorio.

01_Boros-Frisina.indd 19 05/06/18 10:54

ficati sin da subito; i componenti del gruppo, infatti, ricevono delle etichette o se preferiamo valutazioni, voti e giudizi. Nessun componente della classe è autorizzato a uscire da questo *gioco-game*. Ma fuori dalle relazioni dello schema scolastico, ossia nei rapporti orizzontali fra ragazzi, la negoziazione delle emozioni segue regole diverse, quelle del *gioco-play*, che hanno a che fare con il quotidiano, con la vita fuori dalla scuola che viene portata in classe ogni giorno, ponendo in relazione mondi dalle regole così diverse da generare conflitti le cui radici paiono trasparenti, cioè non visibili, e per dar loro un senso adulti e studenti si servono spesso delle etichette.

Veniamo ora al secondo momento. Durante il terzo incontro, abbiamo reso il gioco di ruolo più complesso. I partecipanti dovevano interpretare il ruolo di insegnanti e la traccia sulla quale dovevano giocare li proiettava all'interno di un consiglio docenti, durante il quale andavano affrontati e possibilmente risolti, i conflitti di una classe problematica. Nel compito assegnato abbiamo deciso di mescolare elementi reali ed elementi fittizi, di portare il gioco della scuola nelle loro vite ma seguendo un percorso creativo, diverso dal loro quotidiano, attraverso la messa in scena dell'esperienza dei docenti. Al momento della consegna della traccia, la classe con mormorii e commenti ha immediatamente manifestato perplessità, dovute alla somiglianza del gioco con la realtà. Uno dei ragazzi, in modo molto teatrale, si è alzato e si è allontanato dal gruppo. Il gesto di rifiuto è stato esibito come una sorta di invito rivolto agli altri a comportarsi nello stesso modo, un rifiuto di giocare sulle regole della scuola, mettendo in scena la scuola e le problematicità degli alunni. Era come poter osservare dal vivo il comportamento problematico, il rifiuto di mettersi in gioco su un tema, di parlarne, annichilendo qualsiasi possibilità di modificare la situazione, di fatto cristallizzandola.

Ma il copione che i ragazzi hanno deciso di darsi è stato diverso, non hanno seguito il ruolo 'antagonista'. La messa in gioco della relazione, intesa come giocare a rappresentare la relazione, è risultata più attraente dopo aver visto nei laboratori che è possibile sperimentare ruoli diversi dentro alle negoziazioni, cambiando le

01_Boros-Frisina.indd 20 05/06/18 10:54

regole narrative, portando al cambiamento dell'epilogo. Durante la discussione delle sequenze dei film, in cui abbiamo cercato di rendere evidenti le regole dello storytelling, facendo anche numerosi collegamenti con ciò che era accaduto durante i giochi di ruolo, uno dei commenti più frequenti è stato «...ma questo è come quello che succede a noi in classe...», gli studenti cioè, riconoscevano la struttura della scrittura delle storie della classe. Queste nuove competenze critiche hanno certamente contribuito a permettere ai ragazzi di scegliere di giocare e affrontare il tema di una classe problematica, vista da loro in veste di professori.

Un altro elemento interessante ha riguardato il modo in cui i ragazzi hanno interpretato i loro ruoli intorno al tema della classe problematica. Durante la prima metà del gioco la maggior parte dei ragazzi ha concentrato le proprie osservazioni sulle incongruenze, relativamente al rapporto fra ruolo legato alla propria etichetta, non conosciuto, e ruolo degli altri che invece ognuno poteva leggere. I ragazzi continuavano a dire gli uni agli altri «...no tu non potresti dire [fare, chiedere, imporre etc.] questo a lui, perché tu [visto il tuo ruolo] non hai questo potere...». Il gioco sembrava girare intorno alla costruzione di regole di coerenza nella relazione fra i diversi ruoli nella storia di una classe problematica, pareva avvitarsi attorno alla stigmatizzazione degli altri. Invece, l'evoluzione della negoziazione è stata ben diversa, infatti i ragazzi hanno cominciato a mescolare sempre più il ruolo legato all'etichetta con i loro ruoli reciproci, 'veri', all'interno della classe. Come se avessero terminato di negoziare le nuove regole, a un certo punto hanno cominciato a parlarsi dentro la classe, dentro al gioco, in cui era possibile discutere da ragazzi delle problematicità del loro gruppo dentro la scuola.

L'emergere dei ruoli 'veri' ci ha consentito di osservare alcuni tratti relazionali esistenti tra i giocatori. La dimensione del conflitto nel confronto giocato è stata sempre associata alla presenza degli 'elementi problematici'. Quando qualcuno si riferiva a loro, i diretti interessati assumevano immediatamente il ruolo fittizio, che nel frattempo avevano intuito di avere, rendendo intermittente e ambigua la propria presenza nel gioco, dal punto di vista della coeren-

01_Boros-Frisina.indd 21 05/06/18 10:54

za narrativa, relativamente al punto in cui il gioco era arrivato. In questo modo diventavano elementi di disturbo per la maggioranza dei giocatori coerenti con le regole negoziate fino a quel punto, di fatto quindi mantenevano l'etichetta di 'elementi problematici' pur avendo cambiato ruolo.

A un certo punto l'attenzione del gruppo si è concentrata su un unico ragazzo, che chiameremo Michele, al quale Roberto, altro nome di comodo, ha rivolto una domanda, parlando però al personaggio che Michele interpretava, quello della professoressa. «Prof, perché secondo lei la classe la considera un elemento problematico?» è stata la domanda, alla quale Michele ha risposto: «Io problematico? Io non sono problematico. Siete voi che mi dite che sono problematico» e Roberto ha continuato dicendo: «Non dire stupidaggini. Rispondi seriamente. Avanti!». Nel gioco il tema della classe problematica è stato spostato dal piano fittizio a quello della realtà dalla risposta di Michele, che non sta al gioco e non risponde attraverso il ruolo di professoressa ma attraverso la sua etichetta scolastica di problematico, che viene rifiutata e addossata alla classe. Questa, nel giocare, coglie il fatto che il problema, il conflitto, non è solo tra docenti e classe, ma anche all'interno della classe stessa. Quello che gli studenti ancora non vedevano è che, come in ogni storia che si rispetti, Michele assumeva la funzione di shadow, cioè quella di indicare al protagonista, quindi agli altri ragazzi della classe, la strada sbagliata da non intraprendere. Dal punto di vista del *gioco-game* scolastico, egli ha assunto il ruolo 'peggiore', quello dell'antagonista che riveste anche la parte del capro espiatorio, un ruolo paradossalmente perfettamente integrato nel sistema scolastico, che etichetta gli studenti che rifiutano le regole come studenti che giocano male, che diventano ottimo esempio della strada che uno studente non deve seguire. È importante sottolineare che la caratterizzazione delle relazioni nella classe, illuminata dalla comparazione con le regole dello storytelling, non dà una lettura moralistica della realtà scolastica, propone semplicemente un'interpretazione delle regole sulla base delle quali vengono negoziati i ruoli in una storia, e con l'uso del gioco di ruolo, dell'analisi di sequenze cinemato-

01_Boros-Frisina.indd 22 05/06/18 10:54

grafiche e il tentativo di mettere per iscritto soluzioni creative alle situazioni di conflitto, i ragazzi della classe sono riusciti a vedere alcune delle regole dei loro giochi che prima erano del tutto trasparenti.

Il 'videovoice'

Nell'incontro successivo a questo terzo gioco di ruolo, abbiamo proposto ai ragazzi una nostra restituzione sull'analisi dei video realizzati durante il gioco, focalizzandoci sull'interazione tra Michele e Roberto. Abbiamo proiettato il video e ri-narrato l'accaduto con le tecniche dello storytelling, mostrando che i personaggi in gioco, come nei film, negoziavano il ruolo in funzione delle loro possibilità. Abbiamo anche fatto notare ai ragazzi la ricorsività dell'interazione, che impediva a entrambi di uscire dal *gioco-game*. Infine abbiamo utilizzato un film[8], proposto da loro, per comparare la struttura narrativa del film con le negoziazioni del gioco. Nello specifico, abbiamo estratto tre momenti del film e tre momenti del gioco, alternandone l'analisi e proponendoli come fossero l'uno lo specchio antropologico dell'altro, concentrandoci sul concetto di ruolo. Tralasciando le tematiche, l'ambientazione e il valore artistico del film, l'analisi delle sue forme di narrazione ci ha consentito nuovamente di spostare la relazione degli alunni sul contesto della narrazione cinematografica, ma con uno strumento nuovo. Abbiamo chiamato questa tecnica *videovoice*[9] e il risultato è stato un forte coinvolgimento dei partecipanti, nel vedersi raccontati come personaggi di un film, e l'interesse nel porre e porsi numerose domande sull'identità della classe.

[8] *Mery per sempre* (1989) regia di M. Risi, scritto da A. Grimaldi, S. Petraglia, S. Rulli.

[9] Il termine e la metodologia si ispirano alle tecniche del *photovoice*. Per un approfondimento del tema vedere Santinello & Nicosia (2016); Moxley & Bishop (2017).

01_Boros-Frisina.indd 23 05/06/18 10:54

Poteva durare di più...

Alla fine dell'attività laboratoriale abbiamo prodotto dei video-colloqui con i ragazzi e, anche grazie all'intimità culturale (Herzfeld, 2003) raggiunta, siamo riusciti a raccogliere molte informazioni interessanti anche per lo sviluppo di future attività che stiamo proponendo ad altre scuole.

È emerso che inizialmente molti ragazzi avevano avuto aspettative negative rispetto al laboratorio, pensavano che avrebbero guardato dei film senza doversi impegnare in alcun confronto o compito specifico. In un certo senso pensavano che sarebbero stati trascurati, come al solito secondo loro, e che il laboratorio fosse stato proposto giusto per aggiungere nuovi *curricula*, ma così non è stato.

Per i ragazzi è risultato quasi sorprendente il modo in cui abbiamo proposto le nostre attività, di volta in volta, come docenti e come ricercatori. Dal loro punto di vista, ricoprivamo un ruolo molto diverso da quello di un «insegnante classico», tanto che una ragazza parlando del conduttore del laboratorio lo ha definito «...più un amico, che un professore». Qualcuno si è mostrato particolarmente soddisfatto che ognuno avesse avuto il diritto di intervenire in classe nel modo che preferiva, «...senza che qualcuno dicesse 'va bene' o 'non va bene'».

Già dal primo giorno, quando il gruppo ha espresso insofferenza nei confronti dell'etichetta di classe problematica, la relazione d'ascolto tra noi e loro si è declinata in un *gioco-play* dove le nuove regole di convivenza hanno man mano coinvolto tutti i componenti della classe. Non solo il nostro rapporto con loro, ma anche quello fra loro ha superato le aspettative, come hanno sottolineato in molti. I ragazzi, come già accennato, si sono resi conto che la possibilità di entrare in relazione a scuola è per loro molto limitata, poiché molti provengono da paesi diversi e non hanno con i compagni una relazione che prosegue al di fuori degli orari scolastici. Da questa prospettiva il laboratorio è servito a metterli di fronte alla possibilità che un incontro, tra di loro, alternativo rispetto al *gioco-game* della scuola, sia non solo possibile ma persino desiderabile.

01_Boros-Frisina.indd 24 05/06/18 10:54

Sul piano della desiderabilità una ragazza, riferendosi al contesto di spostamento delle relazioni, ha definito il laboratorio una 'bolla' dalla quale non aveva voglia di uscire, «...stavo lì e mi piaceva». Un punto di vista curioso, dal quale vedere modi nuovi per parlare di conflittualità e di problematicità, che non è stato né noioso, né stressante ma addirittura accogliente e sicuro. Un'altra ragazza ci ha raccontato di aver capito per la prima volta il motivo del suo isolamento:

> ...i miei compagni non me lo avevano fatto capire [il problema] prima. Soltanto allora [nel terzo gioco di ruolo] mi hanno fatto capire quale fosse il mio problema

riferendosi a un atteggiamento che la ragazza assumeva senza sapere che da compagni e insegnanti era vissuto come conflittuale. Una bolla quindi, che ha consentito ad alcune conflittualità di emergere in maniera più chiara e soprattutto affrontabile, come nel terzo gioco di ruolo, dove i ragazzi hanno interpretato il ruolo di docenti, con una sorta di doppio spostamento. Come abbiamo visto, l'inserimento delle problematiche scolastiche nel gioco ha creato alcune impasse ai ragazzi circa i ruoli da assumere e attribuire agli altri, tanto da rendere necessari alcuni momenti di pausa dal gioco, nei quali si è discusso su come proseguirlo. Durante queste pause, i ragazzi hanno dichiarato di essersi resi conto delle complicazioni che i docenti hanno nel tentare di risolvere le difficoltà di una classe problematica. Giocando il ruolo del professore hanno visto che, prima ancora di parlare della classe, i docenti faticano a parlare di sé stessi e che il significato dell'etichetta di 'classe problematica' non è chiaro neanche a loro, per lo meno nel gioco di ruolo. Potremmo dire che il terzo gioco è servito ai ragazzi come esperienza di deutero-apprendimento (Bateson, 1977), come momento per apprendere a apprendere. Una capacità fondamentale per entrare in relazione d'ascolto. Come dice un ragazzo intervistato:

> ...abbiamo visto che è difficile per i professori [durante i consigli docenti] risolvere i [nostri] problemi senza di noi, e quindi dobbiamo [anche] iniziare a risolverli no.

01_Boros-Frisina.indd 25 05/06/18 10:54

Dai colloqui finali è emerso anche che il criterio di etichettamento spesso usato dai ragazzi per selezionare i compagni da frequentare ha subito un cambiamento importante. Molti di loro attribuivano un ruolo ai compagni in base alle forme e alla quantità di aiuto che questi offrivano nello studio delle materie, riferendosi a situazioni come le esercitazioni in classe o i compiti per casa. «Ora – ci hanno detto – molti che prima non si 'calcolavano' proprio, hanno creato un rapporto e si aiutano».

L'ipotesi iniziale della ricerca era che l'utilizzo dello storytelling potesse modificare il tratto culturale del conflitto all'interno di un contesto, ri-mediandolo, e i risultati sembrano confermare l'ipotesi, superando addirittura le aspettative. Il tratto culturale e le relazioni sottostanti non solo sono andate incontro a una modifica positiva, rendendo il conflitto gestibile dalla classe ma, ascoltando le testimonianze dei partecipanti, sembra che sia maturata in loro anche la capacità di rivedere i modi di relazionarsi, riconoscendosi gli uni gli altri in modo nuovo, rispetto a prima dell'attività laboratoriale della nostra ricerca.

Da un'intervista a un gruppo di tre ragazze, emerge la capacità di ri-narrare il comportamento adolescenziale inquadrandolo in una definizione di ruolo a tratti batesoniana, una definizione che dimostra una buona capacità riflessiva e di risposta relazionale al punto di vista dell'adulto. Alla domanda 'Come siete viste, secondo voi, dagli adulti?', le ragazze hanno risposto:

> Gli adulti ci vedono come quelli che non prendono seriamente i problemi, come quelli che se ne sbattono e vanno avanti. Ma il punto è che gli adolescenti non vedono i problemi perché, dato che questa dovrebbe essere l'età più bella della nostra vita, i problemi sono in realtà una possibilità per fare [esplorare] i problemi.

Proprio come nel *gioco-play* infrangere una regola è lo strumento di apprendimento primario, per queste ragazze i problemi dell'adolescenza possono rappresentare un'opportunità da sfruttare, nonostante sembri che gli adulti vedano questo atteggiamento come di negazione *contraddittoria* del gioco delle relazioni.

01_Boros-Frisina.indd 26 05/06/18 10:54

Dalle interviste e dalle conversazioni informali avvenute a camera spenta non si evince soltanto il piacere della scoperta dell'altro (Kilani, 1997), ma anche un dispiacere legato alla breve durata del laboratorio. Alla domanda 'Cosa cambieresti del laboratorio?' le risposte più frequenti sono state del tipo '...poteva durare di più!'. La durata del laboratorio è infatti un aspetto importante da rivedere per il futuro della ricerca, lavorando su una sensibilizzazione maggiore delle scuole per avere più spazio. Il progetto si è inserito in un campo tematico, la relazione, poco affrontato dai docenti, ufficialmente per esigenze organizzative. Il tempo a disposizione, infatti, per attività che non riguardino strettamente i programmi ministeriali delle diverse materie è sempre contingentato fortemente, per evitare di avere ritardi nella estione scolastica. Di conseguenza, alle attività come quella proposta dalla nostra ricerca, solitamente viene destinato un tempo residuale e non strutturale, normalmente piuttosto breve.

Durante le interviste finali, un gruppo di studenti ha chiesto di poter a sua volta intervistare e filmare il ricercatore che ha condotto i laboratori sul campo. Volevano conoscere le sue aspettative nei loro confronti a monte del laboratorio e sapere se al termine dei lavori fossero cambiate. Inoltre erano interessati a sapere come fosse il ricercatore quando aveva la loro età, se aveva avuto delle vicissitudini comuni alle loro esperienze. A proposito di filmati, è importante sottolineare che la videocamera, come strumento di acquisizione e riproduzione della realtà, ha contribuito a lavorare sulla relazione d'ascolto ed è stata utilizzata dagli studenti in maniera riflessiva.

La chiusa finale che meglio illustra l'efficacia del progetto, a nostro avviso sta nelle parole inviateci tramite un social-network da uno dei rappresentanti di classe:

> ...ti ringrazio per quello che hai fatto, organizzando questo laboratorio, perché non so come ma qualcosa è cambiato nella classe (in positivo) e io gliel'ho detto ai professori al Consiglio, e sono rimasti tutti molto contenti! Grazie!

01_Boros-Frisina.indd 27 05/06/18 10:54

Riferimenti bibliografici

Aimeri, L. (2007). *Manuale di sceneggiatura cinematografica. Teoria e pratica*. Torino: Utet.

Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.

Bateson, G. (1996). *"Questo è un gioco". Perché non si può mai dire a qualcuno "gioca"*. Milano: Cortina.

Boal, A., Ursic Ursini, G. (a cura di) (1977). *Il teatro degli oppressi: teoria e tecnica del teatro latino-americano*. Milano: Feltrinelli.

Boros, A. (2014). Prepararsi all'ascolto. Uno sguardo antropologico sull'ascolto come negoziazione culturale. *Metis*, 1, 7-28.

Bourdieu, P. (1992). *Risposte. Per un'antropologia riflessiva*. Torino: Bollati Boringhieri.

Callari Galli, M. (1993). *Antropologia culturale e processi* educativi. Firenze: La Nuova Italia.

Campbell, J. (2012). *L'eroe dai mille volti*. Torino: Lindau.

Esposito, V. (2008). *Antropologia, riflessività, performance.* Catanzaro: Rubettino.

Fumagalli, A. (2013). *Creatività al potere. Da Hollywood alla Pixar, passando per l'Italia.* Torino: Lindau.

Frisina, A. (2013). *Ricerca Visuale e Trasformazioni socio-culturali.* Torino: Utet.

Geertz, C. (1973). *The Interpretation of cultures. Selected Essays*. New York: Basic Books.

Geertz, C. (1988). *Antropologia Interpretativa.* Bologna: il Mulino.

Goffman, E. (2011). *La vita quotidiana come rappresentazione.* Bologna: il Mulino.

Gulino, P. J. (2014). *Screenwriting. The sequence approach. The hidden structure of succesfull screenplays.* New York-London: Bloomsbury.

Hannerz, U. (2001). *La diversità culturale*. Bologna: il Mulino.

Herzfeld, M. (2003). *Intimità culturale. Antropologia e nazionalismo*. Napoli: L'ancora del mediterraneo.

Hiltunen, A. (2011). *Aristotele a Hollywood. Ovvero come creare i meccanismi emotivi che coinvolgono il grande pubblico*. Roma: Dino Audino.

01_Boros-Frisina.indd 28 05/06/18 10:54

Kilani, M. (1997). *L'invenzione dell'altro*. Milano: Feltrinelli.

Malighetti, R. (2014). Pratiche ermeneutiche: esperienza e riflessività nel lavoro etnografico. In M. Bianchin, M. Nobile, L. Perissinotto & M. Vergani. *La vita nel pensiero. Scritti per Salvatore Noli* (pp. 251-261). Udine: *Mimesis.*

Marks, D. (2007). *L'arco di trasformazione del personaggio*. Roma: Dino Audino.

Martel, F.(2010). *Mainstream. Come si costruisce un successo planetario e si vince la guerra mondiale dei media*. Milano: Feltrinelli.

McKee, R. (1997). *Story. Substance, structure, style and principles of screen-writing.* New York: Harper-Collins.

Moxley, D. & Bishop J. (2017). *Photovoice methods in social work: using visual and narrative techniques in participatory research and practice.* New York: Springer Publishing Co Inc.

Petter, G. (2007). *Amicizia e innamoramento in adolescenza*. Firenze: Giunti.

Propp, V. (2000). *Morfologia della fiaba*. Torino: Einaudi (curato da Gian-Luigi Bravo).

Pulizzi, J. (2012). Pub Res Q. 28: 116, doi:10.1007/s12109-012-9264-5. US: Spinger.

Rodari, G. (2013). *Grammatica della fantasia*. Torino: Einaudi.

Rubinato, L. (2014). *La forma delle storie e la geografia tematica.* http://laprimastesura.com/2014/10/21/la-forma-delle-storie/(verificato il 2/11/2017).

Santinello, M. & Nicosia, R. (2016). *Photovoice. Dallo scatto fotografico all'azione sociale*. Milano: FrancoAngeli.

Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Mondadori.

Truby, J. (2009). *Anatomia di una storia.* Roma: Dino Audino.

Vogler, C. (1998). *The writer's journey. Mythic structure for writers*. Los Angeles: Michael Wiese Productions.

01_Boros-Frisina.indd 29 05/06/18 10:54

01_Boros-Frisina.indd 30 05/06/18 10:54