

La pratica teatrale nei contesti multiculturali per la formazione degli adulti

Theatrical practice in multicultural contexts for adult education

Philipp Botes*, Massimo Bonechi[^]

Riassunto

I centri provinciali per l'istruzione degli adulti si configurano come laboratori formativi e connettori socioculturali, in virtù dell'eterogeneità dell'utenza che intercettano, orientati al conseguimento di titoli di studio e alla certificazione di competenze, in *primis* di natura linguistica. In tali contesti, le pratiche artistico-espressive possono rappresentare una fattiva possibilità di riflessione e interpretazione della società contemporanea e della realtà, in grado di incentivare processi inclusivi tra culture differenti.

Il contributo presenta una ricerca svolta presso un centro provinciale di istruzione degli adulti, volta a indagare se la pratica teatrale possa contribuire alla promozione di una sensibilità interculturale, forme di incontro tra culture mediante la creazione di un linguaggio espressivo condiviso, aumentando altresì le interazioni comunicative.

Parole chiave: intercultura, teatro, istruzione degli adulti

Abstract

The provincial centers for adult education appear as educational labs and socio-cultural connectors oriented towards the achievement of educational qualifications and the certification of skills, primarily of a linguistic nature. This is firstly due to the high heterogeneity in student composition. In such contexts, artistic-expressive practices represent a means of interpretation and analysis of reality and contemporary society, capable of promoting cultural inclusivity.

The paper presents a research carried out at a provincial adult education center, aimed at investigating whether theatrical practice can contribute to the promotion of intercultural sensitivity and the development of cross-cultural connections through the creation of a shared expressive language, capable of increasing communicative interactions.

Key words: interculture, theatre, adult education

* Università degli Studi Roma Tre.

^o Cooperativa Margherita/Spazio Teatrale Allincontro.

[^] L'articolo è espressione di una sinergica condivisione da parte dei due autori. A Philipp Botes sono da attribuire i paragrafi 1, 2, 3.2 e 4; a Massimo Bonechi i paragrafi 3 e 3.1.

Articolo sottomesso: 28/08/2023, accettato: 26/10/2023

Pubblicato online: 29/12/2023

1. Introduzione

L'esperienza artistica ha da sempre assunto una posizione di rilievo sia all'interno del dibattito pedagogico che della prassi educativa. Molteplici, infatti, sono le ricerche e, al contempo, i laboratori, i lavori pratico-esperienziali svolti dagli studenti nelle scuole di ogni ordine e grado, che concorrono alla formazione armonica della persona, secondo una prospettiva di acquisizione e potenziamento delle competenze.

Parlare di arte, in tal senso, necessita di esplicitare il dominio di riferimento allargando il centro di interesse al costruito teorico di arti performative che, a sua volta, intende porsi trasversalmente alle arti, all'ambito estetico e alla dimensione didattica (Schewe, 2013). La pratica artistico-espressiva, dunque, si pone come fattiva possibilità di riflessione e interpretazione della società contemporanea e della realtà, in grado di incentivare altresì processi inclusivi e interculturali (Dovigo et al., 2015).

A partire da tali presupposti il contributo prende in esame un laboratorio di teatro realizzato in un particolare contesto formale di apprendimento, il Centro provinciale di istruzione per adulti (CPIA) di Prato, in cui la popolazione studentesca è rappresentata per la maggior parte da una copiosa mescolanza di etnie, culture e lingue. Tale specificità da un lato consente di avvalersi della diversità come ricchezza sul versante educativo-didattico, dall'altro impone un'attenzione verso determinate dimensioni, quali la relazione e la comunicazione interculturale (Fiorucci, 2019).

2. Itinerari interculturali in contesti di istruzione multiculturali

I centri di istruzione per adulti, più di ogni altra istituzione scolastica, si configurano come laboratori formativi e connettori socioculturali, proprio in virtù dell'eterogeneità dell'utenza che intercettano, orientati al conseguimento di titoli di studio e alla certificazione di competenze, in *primis* di natura linguistica. All'interno dei CPIA, in cui vi è una massiccia compresenza di persone di provenienze culturali diverse, la *mission* della scuola risulta essere quella di agire secondo una prospettiva interculturale, individuando forme di convivenza e creando occasioni di arricchimento reciproco a partire dalle diversità (Contini, 2017).

Negli ultimi decenni la competenza interculturale, quale dimensione chiave per l'esercizio della cittadinanza e del rispetto dei diritti umani, la garanzia della giustizia, dell'equità e della coesione sociale (Unione europea, 2018), ha rappresentato il centro della riflessione pedagogica, nonché delle politiche educative europee. La scuola, dunque, diventa cruciale sia per quanto concerne la formazione del singolo, sia per ciò che attiene allo sviluppo di paradigmi e modelli sociali.

Educare all'interculturalità non significa prevedere uno spazio disciplinare avulso dal curriculum, quanto piuttosto approcciarsi trasversalmente ai saperi (Milani, 2017), prestando attenzione alle variabili maggiormente sensibili e bisognose di attenzione, quali le pratiche e le azioni intrinseche al dialogo e alla comunicazione interculturale. Tali dimensioni permettono di creare un comune universo di riferimento, uno spazio altro tra le differenti identità e culture delle persone (Byram, 2021), con evidenti riverberazioni sul piano educativo e su quello personale del singolo cittadino. Di particolare utilità possono essere, in tal senso, le azioni laboratoriali che utilizzano la corporeità, la narrazione, le arti, promuovendo pratiche auto-riflessive, motivazionali e di crescita.

L'interesse della comunità scientifica ha visto confluire numerose indagini empiriche relativamente all'utilizzo dei mediatori artistici per incentivare la sensibilità interculturale (Dovigo et al., 2015) e la competenza interculturale in ambito glottodidattico (Piazzoli, 2022), con specifico riferimento al teatro, agito mediante una declinazione laboratoriale, quale strumento attraverso cui promuovere forme rielaborative interculturali, ricreare significati culturali enfatizzando le componenti linguistiche non verbali e paraverbali (D'Angelo, Di Rago, 2009).

3. La ricerca

Nel corso dell'anno scolastico 2022/23 è stato avviato un laboratorio di teatro in orario curricolare, per un totale di dieci incontri, rivolto agli studenti iscritti ai corsi di primo livello – primo periodo didattico, corrispondenti alla scuola secondaria di primo grado, del CPIA di Prato, finalizzato al miglioramento delle relazioni interpersonali all'interno dei gruppi-classe, della conoscenza e dell'incontro tra culture differenti mediante la creazione di un linguaggio espressivo condiviso, nonché delle competenze linguistiche dei soggetti in formazione con *background* migratorio.

Gli apprendenti di una lingua straniera sono spesso accomunati da ostacoli di natura psicologica, come ad esempio la paura di non riconoscersi mai completamente in se stessi quando si parla un'altra lingua. In tal senso, uno degli

obiettivi del percorso laboratoriale è stato di togliere questa maschera tramite la pratica teatrale, dove la recitazione non rappresenta il fine ma il mezzo attraverso cui i partecipanti possono accedere a una molteplicità di elementi para-linguistici, ritenuti sovente di secondaria importanza (La Delfa, 2023), quali il linguaggio non verbale, il sotto-testo, l'espressività gestuale, l'intenzione, il senso di ironia, gli scopi pragmatici dell'interazione.

La percentuale con cui si fissano le nuove strutture di una lingua straniera aumenta nel passaggio da un apprendimento passivo, come durante la lettura, la visione o l'ascolto, a uno più attivo, dinamico e partecipato legato alla produzione orale o all'azione, come nel caso delle attività teatrali. La memorizzazione avviene attraverso l'ancoraggio della parola al movimento, a un'intenzione, a un senso oppure a una situazione vissuta; l'azione attiva le emozioni, i sentimenti spingono al gesto e fungono da propulsore fondamentale nella creazione della competenza linguistica e della chiarezza espressiva (Botes, 2023).

Secondo una prospettiva interculturale, imprescindibile nei contesti di istruzione multiculturali, si è cercato di incentivare iniziative orientate al dialogo e all'unità fra le diverse comunità, realizzando itinerari inclusivi, spazi di connessione tra le tradizioni dei paesi di origine e la "nuova" vita delle persone coinvolte. L'orizzonte di riferimento di tali percorsi converge verso la limitazione della discriminazione e dei pregiudizi contro i migranti: le differenti forme di espressione artistica e comunicativa operano come strumenti funzionali e operativi per la definizione di percorsi di accoglienza e buone pratiche d'integrazione (Boal, 2011).

La ricerca qui presentata si è collocata entro tale quadro di riferimento e si è posta l'obiettivo di indagare se la pratica teatrale potesse contribuire alla promozione di una sensibilità interculturale, di interazioni linguistico-comunicative e all'accrescimento della conoscenza reciproca, andando altresì a inserirsi nel *lack* di apporti scientifici quali-quantitativi necessari per comprovare la validità e l'efficacia delle pratiche artistiche, quali il teatro (Belli-veau, Kim, 2013).

È stato elaborato un questionario composto da otto domande afferenti alla dimensione interculturale e a quella teatrale, compilato dagli studenti prima e dopo il laboratorio teatrale. Come riferimento per l'elaborazione dei quesiti relativi alla prima dimensione è stato utilizzato il *Test di cittadinanza interculturale*, strumento elaborato dal Consiglio d'Europa nell'ambito del Programma *InterculturalCities*.

Le domande del questionario sono state vagliate e revisionate da un gruppo di docenti esperti in italiano L2, al fine di renderle maggiormente comprensibili da parte del campione di riferimento, formato quasi interamente da persone con *background* migratorio, avente livelli di competenza linguistica etero-

genei. Successivamente, il questionario è stato testato con un gruppo di studenti di livello A2/B1.

È stato inoltre chiesto al conduttore del laboratorio di annotare osservazioni libere su di un diario di bordo, per integrare qualitativamente il lavoro di ricerca.

3.1. Il laboratorio teatrale

Il laboratorio di teatro è stato condotto da un esperto di pedagogia teatrale esterno alla scuola, con la compresenza dei docenti di italiano, nell'ambito della programmazione curricolare dell'asse dei linguaggi, per un totale di dieci appuntamenti da due ore ciascuno, a cui hanno partecipato contemporaneamente i soggetti in formazione di due classi per volta, aumentando in tal modo le opportunità di interrelazione tra le differenti lingue e culture.

Ogni incontro è iniziato con una fase di "riscaldamento" necessaria per rilassare, mettere a proprio agio e disinibire i partecipanti, favorendo in tal modo la creazione del gruppo e la fiducia reciproca. Successivamente, è stato introdotto uno stimolo, ad esempio la richiesta di presentarsi fornendo semplici informazioni (nome, età, provenienza...), per arrivare alla creazione di strutture rappresentative maggiormente complesse, eseguite in plenaria, sotto forma di brevi monologhi teatrali. La seconda fase si è focalizzata maggiormente sull'espressione corporea, sulla capacità comunicativa, anche rispondendo a stimoli del conduttore, quali informazioni, scambio di dati e condivisioni di esperienze.

Il laboratorio ha promosso una conoscenza reciproca sia dal punto di vista umano che culturale: le attività hanno riguardato la sfera personale, la vita quotidiana, gli elementi culturali del paese di provenienza, creando un terreno di conoscenza e condivisione costruito e reso proprio da ogni partecipante. Si è cercato di favorire un ambiente inclusivo, protetto da condizionamenti o giudizi, in cui partecipare attivamente con la lingua, il corpo, le emozioni, ampliare le interazioni fisico-comunicative, lavorare sulle dinamiche di gruppo, favorendo l'accettazione dell'altro e lo sviluppo del senso di appartenenza.

3.2 Analisi dei dati

I rispondenti all'indagine *pre* e *post* laboratorio sono stati sessantaquattro studenti iscritti ai corsi di primo livello-primo periodo didattico, di *background* socio-formativo eterogeneo, provenienti prevalentemente da Cina, Pakistan, Africa, Bangladesh e Albania. La popolazione di riferimento è composta per il 58% da femmine e per il 42% da maschi, dai 16 ai 62 anni.

Dalla prima domanda del questionario “Ti piace incontrare persone di diversa lingua/cultura/religione”, come si evince dal grafico (Fig. 1), emergono significative differenze rapportando quanto espresso dagli studenti prima e dopo il laboratorio. Nello specifico, in seguito alle attività teatrali sono aumentati coloro i quali dichiarano di avere molto o abbastanza piacere a incontrare persone di diversa cultura, lingua o religione, mentre sono diminuite le percentuali relative a chi piace poco o per niente l’incontro con l’altro.

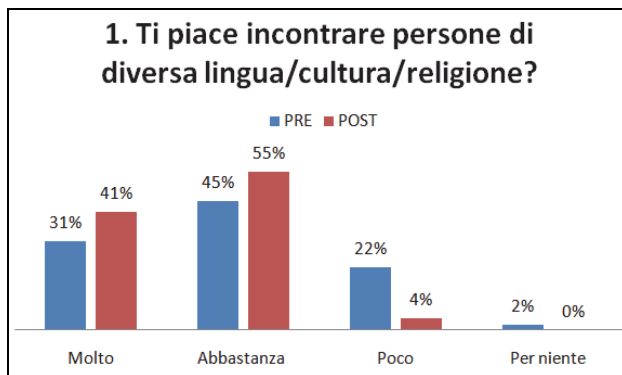


Fig. 1

Il secondo quesito ha indagato la sfera delle amicizie con persone di differente lingua, cultura o religione (Fig. 2). Rispetto all’inizio dell’indagine, dopo aver svolto il laboratorio, sono aumentati i rispondenti che dichiarano di avere abbastanza amici di diversa lingua, cultura o religione e conseguentemente diminuiti chi ne ha pochi o non ne ha per niente.

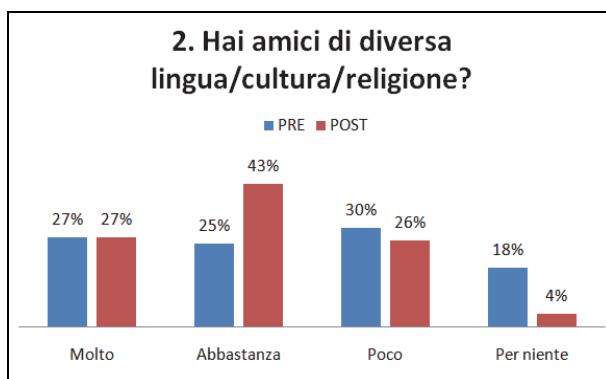


Fig. 2

È stato poi chiesto ai partecipanti se durante un corso (a scuola, a lavoro, nel tempo libero ecc.) piace parlare o lavorare con persone di diversa lingua, cultura o religione. Come emerge dal grafico (Fig. 3), in seguito alle attività teatrali sono aumentati gli studenti a cui piace molto interagire con gli altri, analogamente a quelli a cui piace poco; al tempo stesso, non vi sono più soggetti in formazione a cui non piace per niente parlare o lavorare con persone diverse da sé.

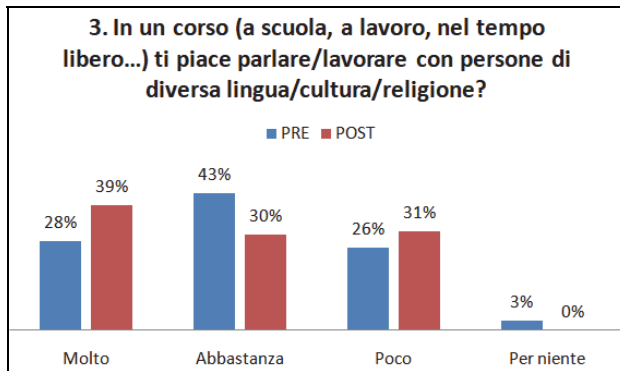


Fig. 3

Alla domanda “Se un tuo amico, compagno di classe, collega di lavoro non parla la tua lingua, provi a comunicare/parlare con lui?” (Fig. 4), dopo aver svolto la pratica teatrale si registrano un aumento del 21% dei rispondenti che provano “poco” e una diminuzione del 20% di quelli che provano “abbastanza” a comunicare con persone che non parlano la propria lingua.

Relativamente alla comunicazione interculturale, le osservazioni dell’esperto di teatro evidenziano che:

...è migliorata l’autonomia espressiva e, di conseguenza, gli scambi comunicativi, le relazioni interpersonali sia fra partecipanti che fra partecipanti e conduttore.

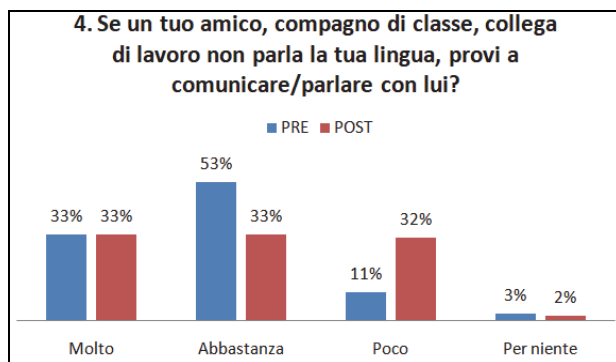


Fig. 4

Le risposte date alla domanda del questionario *post* intervento “Ti fa stare male se una persona non è gentile o è maleducata con un tuo amico/collega/compagno perché ha un colore della pelle diverso o parla un’altra lingua?” (Fig. 5) hanno registrato una diminuzione delle opzioni “molto” e “poco”, così come un aumento di “abbastanza” e “per niente”, rispetto all’inizio dell’indagine.

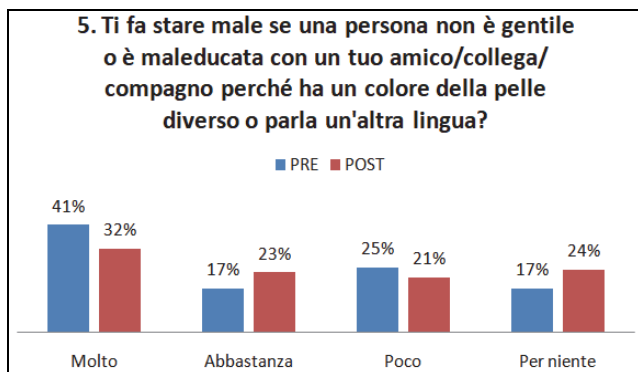


Fig. 5

I restanti tre quesiti invece hanno indagato più specificamente la dimensione del teatro. Alla domanda “Conosci il teatro o hai fatto teatro nel tuo Paese di origine?” (Fig. 6), rispetto alla fase *pre* laboratorio, sono aumentati gli studenti che lo conoscono (molto, abbastanza e poco) e diminuiti del 17% quelli che non lo conoscono per niente.

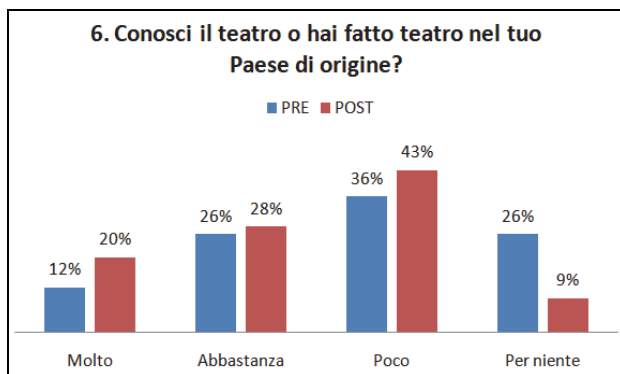


Fig. 6

La metà dei rispondenti asserisce come il laboratorio di teatro abbia permesso di conoscere persone di una diversa lingua, cultura o religione (Fig. 7), aspetto non scontato all’interno di un gruppo eterogeneo per quanto concerne

l'identità culturale, in cui l'appartenenza al sesso maschile o femminile può rappresentare di per sé un ostacolo nell'interazione con l'altro.

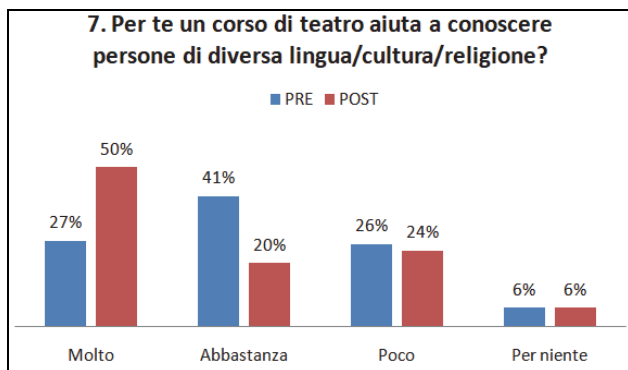


Fig. 7

È opinione della maggior parte degli studenti partecipanti al laboratorio ritenere la pratica teatrale molto (52%) o abbastanza (26%) efficace per l'apprendimento della lingua italiana (Fig. 8). La rilevanza di tale correlazione emerge altresì dalle osservazioni dell'esperto:

Il teatro attraverso l'uso della lingua italiana è diventato una modalità pratica ed efficace di comunicare e di entrare in contatto con l'altro...

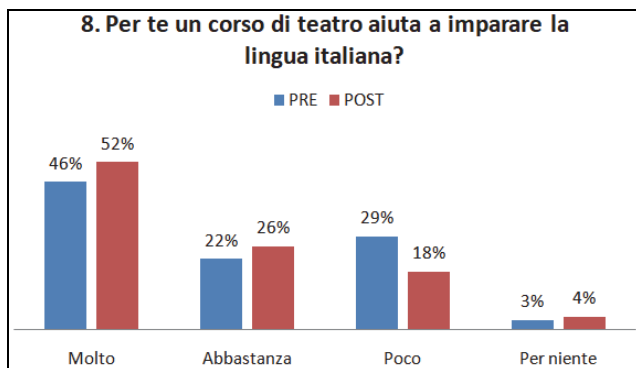


Fig. 8

4. Riflessioni conclusive

Il laboratorio teatrale condotto con gli studenti del CPIA, nonostante la brevità dell'azione rispetto alla durata dell'anno scolastico, ha dato luogo a

molteplici dinamiche orientate verso il miglioramento delle relazioni tra culture differenti. Si è assistito a una progressiva concretizzazione di uno spazio di confronto interculturale basato sulla narrazione e sullo scambio di storie ambientate nei vari paesi di provenienza, che hanno assunto le vesti di racconti teatrali (Scaramuzzo, 2013), rielaborate e presentate al gruppo dai singoli soggetti in formazione.

Pur tenendo conto della possibile difficoltà nella comprensione e nell'interpretazione dei quesiti posti ai partecipanti con *background* migratorio, il questionario somministrato prima e dopo il laboratorio ha permesso di ricavare significative riflessioni relative alla dimensione della sensibilità interculturale, tra cui la correlazione tra la pratica teatrale e l'accrescimento dell'incontro tra culture, lingue e religioni eterogenee, in termini di conoscenza reciproca e creazione di amicizie, ma anche di interazione con la persona "diversa" da sé.

La pratica teatrale, sin dai primi appuntamenti, ha sviluppato nel gruppo un terreno di incontro e confronto linguistico, umano, fisico, in cui esperire nuovi paradigmi di conoscenza e comprensione reciproca, per arrivare al superamento della paura di mostrarsi ed esprimersi agli altri, differenti per genere, età o provenienza. Il Teatro è diventato uno spazio nuovo, diverso e condiviso in cui costruire relazioni e interazioni libere da condizionamenti personali o culturali. Analogamente alle interazioni fisiche sono aumentati anche gli scambi linguistici (in italiano), in virtù della necessità di fare ricorso alla lingua target per la partecipazione all'attività (Botes, 2023, p.85), divenuti viepiù diretti, partecipati, espressivi e articolati.

Non trascurabile, infine, è la scoperta del teatro e del fare teatro da parte di persone che provengono da culture, in cui tali dimensioni non esistono o assumono significati non assimilabili a quelli occidentali (Brockett, 2016).

Le esperienze artistico-espressive, in tal senso, rappresentano occasioni di apprendimento secondo una prospettiva *lifelong* e *lifewide*, incontro, confronto e crescita, ma anche di promozione tra le istituzioni e la società intera di modelli di accoglienza e convivenza solidali, in grado di incentivare percorsi di cittadinanza inclusiva e di accrescimento della sensibilità civica.

References

- Belliveau G., Kim W. (2013). Drama in L2 Learning: A Research Synthesis. *Scenario*, 2: 6-27. DOI: 10.33178/scenario.7.2.2.
- Boal A. (2011). *Il teatro degli oppressi. Teoria e tecnica del teatro*. Bari: La meridiana.
- Botes P. (2023). *Emozioni e movimento nella didattica della lingua. Percorsi teatrali e drammapedagogici*. Milano: FrancoAngeli.

- Brockett O.G. (2016). *Dal dramma sacro dell'antico Egitto al nuovo teatro del Duemila*. Venezia: Marsilio.
- Byram M. (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Bristol: MultilingualMatters.
- Contini R.N. (2017). *Il paradigma interculturale. Questioni teoriche e declinazioni educative*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Angelo L., Di Rago R. (2009). *Teatro, didattica attiva, intercultura. Teatri visibili e teatri invisibili*. Milano: FrancoAngeli.
- Dovigo F., Favella C., Rocco V., Zappella E. (2015). *Confini immaginari. Arte e intercultura in una prospettiva inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- European Union – UE (2018). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, «testo disponibile al sito [199](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)», 10.08.2023.</p><p>Fiorucci M. (2019). Narrazioni tossiche e dialogo interculturale. <i>MeTis</i>, 9(2): 15-34. DOI: 10.30557/mt00095.</p><p>La Delfa P. (2023). <i>Il non-manuale dell'operatore di teatro sociale</i>. Macerata: Seri.</p><p>Milani M. (2017). <i>A scuola di competenze interculturali. Metodi e pratiche pedagogiche per l'inclusione scolastica</i>. Milano: FrancoAngeli.</p><p>Piazzoli E. (2022). The Elements of Drama in Second Language Education. An intercultural perspective. In McAvoy M., O'Connor P. (eds.). <i>The Routledge Companion to Drama in Education</i> (pp.391-407), New York: Routledge.</p><p>Scaramuzzo G. (2013). <i>Educazione Poetica: dalla Poetica di Aristotele alla poetica dell'educare</i>. Roma: Anicia.</p><p>Schewe M. (2013). Taking Stock and Looking Ahead: Drama Pedagogy as a Gateway to a Performative Teaching and Learning Culture. <i>Scenario</i>, 1: 5-28. DOI: 10.33178/scenario.7.1.2.</p></div><div data-bbox=)