

SEZIONE I: *FARE-TEATRO* COME BENE CULTURALE E RELAZIONALE: STUDI, ISTITUZIONI E CONTESTI IN ITALIA

### “Sconfinati” corpi: sull’uso del teatro per insegnare l’italiano ai ragazzi migranti

Maia Giacobbe Borelli

**Vladimiro:** *Com’è la carota?*

**Estragone:** *è una carota*

**Vladimiro:** *meglio così, meglio così.*

Samuel Beckett, *Aspettando Godot*

*Esquilino, Roma: il contesto*

Nell’estate 2010, ad anno scolastico concluso, ho usato il teatro per migliorare l’apprendimento dell’italiano di un gruppo di migranti, nel corso di un laboratorio che si è svolto alla scuola Federico Di Donato, nel quartiere Esquilino di Roma. Il testo usato era *Aspettando Godot* di Samuel Beckett, e gli alunni erano un gruppo di neo-arrivati in Italia, dai dieci ai tredici anni di età, che dovevano avvicinarsi per la prima volta alla lingua italiana.

Quando parlo di usare il teatro nella scuola, lo intendo come una possibilità di applicarsi a un lavoro che va alla “ricerca di un fare teatro sempre originario i cui valori non si misurano sull’esito degli spettacoli bensì sulle tensioni promosse e sulle culture che attraverso il Teatro si sono definite” (Cruciani 1983: 161). Parlo di un “fare teatro” che non cerca un pubblico, ma che serve a chi lo fa, ai suoi partecipanti. Scopo del laboratorio non era la confezione di uno spettacolo quindi, ma l’idea di masticare Beckett, usando le sue battute per capirci, anche se i ragazzi non sapevano esprimere in italiano nemmeno i loro bisogni più elementari. E ci siamo capiti.

Usare il teatro per insegnare l’italiano apre a una varietà di spunti di riflessione: sulla natura del teatro come esperienza sociale comunitaria; sulle caratteristiche peculiari dei ragazzi bilingui e sulle opportunità di dare valore alla loro lingua madre. L’uso del teatro in educazione serve per confrontare, discutere e ridare forma al concetto stesso di diversità come di un valore da preservare e permette di spianare le difficoltà dell’introdurre la nostra lingua ai nuovi arrivati.

Un laboratorio teatrale può aiutare inoltre insegnanti e studenti a sviluppare un’attitudine d’empatia, rispetto e consapevolezza sia verso gli altri che verso se stessi.



Da Beckett ho imparato a scoprire le molte sfumature di significato interne alle parole, e che l'incertezza esistenziale, questo sentirsi fuori posto dei suoi personaggi, specchia e dà voce alla condizione di tanti, se non di tutti noi.

Dai miei studenti ho imparato che apprendere una seconda lingua può essere un modo per tessere relazioni intelligenti tra diverse culture. Per apprendere un'altra lingua, insomma, è necessario condividere le proprie differenze e analogie, confrontarle con la cultura che quella lingua veicola. Bisogna andare alla ricerca di un territorio libero, pur se temporaneo e circoscritto. E il teatro è questo territorio. Il teatro inteso come "possibilità" e non come produzione compiuta da offrire a un pubblico pagante, come strumento di libertà, che aiuta alla comprensione della molteplicità e ricchezza delle diverse culture. Un teatro utile a chi lo ama, un teatro quindi "amatoriale" e necessario alla società quanto quello professionale.

Il teatro rappresenta la possibilità di creare una prospettiva "ecologica" all'apprendimento<sup>1</sup> di una seconda lingua, nella convinzione che ogni nuovo sistema linguistico appreso permetta di esperire un nuovo sé, come spiega Kramersch: "parlare una lingua straniera vuol dire non solo attivare un nuovo sistema linguistico nazionale ma fare esperienza di se stessi in modo nuovo" (Kramersch 2009: 202)<sup>2</sup>. Il mio progetto teatrale ha fornito così una cornice educativa all'interno della quale gli studenti hanno potuto esplorare l'originalità, e l'universalità insieme, della propria identità culturale e avere un'esperienza rinnovata del proprio sé in transizione.

Ora alcuni dettagli sul contesto del mio laboratorio. L'Istituto Comprensivo Federico Di Donato è situato in una zona di Roma, l'Esquilino, che, benché centrale, è stata un'area di arrivo di alcune comunità d'immigrazione. L'insegnamento dell'italiano come prima o seconda lingua è cruciale nella didattica di questa scuola.

Nell'acquisizione di una seconda lingua sorgono importanti problematiche di decentramento e di reversibilità culturale: "mentre imparare un'altra lingua può anche essere principalmente un

<sup>1</sup> Con questo termine mi riferisco alla teoria ecologica dello sviluppo umano elaborata dallo psicologo Urie Bronfenbrenner (1917-2005), in cui l'educazione deve tener conto di una tessitura di relazioni sistemiche che caratterizzano la scuola, la famiglia, il territorio. Questi sistemi agiscono al livello micro, per esempio nella famiglia di appartenenza, come in quello macro, su dimensioni planetarie. Presuppone la conoscenza di tutte le condizioni storico-sociali, ambientali e di gestione del tempo all'interno che caratterizzano la vita di un bambino (Bronfenbrenner 2012: 376).

<sup>2</sup> Quando non diversamente indicato, la traduzione è di chi scrive.



compito cognitivo, imparare a vivere linguisticamente un'altra cultura - e dunque imparare ad usare un'altra lingua in modo culturalmente efficace e appropriato – è prevalentemente un processo affettivo” (Bettoni 2006: VI). La non semplice gestione di questo processo affettivo si affaccia in modo prepotente negli ambienti di apprendimento, dove i giovani migranti si trovano a confrontarsi con il carattere spesso contraddittorio dei diversi modelli culturali cui fanno riferimento: quello familiare e quello scolastico. Il risultato può essere conflittuale a livello identitario, se il processo non è ben guidato dall'insegnante, con conseguenze disastrose per la società tutta, o può essere evolutivo, arricchendo la comunità stessa che accoglie, se questa lascia spazio alle caratteristiche dei nuovi arrivati, senza negarne i diritti e le prerogative culturali.

L'uso di tecniche performative può diventare l'occasione per agire pacificamente i conflitti interiori che possono sorgere nei ragazzi migranti al momento della costruzione di una nuova identità multiculturale, relativizzando i vari modelli culturali, il nostro compreso.

### *Mangiare carote pensando alla casa lontana*

Adesso, il laboratorio: il primo giorno, dopo un iniziale riscaldamento fisico, con gli esercizi presi da un training d'attore di tipo barbiano (Savarese 1983), ho diviso i dieci studenti in cinque coppie, assegnando i due ruoli protagonisti di Vladimiro ed Estragone in ogni coppia, e ho chiesto loro di improvvisare delle azioni intorno al testo, fornito in italiano, e di ripetere le battute, anche se non ne comprendevano il significato. Gli studenti si sono sparsi in coppie lungo i locali del teatro della nostra scuola: sulle sedie, seduti sul pavimento del palcoscenico, negli angoli della platea, in tutti i possibili spazi. Alcuni erano seduti schiena contro schiena, o sdraiati per terra, altri camminavano su e giù, altri ancora fermi, guardandosi negli occhi. Le parole di *Aspettando Godot* risuonavano in tutti gli spazi, rimandandosi echi continui, poiché ogni coppia stava provando le stesse scene. Alla fine di questa improvvisazione collettiva ci siamo messi in cerchio per commentare l'esperienza osservata e agita da ognuno. Ho spiegato il significato del testo. Mi sono presto accorta che i dialoghi “semplici” di Beckett, per esempio quando Estragone dichiara: «Ho fame» e Vladimiro chiede: «Vuoi una carota?» (Beckett 1952: Atto I – traduzione di C. Fruttero), erano fatti reali che i miei alunni erano in grado immediatamente di capire, collegandoli con la quotidiana esperienza di ricerca del cibo. E che l'attesa dei due protagonisti era stata simile alla loro quando, durante il lungo viaggio per arrivare in



Italia, hanno sperato nell'aiuto di qualcuno che arrivasse a risolvere i loro problemi.

Il giorno dopo ho comprato un mazzo di carote e ho proposto, ai vari Vladimiro del gruppo, di offrire una vera carota al proprio Estragone, mentre provavano nuovamente le stesse battute di Beckett. A questo punto il dialogo ha acquistato una profondità inaspettata: le battute si sono caricate di altri significati. Con il procedere del lavoro, e con le carote che passavano di mano in mano, l'attenzione dei miei studenti si è diretta verso i ricordi della casa che avevano recentemente lasciato, sull'incertezza provata durante il recente viaggio, riconoscendosi sempre di più come simili ai personaggi senza casa di Beckett.

L'idea stessa di casa era comunque molto diversa per ognuno dei miei studenti, provenienti da zone distanti tra loro: Nigeria, Eritrea, Ucraina, Filippine, Ecuador, Cina. Tutti comunque hanno finito per esprimere il desiderio che Vladimiro ed Estragone trovassero finalmente una casa.

Dopo la prova della prima scena, li ho rimessi in cerchio e ho chiesto di disegnare il tipo di casa che avevano in testa, per i personaggi che stavano incarnando. Questo lavoro è stato poi riutilizzato nella seconda parte della giornata, quando ho chiesto di rispondere alla domanda "Com'è la casa di Vladimiro e di Estragone?", e per rispondere dovevano descrivere il proprio disegno utilizzando termini italiani relativi ai colori, ai materiali e alle dimensioni. La seconda domanda era "E tu, da dove vieni?", sollecitandoli a descrivere la propria terra e la propria casa d'origine. Un modo semplice per arricchire il loro vocabolario italiano, che ha fatto riemergere la nostalgia di casa che si portavano dentro. Hanno cominciato a spiegare le proprie case con il loro povero italiano, mimando quando mancavano le parole. E io avevo trovato una motivazione per farli esprimere: comunicare sensazioni, colori, materiali tipici del loro paese.

Naturalmente, parlare della propria casa è anche parlare di se stessi, dice Jacques Derrida: "La casa è metafora di una metafora [...] la casa è un luogo di auto riconoscimento, è esterna ma anche interna al sé." (Derrida 1974: 55).

I ragazzi hanno cominciato a identificarsi con le circostanze e la situazione dei due personaggi. Con l'aiuto di Beckett, avevo trovato il modo per costruire nel gruppo quella particolare *tensione* necessaria per fare del teatro un'esperienza realmente significativa. Nei giorni successivi, gli esercizi teatrali sono diventati un momento di condivisione, giacché essi hanno potuto riconoscere una dimensione universale alla propria storia migratoria. E si sono sentiti meno soli. Giorno per giorno,



imparare il testo teatrale e il suo significato in italiano è diventato un modo per farsi riconoscere e per far crescere l'amicizia all'interno del gruppo. La nuova lingua era necessaria per facilitare e approfondire la comprensione reciproca, confrontare le esperienze migratorie, riflettere su se stessi, trovando un luogo di pace dove situare la loro memoria di migranti e i loro corpi di viandanti. E l'ultimo giorno, dopo l'ultimo ripetere delle solite battute, si sono salutati con calore, sicuri di avere un amico pronto per il momento del rientro scolastico, a settembre.

Dacia Maraini, scrittrice e grande viaggiatrice, si domanda, "Cosa vuol dire trasmigrare da una lingua all'altra? Esiste una condivisione della memoria storica? E cosa significa identità? E quando rischiamo di perderla?" (Maraini 2010: 127).

Lo stesso Beckett è stato uno scrittore migrante che ha scelto di scrivere in francese - per lui, irlandese, una seconda lingua. Ora, non vorrei porre l'accento sull'esperienza di Beckett come migrante quanto sul modo in cui le sue parole sono risuonate nelle orecchie dei migranti, consapevole che "lo scrittore debba entrare nella storia essenzialmente per la via della sua arte" (Jin 2008: 30) piuttosto che attraverso la sua biografia. Nell'inserire i dialoghi di Beckett in un contesto migratorio ho potuto analizzare alcuni aspetti ontologici dei suoi testi. Il suo mondo tocca profondità emotive che affiorano in superficie quando s'incontrano persone che giungono da esperienze così diverse dalle nostre. Secondo Ruby Cohn le opere di Beckett sono formate da tensioni fondamentali: "words wrung from silence, words belied by gesture, gestures wrestled from inertia, darkness invaded by light, hope betrayed by habit, passion eroded by compassion" (Cohn 1980: 12)<sup>3</sup>. E *Aspettando Godot* incarna l'affermazione di Cohn, esplorando tutta la gamma del desiderio e della disperazione umana.

Ci si potrebbe chiedere se sia necessario investigare strati di significato così complessi e dolorosi, solo per insegnare una seconda lingua ad alcuni ragazzini. Martin Esslin, con la sua fondamentale analisi sul teatro di Beckett, ci suggerisce una risposta:

"It is the peculiar richness of a play like *Waiting for Godot* that it opens vistas on so many different perspectives. It is open to philosophical, religious, and psychological interpretations,

<sup>3</sup> "parole torte dal silenzio, parole smentite dai gesti, gesti combattuti dall'inerzia, oscurità invasa dalla luce, speranza tradita dall'abitudine, passione erosa dalla compassione."



yet above all it is a poem on time, evanescence, and the *mysteriousness of existence*, the paradox of change and stability, necessity and absurdity” (Esslin 1961: 61-62)<sup>4</sup>.

Il mistero dell’esistenza di cui parla Martin Esslin è esattamente il tema che affascinava i miei giovani studenti. La complessità di questo mistero, esplorata al livello base dell’esperienza quotidiana - combattere per la propria sopravvivenza, mangiare, dormire, ma soprattutto aspettare, aspettare, aspettare l’arrivo di qualcuno che ci potrà salvare - sono il tipo di azioni che possono essere comprese facilmente nell’ambito del non-verbale. Il testo ha permesso di esplorare tutto un ampio spettro di sensazioni fisiche: la sottile linea di confine tra la voglia di stabilità e il desiderio di viaggiare, l’esperienza triste di allontanarsi da casa a confronto con la gioia di approdare in un paese più tranquillo, la partenza per un lungo viaggio e il piacere dell’arrivo, l’esaltazione per la scoperta di qualcosa di nuovo e la malinconia per aver lasciato gli amici. Tutte le sfumature che vanno dalla nostalgia alla curiosità, la condizione sfaccettata della migrazione che i ragazzi avevano vissuto sulla loro pelle. In un modo speciale e misterioso, il teatro è divenuto il sentiero per la riconciliazione e la trascendenza, nel mezzo di tutte queste emozioni molto contraddittorie.

Tutto questo mi ha fatto costatare che gli esseri umani non sono come gli alberi, piantati saldamente in una terra, la patria, come ci fa credere la paura dell’altro, bensì abitanti di un’unica grande nazione, la nostra Terra, alla ricerca di una cittadinanza planetaria.

So che l’idea di essere radicati in uno specifico territorio è difficile da vincere. Salman Rushdie scrive: “Le radici, io credo, sono un mito conservativo, che serve a tenerci a posto” (Rushdie 1983: 90). Storicamente, l’idea di essere radicati in un territorio di appartenenza, là dove è situata la nostra casa, con la nostra identità personale intimamente connessa con la nazione a cui apparteniamo<sup>5</sup>, implica la necessità di stabilire delle frontiere che proteggano la nostra terra da quella degli altri, gli stranieri, gli invasori, i barbari. Freud nomina quello che è ignoto *Unheimlich*<sup>6</sup>:

<sup>4</sup> “La ricchezza peculiare di un testo come *Aspettando Godot* schiude la visione a molte prospettive diverse: apre a interpretazioni filosofiche, religiose e psicologiche ma è anche e soprattutto un poema sul tempo, l’evanescenza e il *mistero dell’esistenza*, il paradosso di essere insieme il cambiamento e la stabilità, la necessità e l’inverosimile”.

<sup>5</sup> In realtà sappiamo che il concetto di nazione ha origini piuttosto recenti, databili al XVIII secolo in Francia. L’affermarsi di questa idea è strettamente in connessione con lo sviluppo industriale dei paesi europei e con la conseguente alfabetizzazione di massa.

<sup>6</sup> Nella lingua tedesca *Unheimlich* (perturbante) è negazione di *heimlich* [da *Heim*, casa], da cui deriva il termine *heimlich* [patrio, nativo], quindi familiare, abituale, ed è ovvio dedurre che se qualcosa suscita spavento è proprio



perturbante, disturbante, ma anche strano, spaventoso, spettrale. Alla base di questa nozione è la paura dell'altro, paura condivisa sia da chi arriva sia da chi vede l'altro arrivare nella "sua" terra. Della paura dell'altro scrive Dacia Maraini, mettendo in rilievo come questa paura nasconda, per chi dovrebbe accogliere, quella di perdersi in un pericoloso indistinto:

“la questione dell'altro e dell'altrove però è complicata e ha ramificazioni infinite. Chi è l'altro? E l'altro è tale solo rispetto a me come persona singola, o si oppone alla cultura del popolo a cui appartengo, della comunità con cui divido le sorti? E come riconosco l'altro da me quando le identità tendono a sfumare, a mescolarsi, a intrecciarsi malignamente? O benignamente, secondo i punti di vista?” (Maraini 2010: 12).

In *Aspettando Godot*, quando Vladimiro domanda al suo compagno: «Com'è la carota?», Estragone può solo rispondere: «è una carota». Siamo tutti d'accordo. Aldilà del nome diverso con cui la si può nominare, una carota è una carota su tutto il pianeta: nutre il corpo. Già questo ci fa sentire fratelli, dato che tutti noi abbiamo fame di carote.

Alla fine del secondo giorno del laboratorio, Asmarom, Angelo, Emmanuel e Madai, individui provenienti da paesi e culture molto diverse tra loro, mi chiesero di portare a casa le carote che avevamo usato nelle prove, perché una carota è sempre una carota, e va mangiata, sembravano pensare...

Lin Yutang, uno scrittore cinese migrante che visse negli USA all'inizio del secolo scorso, scrive: “the only way of looking at China, and of looking at any foreign nation, is by searching, not for the exotic but for the common human values [...] The differences are only in the forms of social behaviour” (Lin Yutang 1935: 15)<sup>7</sup>. La conoscenza primaria del mondo, e delle nostre necessità, il cibo, l'aria, la terra, andrebbe condivisa ed esaltata prima delle differenze, delle nostre inconciliabili divisioni culturali. Importante che i miei studenti abbiano riconosciuto, grazie a Beckett, la loro origine comune valorizzandosi reciprocamente come individui e sfiorato l'ampio strato di valori universali

---

perché *non* è noto e familiare, perché è straniero, estraneo. Come mi hanno detto gli stessi migranti: “Mi chiamano *straniero* perché quando sono arrivato in Italia *ero strano*, la parola stessa lo dice”.

<sup>7</sup> “L'unico modo in cui possiamo guardare alla Cina, come a ogni nazione straniera, è cercando non l'esotico ma i comuni valori umani [...] Le differenze sono solo nelle forme di comportamento sociale”.



comuni che sono nascosti sotto le diverse forme di società, di lingue, di religioni esistenti.

Anche se questo può a volte cozzare con la volontà delle loro famiglie, che cercano disperatamente di preservare la loro tradizione nel paese ospite. Un bambino del Bangladesh mi ha raccontato arrabbiato di voler scoprire chi avesse sparso in giro la notizia che la sua era una famiglia musulmana, dato che per questo motivo Babbo Natale non era passato a fargli i regali. Questo tipo di equivoci, alimentati dalle famiglie, contribuisce a costruire identità fragili in cui i giovani migranti interiorizzano un sentimento discriminatorio, originato dalle proprie diverse tradizioni culturali e religiose, minoritarie rispetto a quelle del paese ospite<sup>8</sup>.

### *Immagini, immaginazione, immaginari di Beckett*

Le parole di *Aspettando Godot* mi hanno quindi aiutato a costruire un ponte tra mondi e culture distanti, osservando i corpi: reazioni, sensazioni, desideri. Il testo dice:

**Estragone:** Tò! (Solleva il resto della carota dalla parte grossa e se la rigira davanti agli occhi.)

Che strano, più si va avanti e meno piace.

**Vladimiro:** Per me è il contrario.

**Estragone:** Cioè?

**Vladimiro:** Io mi abituo al gusto man mano che vado avanti.

**Estragone:** (Dopo aver riflettuto a lungo). E sarebbe questo il contrario?

**Vladimiro:** È questione di temperamento.

**Estragone:** Di carattere.

**Vladimiro:** Non possiamo farci niente.

**Estragone:** Hai voglia di dimenarti.

**Vladimiro:** Restiamo quel che siamo.

**Estragone:** Hai voglia di scalmanarti.

**Vladimiro:** Il fondo non cambia.

**Estragone:** Non c'è niente da fare. (Porge il resto della carota a Vladimiro) Vuoi finirla tu?"

(Beckett 1952: Atto I – traduzione di C. Fruttero).

<sup>8</sup> Queste mie affermazioni si basano sui recenti studi di pedagogia interculturale del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Roma tre, a cui ho collaborato per la parte relativa all'uso del teatro in educazione. Si tratta di ricerche comparative che analizzano i conflitti identitari nella scuola, alla ricerca di sistemi per la loro gestione pacifica. (Cfr. Catarci – Fiorucci 2015a, 2015b, 2016.)





Niente ha dato più autostima ai miei studenti che sentire la battuta: “Restiamo quel che siamo” o anche “Il fondo non cambia”, collegando questa constatazione con il bollente dialogo interiore, in corso tra la loro tradizione familiare e la nuova cultura incontrata a Roma. Queste battute hanno aperto loro la mente. Il testo di *Aspettando Godot* permette “displacement, translation, periodicity, concealment and leads to revelation”<sup>9</sup>, dice Eyal Amiran (Amiran 1993: 62). La coscienza della propria inadeguatezza, non solo dal punto di vista linguistico, ma in qualche modo esistenziale, ha permesso loro di sviluppare empatia con i personaggi di Beckett, perché essi, come loro, sono “senza tempo e senza senso”, arrivati da noi per caso e per inerzia, in seguito a circostanze che non controllano e non hanno scelto. Come spiega il filosofo Günther Anders nell’illuminante saggio *Essere senza tempo. A proposito di En attendant Godot* i personaggi di Beckett “sono i guardasigilli del concetto di senso in una situazione manifestatamente insensata” (Anders 1963: 234), per questo “continuano a vivere perché ormai ci sono; e perché per vivere non occorre nient’altro che esserci” (Anders 1963: 232). Se questo è vero, in fondo, per ogni lettore o spettatore di Beckett<sup>10</sup>, è stato ancor più vero per i miei studenti migranti, che in questo capolavoro hanno trovato echi formidabili ai loro stessi pensieri, echi che li hanno spinti a riflettere sulle loro vite e a trovare soluzioni per aumentarne il valore. Il testo di Beckett li ha cambiati e arricchiti di un punto di vista nuovo sulla propria identità in trasformazione, perché “Apprendere cose su di sé porta a una ridefinizione dei confini del sé: dei suoi limiti e delle sue potenzialità; porta alla creazione di nuovi sensi e nuovi valori che orientano il desiderio, gli affetti, gli ideali. Ai diversi modi di prendersi cura di sé, corrispondono diverse forme del sé, diversi modi di divenire soggetto. È la propria identità che si costruisce in quello che si fa, si sa, si esprime” (Cavallo 1996: 11).

### *Focus sui corpi dei miei studenti (e di noi insegnanti)*

Forse la mia principale scoperta sembrerà terribilmente ovvia: quello che condividiamo come esseri umani, prima ancora di una cultura, una lingua, una tradizione, è un corpo. Non intendo dire con

<sup>9</sup> “spiazzamento, parafrasi, ricorrenza, occultamento e porta alla rivelazione”.

<sup>10</sup> Beckett riceve il Premio Nobel della Letteratura nel 1969 “per la sua scrittura che – nelle nuove forme per il romanzo e il dramma – nell’abbandono dell’uomo moderno acquista la sua altezza.” (Motivazione dell’assegnazione del Premio ricavata da: [http://www.nobelprize.org/nobel\\_prizes/literature/laureates/1969/index.html](http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1969/index.html); ultimo accesso: 14 luglio 2016.) In un certo senso si erge come il cantore del nostro destino alla deriva sia a livello individuale che planetario.



questo che ci dobbiamo richiamare alla nostra comune fisiologia, quanto al fatto che il corpo stesso è linguaggio, è il nostro linguaggio comune, lo strumento che utilizziamo per la comunicazione primaria, ben prima e ben oltre le nostre profonde differenze sociali e culturali.

Usare il teatro in educazione mi ha fatto percepire chiaramente la necessità per ognuno di masterizzare il proprio corpo, dato che è il corpo quella condizione universale che connette chi agisce al pubblico che osserva. Voglio dire con questo che l'aspetto corporeo, pre-verbale, dell'esperienza performativa predomina largamente sull'esperienza testuale e verbale. Perché il corpo è quel territorio che tutti ugualmente abitiamo, "noi" e "loro", è la nostra vera casa.

"Riconoscere la nostra comune storia di esseri umani dotati di un corpo senziente significa scoprire che non esistono possibilità di reciproco ascolto e accoglienza senza il riconoscimento di questa fortissima radice comune che ci unisce e che ci vede esperire il mondo attraverso una comune esperienza sensoriale, ben prima dell'articolazione del linguaggio e del pensiero, che ci possono invece facilmente dividere" (Giacobbe Borelli 2011).

Possiamo immaginare l'azione teatrale come una sorta di dialogo danzato, che va dal corpo del performer a quello dello spettatore, attraverso il territorio comune dei corpi che entrambi possiedono. Agisce al di là del linguaggio e della comprensione razionale, come dimostrano i recenti studi sull'attività dei neuroni a specchio: l'apprendimento per imitazione è una facoltà fondamentale che dipende dall'osservazione delle azioni degli altri (cfr. Rizzolatti G. – Craighero L. 2004) come dimostrano i molti studi sulla mimesi in teatro (Deriu 2015).

Importante per un insegnante è trovare il modo di trasmettere - proprio con il suo comportamento e le sue azioni - un flusso di energia vitale ai propri studenti, perché credano a quello che sta proponendo e si predispongano positivamente in un processo di crescita personale. Il laboratorio teatrale e il relativo training fisico barbiano, che ne è momento preliminare e obbligato, attraverso il lavoro sull'energia può essere il luogo dove operare nella direzione di una trasformazione delle identità sociali; una trasformazione, questa, che riguarda tutti i partecipanti, non solo gli allievi, partendo dall'assunto che l'essenza dell'identità è nel rapporto con l'Altro, con il linguaggio, con il mondo delle interazioni sociali. La pratica dei principi di base del training teatrale nel laboratorio,



secondo quanto applicato e teorizzato da Eugenio Barba<sup>11</sup>, permette di stimolare un percorso di trasformazione identitaria e di ridefinizione delle relazioni tra gli alunni e con l'insegnante che metta al centro la possibilità di arricchire e trasformare il proprio sé, offrendo uno spazio per esperirsi come frutto di molteplici linguaggi ed identità - ovvero in altro modo rispetto alla rigidità dei ruoli imposti nel tempo quotidiano, dove i ragazzi vengono identificati sempre e solo come stranieri e l'insegnante sempre e solo come loro antagonista e omologatore sociale. Dell'uso del teatro come "tecnologia del sé", strumento che favorisce la trasformazione identitaria, parla Michele Cavallo<sup>12</sup>:

"Non soffermandoci sulle potenzialità psicoterapeutiche del teatro, ci siamo chiesti se il lavoro dell'attore potesse essere assunto come percorso di trasformazione e di autosviluppo. Evidentemente il *setting* del laboratorio teatrale può diventare il luogo ideale per esplorare tali fenomeni di trasformazione. Qui le tecniche (corporee, mentali e linguistiche) sono il veicolo per approfondire le diverse possibilità del 'linguaggio' in generale e del performativo in particolare. Possibilità che si realizzano nel dare forma a prodotti artistici e a nuove aree di sensibilità. All'apprendimento di un 'fare' e di un 'produrre' corrisponderà un nuovo 'sentire'. Ecco allora che il laboratorio teatrale può essere una efficace via di trasformazione, può essere, in termini grotowskiani un 'veicolo', in termini foucaultiani una 'tecnologia del sé', una via di costituzione soggettiva, di perfezionamento e autorealizzazione" (Cavallo 1996: 9).

Modalità essenziale, questa, se si intende costruire una connessione reale che permetta la comunicazione al di là dei linguaggi e delle nazionalità, convinti che la formazione integrale di un soggetto non passi esclusivamente attraverso i libri ma in un processo formativo in cui la persona sia interamente coinvolta, emozioni e vissuti corporei inclusi. Stefania Guerra Lisi, ispirata dal pensiero di Jean Le Boulch sulla fisicità dell'apprendimento, con il suo lavoro sulla globalità degli apprendimenti e sulla centralità degli affetti, afferma l'inseparabilità tra l'oggetto della conoscenza e il suo contesto, insieme alla necessità di creare uno sfondo ad ogni apprendimento, perché l'intelligenza dell'alunno è sempre globale. Guerra Lisi ha messo a punto una metodologia detta della "Globalità dei Linguaggi", a cui io mi riferisco nel mio lavoro di insegnante, fondata sulla

<sup>11</sup> Si vedano in particolare gli ormai classici Savarese (1983), Barba (1993) e Grotowski (2015).

<sup>12</sup> Michele Cavallo è docente e coordinatore didattico del Master "Teatro nel Sociale e Drammaterapia" del Dipartimento di Storia dell'Arte e Spettacolo dell'Università Sapienza di Roma.



corporeità, intesa come elemento unificante di tutte le possibilità espressive e come garanzia di poter risvegliare i potenziali comunicativi in qualsiasi situazione esistenziale. La metodologia GdL<sup>13</sup> induce a considerare il gioco come la forma di apprendimento più profonda e incancellabile perché fissata da un vissuto psicofisico motivato. Si tratta di riflettere sul valore delle esperienze che segnano la vita degli alunni perché essi le possano narrare. La memoria delle esperienze vissute costituisce un momento processuale fondamentale nella costruzione dell'identità in formazione, sempre (cfr. Guerra Lisi – Stefani 2008).

### *“Sconfinati” corpi per sopravvivere in un mondo drammatico*

Anche insegnare è una forma di performance. Per trasformare il processo d'apprendimento in un'esperienza di vita reale, in qualcosa di significativo per gli studenti, gli insegnanti dovrebbero masterizzare certe abilità che possano stimolare i propri studenti a rispondere in modo proattivo, impegnando completamente la propria creatività. Molto spesso il sistema educativo non considera l'importanza di questo aspetto, che è invece insito in un processo d'apprendimento efficace. Il linguaggio del corpo è non-verbale, internazionale, trasparente; espone immagini private, fantasie ed esperienze, degli studenti come degli insegnanti. Gli insegnanti che non si occupano del corpo, proprio o degli alunni, non conoscono un aspetto molto significativo di quello che succede nelle loro classi. Non sto parlando di fitness o ginnastica. Sto parlando di dare a ognuno la consapevolezza della propria essenza d'individuo, formato da un'unità inscindibile di mente e corpo.

Gli operatori e studiosi di tutto il mondo hanno riconosciuto il potere del teatro per incrementare il dialogo *inter* e *intra* culturale (cfr. O'Toole – Donelan 1996). Come dimostrato da molte ricerche in campo educativo, l'uso del teatro a scuola, quando riesce a tener conto del lato affettivo che sorge dall'interazione tra i partecipanti, aiuta a sviluppare le abilità relazionali e comunicative, migliora l'esperienza reale degli studenti che vi partecipano e la loro qualità della vita. *“Applied Theatre tends to explain itself through impacts”*<sup>14</sup> spiega Thompson. *“In other words, it's all about effects. My argument is that this has led to a failure to appreciate the affects – the emotional, sensory and aesthetic side of the work”* (Thompson 2010: 118)<sup>15</sup>.

<sup>13</sup> “Globalità dei Linguaggi”.

<sup>14</sup> “L'Applied Theatre tende a spiegarsi attraverso l'impatto che provoca”.

<sup>15</sup> “In altre parole, si occupa solo di effetti. La mia opinione è che questo abbia portato al fatto che non si apprezzino



Studi sull'educazione confermano il valore dei linguaggi non-verbali, teatro, danza e musica, come modo di agevolare il processo di apprendimento attraverso il curriculum. "For young people who are seeking to define their linguistic identity and their position in the world, the language class is often the first time they are consciously and explicitly confronted with the relationship between their language, their thoughts, and their bodies" (Kramersch 2009: 201)<sup>16</sup>.

Ragazzi di varie culture e di paesi diversi, riuniti in una scuola di Roma per caso e per destino, hanno potuto usare il teatro per trasformare l'esperienza scolastica in qualcosa di efficace per la loro vita, grazie al lavoro pre-verbale. E il teatro è basato sull'arte del corpo, un corpo che va oltre i confini linguistici, che non necessita di un specifico apprendimento scolastico per essere compreso, perché veicola il pre-verbale, aiuta lo sviluppo dell'immaginazione, il pensiero creativo e le abilità narrative, di lettura, d'interpretazione, inducendo una reversibilità positiva tra la realtà e l'elemento *fictionale*<sup>17</sup> presente in un testo teatrale. Un enorme vantaggio nell'uso del teatro per l'educazione interculturale, secondo Michael Fleming, deriva dal fatto che è possibile utilizzare un contesto *fictionale* per esaminare, senza rischi effettivi, anche situazioni complesse come quelle legate al conflitto identitario dei giovani migranti. Il teatro, infatti, lavora attraverso una serie di paradossi, semplificando situazioni complesse per poterle esplorare:

"in our normal everyday life our use of language is 'saturated'; it is full of resonance and subtleties which derive from the form of life in which the language is embedded. The creation of a fictional context, however, strips away some of that complexity – a drama is bound by certain limitations by virtue of the fact that it is not real. In a dramatic representation human motivation and intention can be simplified and examined more explicitly. On the surface, the dramatic representation seems to replicate reality, particularly if it is using naturalistic conventions; however the characters who exist in the drama occupy the narrower, more confined fictional

invece gli affetti – gli aspetti emotivi, sensoriali ed estetici del lavoro".

<sup>16</sup> "Per ragazzi che stanno cercando di definire la propria identità linguistica e la loro posizione nel mondo, il corso di lingua rappresenta spesso la prima volta in cui confrontarsi esplicitamente e coscientemente con la relazione tra linguaggio, pensieri e corpi".

<sup>17</sup> Il termine *fictionale* è un neologismo accettato dai principali vocabolari di lingua italiana, come la Treccani. Vedasi: "fictionale - *agg.* Che si basa su una ricostruzione romanzesca, non reale". Si può utilizzare anche il sinonimo "finzionale - *agg.* Che propone tecniche e personaggi romanzeschi". Entrambe le definizioni sono reperibili presso la versione online del dizionario, all'indirizzo: [www.treccani.it](http://www.treccani.it) ([www.treccani.it/vocabolario/fictionale\\_\(Neologismi\)/](http://www.treccani.it/vocabolario/fictionale_(Neologismi)/) e [www.treccani.it/vocabolario/finzionale\\_\(Neologismi\)/](http://www.treccani.it/vocabolario/finzionale_(Neologismi)/); ultimo accesso: 14 luglio 2016).



world which is created. Drama allows us to be emotionally engaged yet distant” (Fleming 2004: 121)<sup>18</sup>.

Recenti studi di pedagogia, come il *Natural Approach* di Krashen (Krashen 1992), indicano che, per raggiungere interazioni positive negli ambienti multiculturali, è essenziale concentrarsi particolarmente sulle abilità relazionali e comunicative degli studenti, specialmente sulle capacità emozionali ed empatiche. Ma la questione non è per niente semplice, l’uso delle tecniche drammatiche per la comunicazione interculturale non può essere efficace se non mette prima in discussione entrambi gli attori dell’apprendimento-acquisizione, sia il docente sia il discente, coinvolgendo entrambi in un processo di cambiamento che è cognitivo e affettivo insieme. Fiorella Farinelli sintetizza così la complessità di una corretta educazione interculturale:

“l’educazione interculturale è una questione difficile. Perché si misura con una realtà contraddittoria e multiforme qual è quella dell’immigrazione, ma anche per altri motivi che il discorso pubblico tende spesso a oscurare o rimuovere. Può infatti apparire scabroso e imbarazzante, anche dove c’è maggiore apertura all’integrazione degli stranieri, dover riconoscere che allo sviluppo dell’interculturalità non bastano comportamenti e politiche ispirate all’accoglienza, alla solidarietà, ai diritti di ognuno alle pari opportunità. E tuttavia è evidente che, avendo le relazioni interculturali tra gruppi e tra persone una valenza inevitabilmente ‘bifronte’, l’interculturalità e i processi educativi che a essa traggono richiedono evoluzioni culturali e dei modi di essere che non riguardano solo le minoranze e che interrogano invece nel profondo anche le maggioranze. Che coinvolgono insomma sia ‘loro’ che ‘noi’” (Farinelli 2007: 11).

In un mondo multiculturale, l’attività teatrale potrebbe diventare un elemento fondamentale del curriculum nelle scuole dell’obbligo italiane, e una tappa obbligata nella formazione dei futuri

<sup>18</sup> “Nella vita di tutti i giorni, la lingua che usiamo è ‘satura’, piena di risonanze e sottigliezze che derivano dalle forme del vivere nelle quali lo stesso linguaggio è inserito. Invece la creazione di un contesto di finzione toglie alcune di queste complessità: un dramma è costretto entro certi limiti in virtù del fatto che non è reale. In una rappresentazione drammatica la motivazione e le intenzioni umane possono essere semplificate ed esaminate in modo più esplicito. In apparenza la rappresentazione sembra replicare la realtà, specie se adotta convenzioni naturalistiche; tuttavia i personaggi del dramma occupano un mondo finzionale che è più ridotto e circoscritto. Il teatro ci permette di essere coinvolti emotivamente e insieme distanti”.



insegnanti. L'uso del teatro può offrire soluzioni a molti nodi dell'educazione, migliorando le competenze relazionali ed educative, sia nelle interazioni tra insegnanti e studenti, sia in quelle interne al gruppo degli allievi. Perché il teatro non è solo una disciplina artistica con tecniche codificate nel corso dei millenni, ma è anche uno strumento utile per aiutarci a riconoscere la nostra comune natura umana, a rinnovarci in modo continuo attraverso la condivisione di momenti e spazi di gioco, che rappresentano le nostre uniche isole di libertà creativa, grazie ai nostri "sconfinati" corpi, sempre più necessari per sopravvivere in un mondo drammatico.



### Bibliografia

AMIRAN, EYAL

1993 *Wandering and home. Beckett's Metaphysical Narrative*, Penn State University Press, Pennsylvania.

ANDERS, GÜNTHER

1956 *Die Antiquiertheit des Menschen: über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution*, Bd. I, Beck, München (trad. it. di L. Dallapiccola, *L'uomo è antiquato. Considerazioni sull'anima nell'epoca della seconda rivoluzione industriale*, Vol. I, Bollati Boringhieri, Torino, 1963).

BARBA, EUGENIO

1993 *La canoa di carta. Trattato di antropologia teatrale*, Il Mulino, Bologna.

BECKETT, SAMUEL

1952 *En attendant Godot*, Éditions de Minuit, Paris (trad. it. di Carlo Fruttero, *Aspettando Godot*, in Id., *Teatro*, Mondadori, Milano, 1982).

BETTONI, CAMILLA

2010 *Usare un'altra lingua, Guida alla pragmatica interculturale*, Laterza, Bari.

BRONFENBRENNER, URIE

2010 *Rendere umani gli esseri umani, Bioecologia dello sviluppo*, Erickson, Trento.

CATARCI, MARCO – FIORUCCI, MASSIMILIANO (a cura di)

2015a *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*, Editore Conoscenza, Roma.

2015b *Oltre i confini. Indicazioni e proposte per fare educazione interculturale*, Armando, Roma.

2016 *Intercultural Education in the European Context: Theories, Experiences, Challenges*, Routledge, New York e London.

CAVALLO, MICHELE

1996 «Teatro come tecnologia del sé», in *Informazione Psicologia, Psicoterapia, Psichiatria*, n. 27, Roma, pp. 9-17.

COHN, RUBY

1980 *Just Play: Beckett's Theatre*, Princeton University Press, Princeton.

CRUCIANI, FABRIZIO

1983 *Processo creativo*, in *Anatomia del Teatro, un dizionario di antropologia teatrale*, La Casa Usher, Firenze, pp. 161-174.





DERIU, FABRIZIO

2015 *Mimesis restored, Performing Art as a «way of knowing»*, in «Reti, saperi, linguaggi», n. 4, vol. 2, Il Mulino, Bologna, pp. 281-298.

DERRIDA, JACQUES

1974 *White Mythology: Metaphor in the Text of Philosophy*, (trans. by F. C. T. Moore) in «New Literary History», n. 1, vol. 6, On Metaphor (Autumn, 1974), The Johns Hopkins University Press, Baltimore and London, pp. 5-74.

ESSLIN, MARTIN

1961 *The Theatre of the Absurd*, Doubleday, New York.

FARINELLI, FIORELLA

2007 *Intercultura e scuola: l'integrazione culturale nel sistema scolastico italiano*, in Cacco, B. (a cura di), *L'intercultura. Riflessioni e buone pratiche*, Franco Angeli, Milano.

FLEMING, MICHAEL

2004 *Drama and Intercultural Education*, in «GFL-Journal», 1/2004, pp. 110-123, disponibile all'indirizzo: <http://www.gfl-journal.de/1-2004/fleming.pdf> (Ultimo accesso: 8 luglio 2016).

FREUD, SIGMUND

1991 *Il perturbante*, in *Saggi sull'arte, la letteratura e il linguaggio*, Bollati Boringhieri, Torino (prima edizione 1919).

GIACOBBE BORELLI, MAIA

2012 *Strategie non verbali per la scuola multiculturale*, in «Education2.0», 8 marzo, disponibile all'indirizzo: <http://www.educationduepuntozero.it/racconti-ed-esperienze/strategie-non-verbali-la-scuola-multiculturale-4034634949.shtml> (Ultimo accesso: 8 luglio 2016).

2015a *Una lingua, due lingue, tre lingue... Da straniero a compagno di gioco*, in Fiorucci, M. e Catarci, M., (a cura di) *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*, Edizioni Conoscenza, Roma, pp. 134-138.

2015b *Danzare a piedi nudi sui banchi dell'intercultura*, in Fiorucci, M. e Catarci, M., (a cura di) *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*, Edizioni Conoscenza, Roma, pp. 125-128

GROTOWSKI, JERZY

2015 *Testi 1954-1998*, Vol. II, La Casa Usher, Firenze-Lucca (nuova traduzione di Carla Pollastrelli).

GUERRA LISI, S. – STEFANI, G.

2008 *L'integrazione interdisciplinare nella Globalità dei Linguaggi*, Franco Angeli, Milano.



JIN, HA

2008 *The Writer as Migrant*, The University of Chicago Press, Chicago.

KRAMSCH, CLAIRE

2009 *The Multilingual Subject. What language learners say about their experience and why it matters*, Oxford University Press, Oxford.

KRASHEN, STEPHEN

1982 *Principles and practice in Second Language Acquisition*, Pergamon Press, Oxford.

LE BOULCH, JEAN

1966 *L'Education par le mouvement*, Editions Sociales Françaises, Paris.

MARAINI, DACIA

2010 *La seduzione dell'altrove*, Rizzoli, Milano.

O'TOOLE, J. – DONELAND, K. (a cura di)

1996 *Drama, Culture and Empowerment: The IDEA Dialogues*, IDEA Publications, Brisbane.

RIZZOLATI, G. – CRAIGHERO, L.

2004 *The mirror-neuron system*, in «Annual Review of Neuroscience», vol. 27, pp. 169-192.

RUSHDIE, SALMAN

1983 *Shame*, Knopf, New York.

SAVARESE, NICOLA (a cura di)

1983 *Anatomia del Teatro, un dizionario di antropologia teatrale*, La Casa Usher, Firenze.

THOMPSON, JAMES

2010 *Performance affects: applied theatre and the end of effect*, Palgrave, Basingstoke.

YUTANG, LIN

1935 *My Country and My People*, John Day, New York.



### Abstract – IT

*Aspettando Godot* di Samuel Beckett, utilizzato per insegnare l'italiano a un gruppo di adolescenti migranti di un Istituto Comprensivo di Roma. Il laboratorio di teatro ha contribuito a creare un gruppo solidale di alunni, incoraggiando l'apprendimento cooperativo, l'amicizia e gli scambi. Il laboratorio si è configurato come spazio di libertà, dove mettere in scena in modo pacifico i conflitti interiori che sorgono nei ragazzi migranti al momento della costruzione di una nuova identità di tipo multiculturale, con il loro arrivo in Italia. Dai miei studenti ho imparato che il teatro può diventare un modo per intrecciare relazioni significative e profonde tra culture diverse, permettendo di costruire un linguaggio comune e di condividere le proprie differenze.

### Abstract – ENG

Scenes from Samuel Beckett's *Waiting for Godot* were employed in Rome to teach Italian to a group of immigrant teenagers in a Public School. The Drama workshop helped to develop a collaborative group of students by encouraging exchanges, friendships and cooperative learning. The workshop became a space of freedom, where to enact peacefully the internal conflicts that arise in immigrant boys and girls when building a new, multi-cultural identity. From my students I learned that theatre could be that common language that enables all of us to weave constructive and meaningful relations between different cultures.

### MAIA GIACOBBE BORELLI

studiosa e insegnante, si occupa di nuovi media e teatro, nel campo dello spettacolo e delle implicazioni sociali. Dopo una lunga esperienza come consulente audiovisiva per la Commissione europea (1994-2003) e come produttore di video e documentari con la società Tape Connection da lei fondata e diretta (1984-1993), ha collaborato con la Sapienza Università di Roma, dove ha ottenuto un Dottorato di ricerca in cotutela di tesi con l'*Université Denis Diderot Paris 7*, cattedra di *Ethnologie Visuelle*, relativo ai testi dell'ultimo Antonin Artaud (i Cahiers di Rodez). Recentemente, oltre ad aver curato la pubblicazione *Il teatro nel paesaggio di Sista Bramini e il progetto "Mila di Codra"* (2015), ha pubblicato, insieme a Lorraine Dumenil, per la rivista Biblioteca Teatrale, un numero dedicato alla ricezione editoriale di Antonin Artaud in Italia e in Francia, dal titolo *Artaud Variazioni, per un dialogo franco-italiano* (2016).

### MAIA GIACOBBE BORELLI

holds a double Ph.D in Social Studies and Digital Technologies for the Performing Arts, obtained in a co-supervision between Université Paris 7 Denis Diderot, France and Sapienza University of Rome, Italy. She is a school teacher and a researcher of interactions between digital technologies, communities and Performing Arts. She collaborated with *Centro Teatro Ateneo*, the Research Centre for the Performing Arts of La Sapienza University of Rome. She published *The Theater in landscape of Sista Bramini end the project "Mila di Codra"* (2015) end in collaboration with Lorraine Dumenil *Artaud variations, for a dialogue between French and Italy* (2016).