
CONTRIBUTO TEORICO

Il teatro sociale: un ponte per l'intercultura e per un nuovo umanesimo globale.

A bridge for intercultural exchange and a new global humanism.

Viviana De Angelis, Università degli Studi di Bari "Aldo Moro".

ABSTRACT ITALIANO

Il saggio riflette sul potenziale della pratica teatrale per promuovere un'educazione inclusiva, dinanzi alle nuove sfide dell'imperialismo, autoritarismo, violenze, ingiustizie, disuguaglianze, odi e divisioni. Sostiene il valore pedagogico riflessivo e trasformativo del teatro nel colmare il divario tra teoria e prassi, principi ed esistenza. Il documento suggerisce che il teatro, per le sue peculiarità formative, possa contribuire alla creazione di una scuola inclusiva per tutti. Una pratica teatrale progettata pedagogicamente può, infatti, fornire alle giovani generazioni un'esperienza formativa alternativa e rilevante, capace di superare il semplice intrattenimento e l'intento spettacolare e performativo fino a toccare la ricerca di senso e le radici della coscienza, dove è possibile interiorizzare nuovi messaggi educativi. La funzione del teatro è tracciata ripercorrendo la storia delle origini e le modalità pedagogicamente più rilevanti in vista del superamento della povertà educativa giovanile.

ENGLISH ABSTRACT

This paper reflects on the potential of theatrical practice to promote inclusive education in the face of contemporary challenges such as imperialism, authoritarianism, injustice, inequalities, and divisions. It argues for the reflexive and transformative pedagogical value of theatre in bridging the gap between theory and praxis, principles, and existence. The paper suggests that theatre can contribute to the creation of a school that is inclusive for all. Pedagogically designed theatre practice can provide younger generations with a valuable formative experience that goes beyond mere entertainment. By expanding the reflective field towards the search for meaning and unity, it can touch the roots of conscience and allow for the incorporation of new educational messages. The history of theatre's origins is traced to present its educational and inclusive function. The text highlights the most pedagogically relevant ways to overcome the educational poverty of new generations.

Introduzione

L'attuale contingenza storica consegna alla Teoria dell'educazione un'apparente aporia: l'impossibilità di realizzare un'autentica, profonda ed efficace azione interculturale attraverso la scuola, in una geografia territoriale nazionale caratterizzata da disomogeneità di varia natura e soprattutto di risorse culturali e materiali e il comune denominatore di una povertà educativa, su un piano socio-etico-affettivo, delle giovani generazioni, sempre più preoccupante e diffusa.

Il superamento di tale apparente aporia rappresenta oggi una delle sfide pedagogiche più importanti per poter rinnovare la scuola, riscoprendone la funzione educativa e per

incoraggiare percorsi equitativi di ricollocazione identitaria, accoglienza reciproca e amicizia sociale, in un tempo lacerato da nuove e inedite forme di: imperialismo, autoritarismo, aggressività, violenza, ingiustizie, diseguaglianze, odi e divisioni, che frantumano la convivenza umana e impoveriscono le relazioni interpersonali.

La letteratura sociologica e pedagogica degli ultimi anni non esista a parlare del nuovo, recente fenomeno di una povertà educativa di infanzia e adolescenza, come di un fenomeno sociale diffuso su larga scala, essenzialmente legato alla crisi delle famiglie e all'esautoramento della funzione educativa della scuola e/o dei percorsi dell'obbligo formativo.

Brezinka, in *Morale ed educazione* (1994), interpreta la povertà educativa alla luce dei cambiamenti culturali degli ultimi decenni e si chiede se i fenomeni culturali dell'agnosticismo, soggettivismo, pessimismo e del nichilismo, che caratterizzano l'attuale atmosfera occidentale e che, in qualche modo giustificano la rinuncia a considerare l'educazione come un dovere sociale primario della scuola e della famiglia, siano "conseguenze inevitabili della cultura pluralistica in cui viviamo, o rappresentano dei mali evitabili, da cui i giovani possono essere tenuti lontani attraverso l'educazione?" e la ricoscienzizzazione della funzione formativa di scuola e famiglia (Brezinka, 1994; p. 9).

Nel saggio si fornisce una chiave di lettura inedita all'interrogativo ancora attuale posto da Brezinka. Riflettendo, infatti, su alcune evidenze empiriche recentemente acquisite - circa l'esperienza esistenziale umanamente poco edificante, di una generazione che nell'ultimo ventennio è stata formata solo cognitivamente e su un piano meramente tecnico e tecnicista, secondo un criterio formativo discutibile, che stabilisce un certo ammontare di conoscenze e competenze tecnico-pratico da acquisire nel percorso dell'obbligo scolastico e/o formativo, con imperdonabili deficit, sul piano dello sviluppo di una elementare capacità riflessiva, congiunta a una saggezza pratica su basi antropologico-psicologiche ed etico-religiose - si propone l'idea della necessità di una rivoluzione copernicana dell'istruzione e della scuola. Tale rivoluzione si configura come una necessità ormai imprescindibile per formare le giovani generazioni e i cittadini consapevoli e virtuosi del futuro.

La proposta pedagogica di realizzare una rivoluzione copernicana dell'istruzione e della formazione si fonda sulla consapevolezza epistemologica dell'esistenza di un potenziale umano di perfettibilità, che può invertire il corso della storia e promuovere relazioni umane e sociali più autentiche e virtuose, improntate all'accoglienza dell'alterità e al modellamento delle passioni e dei comportamenti aggressivi, superbi e antisociali, che si originano nella mente e nel cuore umano.

Il potenziale umano di perfettibilità e il ruolo cruciale che l'educazione dell'interiorità umana ha e può avere nella formazione di personalità mature, felici ed equilibrate, non sono stati adeguatamente riconosciuti e valorizzati né dal sapere pedagogico, né dalle politiche scolastiche fino a questo momento.

Il riconoscimento del potenziale intellettuale e spirituale di ogni persona umana, così come la pedagogia montessoriana ha evidenziato diviene, nella presente riflessione, il punto di partenza per individuare nuove mete educative, capaci di orientare l'intera opera

formativa verso uno sviluppo non più parziale e settoriale, ma globale e armonico di ogni persona.

L'eutopia di una scuola rinnovata, capace cioè di riappropriarsi della funzione educativa e di colmare i gap di un sistema d'istruzione, non del tutto al passo con le attuali esigenze formative delle giovani generazioni e di una società civile, che invocano un rinnovamento umano, intellettuale, spirituale e affettivo-relazionale, individua nel teatro sociale, un possibile e valido alleato pedagogico nella lotta contro quel tipo di povertà educativa, che non dipende direttamente da una deprivazione materiale o socio-culturale, e che è collegata invece a una trascuratezza e superficialità formative.

Il teatro, infatti, può essere per la pedagogia un ponte didattico in grado di unire il passato al futuro, e di trasmettere alle giovani generazioni quegli ideali umani, democratici e interculturali, che sono il frutto del cammino sociale dei popoli e il prodotto di una lenta e faticosa conquista della coscienza intenzionale collettiva, nella perpetua lotta contro l'ignoranza, il pregiudizio e l'errore.

Il teatro e l'educazione sono, infatti, ambiti di studio e di pratica complementari, che si occupano dell'integrità dell'esperienza umana nelle sue diverse forme, dimensioni ed espressioni: mentali, corporee e affettivo-relazionali. Pur avendo metodi diversi e diversi obiettivi, il teatro e l'educazione sono ambedue forme di conoscenza del mondo umano e sul versante applicativo sono forme di comunicazione, modi per entrare in relazione con la realtà e il mondo e strumenti utili per intervenire su problematiche concrete e per innescare decisioni e mutamenti di posture comportamentali.

La pratica teatrale coincide, oltre che con opportunità di svago e divertimento, con opportunità riflessive e con la ricerca di senso e di un'unità nella molteplicità delle esperienze personali e comunitarie del proprio itinerario esistenziale e, per tale ragione può essere uno strumento didattico privilegiato per la formazione delle giovani generazioni all'accoglienza della diversità e alterità e per la promozione di un nuovo umanesimo globale.

La seconda ragione che giustifica il nesso tra teatro e educazione è, oltre all'approccio formativo unitario dell'esperienza della fruizione e/o della pratica teatrale, la considerazione dell'impatto che la pratica teatrale può avere sull'apprendimento significativo e sullo sviluppo delle capacità metacognitive degli individui. La pratica teatrale, infatti è in grado di attivare la facoltà mentale dell'immaginazione, associata alla fantasia. Essa si definisce nel produrre, riprodurre e combinare immagini anche in assenza di oggetti percepiti e, in virtù di ciò può dilatare il campo visivo e riflessivo e dischiudere orizzonti di speranza nuovi, idonei a favorire percorsi equitativi di riposizionamento identitario e di accoglienza dell'alterità.

Vygotskij (1896-1934) sosteneva che immaginazione e creatività non sono doni divini, frutti improvvisi, di folgorazioni, ma rappresentano un complesso processo di ristrutturazione delle informazioni di cui è capace l'individuo in stretta dipendenza con i rapporti che egli istituisce nella realtà naturale e sociale. L'immaginazione, quindi, parte della realtà, ma non ne è una semplice copia: è immaginazione creatrice, ovvero combinazione in nuove forme e di nuove configurazioni mentali di elementi provenienti dall'esperienza.

Il soggetto creativo forgia la sua personalità avvalendosi della facoltà dell'immaginazione, attraverso un complesso processo di ristrutturazione delle informazioni che modella la capacità riflessiva, cioè il saper pensare e che favorisce la riconfigurazione della propria geografia esistenziale.

Il saggio propone la metafora teatrale in educazione: ossia il teatro come efficace dispositivo pedagogico, secondo la definizione di Riccardo Massa e, ripercorrendo la storia delle origini del teatro sociale, e le modalità pedagogicamente più rilevanti, individua nel teatro un nuovo ponte per l'intercultura e per la promozione di un umanesimo globale, nell'era della crisi epocale dell'educazione e della povertà e liquidità delle relazioni umane.

La sfida pedagogica della progettazione di percorsi equitativi: radici storiche e inquadramento epistemologico e metodologico

L'educazione alle differenze ha radici antiche e profonde, che si innestano e si mescolano nelle teorie e nelle pratiche pedagogiche che risalgono a diversi contesti storici e culturali. Una delle prime influenze risale all'antica Grecia, dove filosofi come Platone e Aristotele hanno inaugurato la paideia classica e discusso l'importanza dell'educazione per lo sviluppo individuale e sociale.

Platone, ad esempio, enfatizzava la necessità di un'educazione che formasse non solo la mente, ma anche il carattere morale degli individui. Nel Menone è contenuto uno dei passaggi più importanti della riflessione platonica sull'educazione. Questa è compito dello Stato, perché solo attraverso l'educazione dei cittadini lo stato può conservarsi (Platone, Menone).

A proposito della relazione che intercorre tra educazione, stato e società, Aristotele affermava che l'educazione deve costringere ad acquisire buone abitudini e quindi è il mezzo per consentire e garantire lo sviluppo individuale e sociale. Se infatti è dapprima difficile vincere le proprie inclinazioni naturali, una volta divenuti abituali, con l'educazione, i comportamenti virtuosi costano meno fatica. Aristotele riconosceva anche la diversità degli individui e la necessità di un'educazione adattata alle loro capacità e interessi.

Nella Politica si sottolinea il valore sociale dell'educazione e il compito educativo dello Stato e si chiarisce come concretamente spetti all'educazione porre le condizioni affinché l'individuo possa autonomamente ricercare e riconoscere l'equilibrio, ossia il giusto mezzo (Aristotele, Politica).

Nel Medioevo europeo, l'educazione era strettamente legata alla religione e alla formazione del carattere morale. Le scuole monastiche e le università medievali, sebbene limitate nell'accesso e nell'ambito delle materie insegnate, hanno contribuito a preservare e trasmettere conoscenze e valori attraverso le generazioni.

L'illuminismo, poi, ha portato un cambiamento significativo nell'approccio all'educazione, promuovendo l'idea di un'istruzione più razionale e accessibile per tutti. Filosofi come Rousseau hanno sottolineato l'importanza di rispettare le differenze individuali e di adattare l'educazione alle esigenze e alle capacità di ciascun individuo.

La sua opera "Emilio" ha influenzato profondamente il concetto di educazione personalizzata e attenta alle differenze individuali.

Nel XIX e XX secolo, movimenti come la pedagogia progressista hanno enfatizzato l'importanza dell'educazione esperienziale e attiva, che tiene conto delle differenze individuali degli studenti. Figure come John Dewey hanno promosso un'educazione centrata sugli interessi e sulle esperienze degli studenti, sottolineando l'importanza di un apprendimento significativo e contestuale.

L'educazione alle differenze è stata inoltre influenzata dai movimenti per i diritti civili e dalle teorie critiche sulla razza, il genere, la classe sociale e altre forme di disparità sociale. Negli ultimi decenni, la pedagogia dell'antirazzismo, del femminismo e dell'inclusione ha promosso riflessioni che intendono riconoscere e valorizzare un'educazione rispettosa della diversità degli individui e delle comunità.

Oggi, l'educazione alle differenze continua a essere una sfida e un obiettivo chiave nell'ambito dell'istruzione, orientata alla promozione e diffusione di nuovi ambienti educativi e all'implementazione di nuove pratiche didattiche, sempre più inclusive e rispettose della diversità umana. Per poter affrontare la sfida pedagogica della progettazione di percorsi equitativi, è necessario assumere un approccio epistemologico e metodologico rigoroso e consapevole. In questa breve analisi, esploreremo come questi due aspetti si possano intrecciare per promuovere l'equità nell'educazione.

Dal punto di vista epistemologico, è fondamentale riconoscere che la conoscenza è costruita socialmente e culturalmente. Le teorie dell'apprendimento socio-costruttiviste sottolineano l'importanza dell'interazione sociale e del contesto culturale nel processo di apprendimento.

Pertanto, progettare percorsi educativi equitativi implica riconoscere e valorizzare le diverse prospettive culturali, linguistiche ed esperienziali degli studenti. Questo richiede un'epistemologia inclusiva che sfidi le narrazioni dominanti e promuova la diversità epistemica (Elia, 2016).

A livello metodologico, la progettazione di percorsi equitativi richiede un approccio centrato sugli studenti e orientato all'azione.

Ciò implica la necessità e opportunità di coinvolgere gli studenti nel processo decisionale e nel design del curriculum, consentendo loro di partecipare attivamente alla costruzione della propria conoscenza.

Inoltre, è essenziale adottare metodologie di valutazione autentiche e inclusive che riflettano le diverse forme di apprendimento ed esprimano in modo equo le competenze degli studenti.

Un elemento cruciale nella progettazione di percorsi equitativi è l'attenzione alla differenziazione pedagogica. Questo approccio riconosce che gli studenti hanno diversi stili di apprendimento, retroterra culturali e livelli di competenza, e pertanto richiedono modalità di insegnamento e risorse differenziate per garantire l'accesso all'apprendimento per tutti. La progettazione universale dell'apprendimento (UDL) è un quadro metodologico che promuove la progettazione di percorsi educativi flessibili e personalizzati che possono essere adattati alle esigenze di tutti gli studenti.

Inoltre, è importante considerare l'equità non solo come un obiettivo pedagogico, ma anche come una questione di giustizia sociale. Ciò significa riconoscere e affrontare le disuguaglianze strutturali che influenzano l'accesso all'istruzione e alle opportunità di apprendimento. Tale istanza pedagogica richiede un'analisi critica delle politiche educative, delle pratiche istituzionali e delle dinamiche di potere che perpetuano le disparità educative e sociali.

La progettazione di percorsi equitativi inoltre richiede un impegno costante per la riflessione e la pratica pedagogica critica. Gli educatori devono essere disposti a interrogare le proprie convinzioni, pregiudizi e pratiche, e ad adottare un approccio riflessivo e trasformativo per migliorare continuamente la loro capacità di promuovere l'equità nell'ambiente educativo (Mortari, 2014).

In conclusione, affrontare la sfida pedagogica della progettazione di percorsi equitativi richiede un approccio epistemologico e metodologico che riconosca e valorizzi la diversità degli studenti, promuova la partecipazione attiva degli studenti nel processo di apprendimento e affronti le disuguaglianze strutturali nell'istruzione. Solo attraverso un impegno congiunto per la giustizia sociale e l'equità, possiamo realizzare il pieno potenziale dell'educazione come strumento di emancipazione e cambiamento sociale.

La metafora della peste: un incipit per la riunificazione dell'umano e l'educazione alle differenze

Abbiamo compreso come, per i contesti scolastici, siano irrinunciabili e vitali le scelte dell'equità, dell'accoglienza e della convivenza delle molteplici tipologie di differenze. La compresenza e l'incontro vero delle diversità e delle differenze non è solo un valore irrinunciabile in una democrazia, ma viene indicata, dalla ricerca, anche come condizione da cui si generano apprendimenti strategici per il proprio futuro.

Le difficoltà di attuazione, sul piano pratico di un autentico incontro, accoglienza e di una conviviale convivenza con le molteplici forme di diversità dipendono, tuttavia, più che da una mancanza di occasioni culturali idonee a riconoscere e valorizzare dentro e fuori la scuola la diversità in ogni sua forma, da lacune formative e relazionali che hanno radici più profonde e che si legano al tipo di approccio culturale frammentario che negli ultimi anni è prevalso nella scuola e negli ambienti educativi.

Difficilmente alle giovani generazioni, nei contesti di apprendimento, sono state proposte esperienze didattiche concrete di riconoscimento della dignità e specificità umane e, ancora più difficilmente è stato offerto loro il valore esemplare e testimoniale che può assumere l'osservazione diretta del comportamento e degli atteggiamenti coerenti di insegnanti e adulti significativi. È noto che in educazione valgono tanto l'esempio, quanto il contagio e che a poco giovano, invece, le norme e le teorie, perché bambini e giovani apprendono più dall'osservazione dei comportamenti altrui che dalle idee degli altri.

Riccardo Massa, padre del teatro sociale, utilizza una metafora pedagogica singolare: quella della peste, per indicare il fatto che l'educazione, sia nel caso positivo, che in quello negativo, avvenga sempre per un contagio, cioè su base sociale, emotiva e materiale e non per il trasferimento intenzionale di informazioni, conoscenze e nozioni intellettuali. Il contagio educativo, attuato da un singolo educatore o da un gruppo di coetanei, può

essere visto come un'esperienza pedagogica estremamente incisiva, nel bene e nel male, tanto da trasmettersi naturalmente, come nel caso del morbo della peste. (Massa, 1992)

Come il contagio educativo positivo di un insegnante virtuoso, coerente ed esemplare, si trasmette inevitabilmente sulle coscienze giovanili, imprimendo un'impronta, un segno e una direzione che orientano le scelte e le azioni di un educando, parimenti può avvenire e, di fatto avviene, nel caso di un contagio educativo negativo o nel caso di una incuria educativa. La ricerca pedagogica e sociologica dimostra, infatti, come un gruppo di coetanei o di adulti poco coerenti o non affatto esemplari, possa far venire meno, come nel caso della peste, le norme e le regole della formazione scolastica e familiare, rendendo possibili comportamenti autenticamente trasgressivi e/o a rischio di devianza.

Se, come afferma Riccardo Massa, attraverso la metafora della peste, l'educazione coinvolge non solo la sfera cognitiva, ma anche la sfera emotiva e affettiva e si trasmette per contagio, è possibile comprendere come attualmente nella scuola l'educazione sia doppiamente penalizzata.

La prima ragione è lo sbilanciamento nozionistico dei contenuti formativi, con il conseguente impoverimento ed esautoramento della funzione educativa della scuola. La seconda ragione è l'impatto poco significativo che il poco di educazione teorica, ancora veicolata dalla scuola, può avere sull'apprendimento di posture comportamentali virtuose. La metafora pedagogica della peste ci aiuta a comprendere l'inefficacia di un contagio educativo che, non può avvenire, senza il coinvolgimento della sfera emotiva e affettiva, che si ha solo con il contatto diretto con gli esemplari.

Povertà educativa e ricollocazione identitaria

La metafora di Riccardo Massa implicitamente offre una spiegazione plausibile all'attuale problema della diffusa povertà educativa delle giovani generazioni, che si vorrebbe fronteggiare a livello politico-istituzionale, non con un approccio unitario e globale, finalizzato cioè allo sviluppo di tutte le facoltà che caratterizzano l'ontologia umana e a una riconfigurazione identitaria personale e irripetibile, qual è ogni persona, ma con una lente riduttiva e un approccio parziale: quelli che dominano purtroppo ancora l'attuale scena culturale dell'educativo.

L'evidenza empirica e le indagini sociologiche mostrano infatti come l'educazione affettiva per combattere la violenza di genere e i numerosi programmi d'inclusione faticosamente adottati da alcune istituzioni scolastiche, ad esempio, grazie anche ai recenti orientamenti legislativi, siano azioni per lo più inefficaci, che non riescono, cioè, ad avere presa sul comportamento degli educandi. Per comprendere questa realtà bisognerebbe intensificare la ricerca pedagogica e interrogarsi, alla luce di una nuova prospettiva multidisciplinare, sull'identità specifica della persona umana, perché forse l'offerta formativa istituzionalizzata è molto spesso progettata al di fuori di una concreta vision pedagogica (Eurispes, 2024).

La mancanza di una vision pedagogica nella progettazione dei contenuti e degli ambienti per l'apprendimento è la radice dell'omissione di dimensioni ontologiche e assiologiche fondative essenziali per lo sviluppo umano e la causa della frammentarietà di

conoscenze e competenze, erroneamente scambiate come traguardi legittimi cui ambire, a scapito di uno sviluppo globale integrale e coerente della personalità umana.

Una conferma a questa ipotesi interpretativa, che legge la povertà educativa come un fenomeno sociale complesso e variegato, molto più ampio della povertà economica e non necessariamente legato a una deprivazione socioculturale del contesto di appartenenza e che rappresenta una nuova sfida per la pedagogia, viene fornita da Tullio De Mauro in un'opera del 2014.

In Storia linguistica dell'Italia Repubblicana, De Mauro individua due forme di analfabetismo nella popolazione italiana: strutturale (1) e funzionale (2).

Esse richiamano un graduale costante impoverimento della capacità riflessiva e delle facoltà metacognitive, che coinvolge fattori individuali e sociali interni e esterni e che si traduce in una povertà non solo intellettuale e teoretica, ma anche esperienziale, in quanto coinvolge anche la percezione e il senso di realtà (De Mauro, 2014).

Alterazione prospettica e percettiva, analfabetismo strutturale e funzionale e analfabetismo socio-etico-affettivo, possono essere considerate la triade di un comune denominatore: la povertà educativa, che concretamente si traduce in forme variegata e molteplici di disagio giovanile e che trae origine dall'esautoramento della funzione educativa di famiglia e scuola, nel tempo di una crisi epocale.

Luigina Mortari ha dedicato molte opere filosofico-pedagogiche al paradigma della cura in educazione e condotto diverse ricerche quali-quantitative nelle scuole, che mostrano gli effetti positivi di interventi pedagogici improntati al completamento dell'offerta formativa scolastica e al contrasto delle tre forme più diffuse di analfabetismo nella popolazione nazionale: strutturale, funzionale e socio-etico-affettivo.

Tali studi appaiono rilevanti sul piano epistemico ed ermeneutico e offrono uno sguardo pedagogico sull'ontologia umana, su alcune dinamiche dell'apprendimento e sulle modalità di interazione tra individui.

Gli studi di Mortari dimostrano come la mancanza di cura educativa o la superficialità e trascuratezza nelle funzioni formative primarie ed essenziali dell'individuo: quella genitoriale e quella docente, generi negli educandi attitudini riflessive e comportamentali di grande trascuratezza sul piano relazionale e socio-etico affettivo, in alcuni casi di frustrazione, apatia, isolamento e aggressività, e/o di alterazione della percezione e, del senso di realtà, accentuati dagli effetti di una sovraesposizione mediatica e dall'avvento delle modalità di interazione mediatica, favorite dalla diffusione delle nuove tecnologie digitali e dalla digital mobility (Mortari, 2014; 2021).

Anche Mario Caliguri lega l'alterazione della percezione e, del senso di realtà alla povertà educativa diffusa e, commentando l'opera di De Mauro, sostiene che l'educazione o, per meglio dire, la mancata educazione sia la causa delle cause di molti problemi sociali attuali e il motivo profondo della crisi culturale, politica ed economica dell'Italia repubblicana (Caliguri, 2023).

La povertà educativa della scuola, secondo Caliguri, incide negativamente sul progresso umano della società e delle istituzioni e genera e alimenta, in un circolo virtuoso, la povertà della scuola, della società e dei futuri decisori. La povertà educativa, inoltre, come causa delle cause degli attuali problemi sociali, incide sulle capacità

produttive di un Paese e si traduce in un ristagno economico, perché senza educazione, non può esserci virtù, né progresso, né pace, né inclusione, né futuro.

Le riflessioni accennate in questo paragrafo, favoriscono l'individuazione di un nuovo focus pedagogico, preliminare a qualsiasi intenzionalità interculturale. Il focus coincide con la necessità di una riappropriazione pedagogica della funzione educativa della scuola, quale punto di partenza di progettualità e azioni trasformative per promuovere l'interculturale.

Il futuro della scuola e di una società edificate sul rispetto e sulla convivialità delle differenze sembrano legati a tale assunzione di consapevolezza.

Il nesso tra teatro e educazione

La necessità di promuovere una nuova educazione istituzionalizzata, per uscire della crisi- un'educazione che favorisca, cioè, lo sviluppo globale e armonico di tutte le facoltà della persona umana, per tentare di innescare un contagio educativo positivo fra le nuove generazioni, - richiede lungimiranza e fantasia pedagogiche, per individuare i dispositivi e le modalità didattiche che possono avere maggior presa sui giovani e offrire loro opportunità di elevazione della natura umana.

Continuando questo discorso, se si considera l'educazione come dispositivo, è possibile sottolineare i caratteri strutturali dell'analogia tra esperienza educativa ed esperienza teatrale. L'esperienza educativa, formativa, di insegnamento e l'esperienza teatrale hanno qualcosa di coesistente, che riguarda proprio la loro struttura. Quel che avviene quando si offre qualcosa di formativo e quel che avviene quando si offre un'esperienza di fruizione teatrale attiva o passiva, è qualcosa di estremamente analogo. L'analogia consiste nel fatto che entrambi i dispositivi: quello educativo e quello teatrale offrono agli educandi un campo d'esperienza che promuove un apprendimento trasformativo e performativo.

Riccardo Massa afferma che intendere il teatro come metafora della formazione significa indicare un legame ambivalente, un nodo significativo dell'esperienza pedagogica. (Massa,1997) L'aspetto metaforico del teatro, si lega direttamente anche ai problemi di progettazione di un laboratorio teatrale che abbia un intento formativo e non solo performativo o spettacolare.

Esistono, però diversi modi di intendere, interpretare e strutturare la metafora educativa del teatro e, insieme a ciò, il campo d'esperienza da essa generato. Mentre per Riccardo Massa, la formazione è essenzialmente un dispositivo che primariamente non ha a che fare con i valori, con la morale, e con l'intenzione o la motivazione di qualcuno, è possibile, al contrario ritenere la formazione come un'esperienza in cui tali elementi assumono un ruolo cruciale e, analogamente, è possibile intendere la metafora educativa del teatro come un dispositivo in cui i valori, la morale, l'esempio e con l'intenzione o la motivazione di qualcuno rappresentano i fattori determinanti per promuovere un apprendimento significativo.

La prospettiva, che considera la formazione come un dispositivo, procede definendo pedagogica, qualunque situazione formativa che, indipendentemente dagli intenti e dagli esiti, sia tale da presentare una chiara strutturazione, secondo uno specifico codice pedagogico, di alcune dimensioni fondamentali dell'esperienza. Le dimensioni: spaziale,

temporale, corporea, simbolica, finzionale, transizionale, rituale, iniziatica, prescrittiva e valutativa, presenti tutte insieme o incrociate in vari modi sono, per Riccardo Massa, essenziali per definire il dispositivo di elaborazione dell'esperienza formativa come area potenziale.

Le dimensioni rappresentano le condizioni che rendono possibile l'esperienza formativa e l'apprendimento. Il dispositivo di generazione dell'esperienza e di elaborazione della stessa è invece un dispositivo latente, che rinvia sempre a uno specifico codice pedagogico:

Tale dispositivo è qualificabile come oggetto pedagogico proprio in quanto, al di là di tutto ciò che attiene a metodi e attività determinate, a singoli mezzi e materiali, o più in generale alle strategie metodologiche e alle modalità di organizzazione e realizzazione di una certa azione formativa, consente di evidenziare la presenza (e quindi anche l'assenza) di alcune dimensioni strutturali. [...] È solo a partire dalla conoscibilità empirica del dispositivo e delle sue invarianze strutturali – per via clinica, ma anche per via fenomenologico-osservativa – che si potrà elaborare una teoria dell'azione e della progettazione (Massa, 1997, p. 39).

A proposito della nozione di dispositivo Michael Foucault definisce questo attraverso tre caratteri fondamentali: 1. la rete che si può stabilire tra un insieme di elementi eterogenei (discorsi, istituzioni, architetture, forze); 2. il tipo di legame, estremamente variabile, che si stringe fra gli elementi e li collega; 3. la capacità di fornire risposte efficaci a un'urgenza storica (Foucault, 1977).

Secondo la prospettiva che, con modalità interpretative differenti, intende la formazione come un dispositivo, il laboratorio teatrale è capace di promuovere un apprendimento significativo, declinato anche a un'intenzionalità interculturale, in virtù non di contenuti, ma di una forza che deriva dalla forma, ossia, della presenza di quei caratteri fondamentali che rispondono a un preciso codice linguistico-pedagogico e che contraddistinguono un dispositivo pedagogico, da un dispositivo-non pedagogico.

La letteratura pedagogica presenta anche una seconda prospettiva, che invece, pone l'accento oltre che sulla forma, ossia sui caratteri specifici del dispositivo pedagogico, anche sui contenuti da veicolare, in modo da creare condizioni più complete e favorevoli per un apprendimento significativo. In questa seconda scuola di pensiero rientrano le esperienze laboratoriali di educazione alle virtù ispirate al personalismo cristiano.

Il vantaggio pedagogico di porre una specifica attenzione progettuale sui contenuti del dispositivo, oltre che sui caratteri, si comprende alla luce dell'importanza che un orizzonte valoriale può assumere sia in vista di un sano e maturo discernimento, sia in vista dell'esercizio di un responsabile arbitrio personale che pone nell'esercizio della libertà altrui il limite alla libertà propria (Mortari, 2014).

La seconda prospettiva ricerca modalità didattiche sempre nuove e pedagogicamente rilevanti, interrogando continuamente il passato e il presente, per favorire la riappropriazione della funzione educativa da parte della scuola, quale punto di partenza di progettualità e azioni trasformative idonee a promuovere l'intercultura e nuove forme di umanesimo.

Al di là delle differenze, le due scuole convergono nel considerare un laboratorio teatrale a orientamento pedagogico un esempio di un campo d'esperienza formativa e una metodologia didattica idonea a promuovere un tipo di apprendimento non solo cognitivo, ma significativo, capace cioè di attivare e potenziare la capacità riflessiva e di impattare la vita quotidiana. La definizione di apprendimento significativo di David Ausubel, richiama un processo formativo che non coinvolge solo la sfera cognitiva, ma si estende a tutta la persona, all'intelligenza, agli affetti e alla sua coscienza intenzionale (Ausubel, 1968).

Il dramma dall'antichità ad oggi: un ponte per l'inclusione

Una vastissima letteratura mette in relazione il teatro e l'educazione (Antonacci, Cappa, 2001). Tale relazione, in un certo senso, nasce insieme alle forme più arcaiche del teatro e alla sua origine rituale. Ricordiamo come già nel IV sec a. C. Aristotele abbia affermato il valore trasformativo e "pedagogico" della tragedia greca classica, espressione più alta di tutta la poesia greca.

Nella Poetica, Aristotele spiega la differenza tra tragedia, arte e poesia propriamente detta. Mentre l'arte e la poesia perseguono l'imitazione della natura, la tragedia greca classica è rappresentazione e ricostruzione delle vicende umane non come effettivamente si sono svolte, poiché questo è il compito specifico della storia, ma secondo criteri di verosimiglianza e necessità. (Aristotele, Poetica)

Il "piacere tragico" dell'uomo antico non era però fine a se stesso, poiché secondo Aristotele aveva un valore educativo e trasformativo, cioè catartico. L'immedesimazione dello spettatore con i personaggi e le situazioni rappresentati nella tragedia, infatti, era in grado di stimolare una vera e propria catarsi.

Ma che cos'è la catarsi? La parola catarsi dal greco κάθαρσις, che significa purificazione, è presente nella religione greca, nella filosofia pitagorica e in quella platonica e indica sia il rito magico della purificazione, inteso a mondare il corpo contaminato, sia la liberazione dell'anima dall'irrazionale.

La concezione aristotelica della catarsi prodotta dal piacere tragico, al di là delle zone d'ombra che ancora ci sono intorno al significato di un termine non del tutto interpretabile sulla base dagli scritti di cui disponiamo, sembra convergere con la seconda ipotesi interpretativa. Difatti l'immedesimazione dello spettatore con i personaggi e le situazioni rappresentate nella tragedia, innescherebbe un processo di liberazione emotiva e quindi di purificazione, nel senso che le passioni non scomparirebbero, ma assumerebbero gradualmente una forma diversa, cioè razionale.

Tale concezione ha ispirato gli sviluppi successivi che, nel corso della storia si sono avuti nell'interpretazione e nella riproposizione del piacere tragico. L'idea di una terapia catartica e tendenzialmente imprevedibile, improntata sul piacere tragico, rappresenta addirittura la radice filosofica di una metodologia psicoterapeutica coniata negli Stati Uniti da Jacob Levi Moreno lo scorso secolo: lo psicodramma.

Senza entrare adesso nel merito di tale teoria, ci limitiamo a evidenziare come la funzione del ruolo, per Moreno consenta addirittura di entrare, dal mondo sociale, nell'inconscio di individui che presentano disturbi psicologici, apportando ad esso forma e ordine (Moreno, 1973).

Ne *Il teatro della spontaneità*, (1973), Moreno evidenzia anche la funzione positiva che può avere la creatività. Essa è considerata un riflesso del divino sull'umano. Nello psicodramma la creatività assume un ruolo rilevante, a causa delle ricadute curative, pedagogiche e sociali che apporta sugli attori spontanei, specialmente se bambini o adolescenti. Lo psicodramma, infatti per Moreno, lungi dall'essere una fictio scenica, come il teatro tradizionale, con riti predisposti e attori professionisti, è piuttosto il teatro di tutti e per tutti, che riesce a condurre chi lo pratica verso la catarsi aristotelica.

Vi sono altri tipi di esperienza, accomunati dalla presenza di una certa rappresentazione o azione scenica, che possono fungere da ponte per l'inclusione. Tale finalità pedagogica si realizza quando avviene la presa di coscienza di una comunanza d'origine degli individui, fondata su una costitutiva mancanza d'essere, che espone ogni persona all'esperienza inevitabile della sofferenza e sulla triade Io- Dio-Mondo. Sia il riconoscimento della comunanza d'origine che, il riconoscimento di essere posti nell'esistenza, sin dalla nascita, in una condizione relazionale pre-intenzionale dell'io, con ciò che è già dato- Dio- e con ciò che circonda l'io, ossia con gli altri e il mondo, predispongono l'essere all'apertura e alla relazione con l'alterità.

Ogni principio d'inclusione si fonda, infatti, sulla necessità ontologica di una relazione di mutuo aiuto degli individui e sulla comunanza d'origine: sulla consapevolezza, cioè, che gli altri, al di là delle peculiarità specifiche di ciascuno e delle differenze di cultura, lingua, caratteri somatici, credo e altro, sono esseri umani come me, che vivono, muoiono, soffrono, sperano e sbagliano. Non sempre, però, la consapevolezza razionale di tali analogie, riferite ad una comunanza d'origine e di destino, sono sufficienti ad innescare sentimenti di accoglienza, amicizia e cooperazione. L'attitudine interiore a mantenere il cuore aperto verso gli altri, si guadagna attraverso l'esperienza e la rielaborazione dell'esperienza.

L'esperienza teatrale, in tutte le sue forme, quando è pedagogicamente progettata, secondo finalità educative precise ed esplicite, può svolgere un ruolo trasformativo sui pregiudizi, gli stereotipi e sulle ideologie antisociali e contribuire alla formazione di una mentalità inclusiva.

Tra le varie forme di esperienza scenica idonee a promuovere l'educazione al rispetto delle differenze, il role playing occupa un ruolo pedagogico rilevante. Il role playing utilizza la medesima logica catartica dello psicodramma. La differenza principale tra lo psicodramma e il role playing riguarda il livello di implicazione emotiva dei partecipanti. La catarsi, il vissuto affettivo intenso, appartengono specificamente alla psicoterapia e non alla formazione e all'educazione.

Tuttavia, anche il gioco di ruolo può produrre risonanze affettive anche profonde, che richiedono una formazione personale clinica, oltre che tecnica dei formatori e che possono modificare stereotipi, preconcetti e ispirare atteggiamenti di accoglienza dell'alterità.

Conclusioni

Jacques Copeau, fondatore del Théâtre du Vieux-Colombier, ha individuato nella relazione, l'essenza specifica di una situazione scenica, cioè teatrale, in grado di impattare

la realtà, agendo in maniera trasformativa e, quindi educativa sulle menti e sulle coscienze. Egli afferma che:

si può fare teatro ovunque, purché si trovi il luogo in cui viene a crearsi la condizione fondamentale per il teatro; deve esserci, cioè, qualcuno che ha individuato qualcosa da dire, e deve esserci qualcuno che ha bisogno di starlo a sentire. Quello che si cerca, dunque, è la relazione. Occorre che ci siano dei vuoti. Non nasce teatro laddove la vita è piena, dove si è soddisfatti. Il teatro nasce dove ci sono delle ferite, dei vuoti, delle differenze, ossia nella società frantumata, dispersa, in cui la gente è ormai priva di ideologie, dove non vi sono più valori; in questa società il teatro ha la funzione di creare l'ambiente in cui gli individui riconoscano di avere dei bisogni a cui gli spettacoli possono dare delle risposte. Quindi ogni teatro è pedagogia (Copeau, Manifesto del Théâtre du Vieux-Colombier).

La consapevolezza che una rappresentazione scenica possa agire sulla sfera emotivo-affettiva degli attori e degli spettatori, incidendo anche sul processo di formazione dei pensieri e sulle scelte della libertà individuale, introduce una grande responsabilità etica e lancia una nuova sfida alla pedagogia contemporanea, che non può più eludere le questioni ontologiche e axiologiche nella formazione umana.

La riflessione sulla responsabilità educativa collettiva per formare la mente e il cuore delle giovani generazioni e, longitudinalmente, per promuovere la formazione di una società più umana, s'intreccia con l'analisi del potenziale trasformativo e generativo che la pratica teatrale può rappresentare in vista della promozione di un'educazione più inclusiva e rispettosa della specificità di ogni persona.

Dinanzi alle nuove sfide dell'*imperialismo, autoritarismo, violenze, ingiustizie, diseguaglianze, odi e divisioni*, è possibile riconoscere il valore pedagogico riflessivo e trasformativo del teatro nel colmare il divario tra teoria e prassi, principi ed esistenza. Il teatro, infatti, per le sue peculiarità formative è in grado di contribuire alla creazione di una scuola inclusiva per tutti.

Quando pratica teatrale è ben progettata pedagogicamente può, infatti, fornire alle giovani generazioni un'esperienza formativa alternativa e rilevante, capace di superare il semplice intrattenimento e l'intento spettacolare e performativo fino a toccare la ricerca di senso e le radici della coscienza, dove è possibile interiorizzare messaggi educativi improntati all'interculturalità e a un nuovo umanesimo.

Dinanzi alle tante difficoltà di attualizzazione nella pratica di percorsi umani e relazionali autenticamente inclusivi, la forza simbolica della drammaturgia può essere un incipit per rinnovare pensiero e educazione. Il teatro e la virtù, per il legame che hanno con l'esperienza diretta, possono essere considerati alleati di una formazione inclusiva e altamente umanizzante per le giovani generazione e un antidoto alla povertà educativa.

Se, infatti, l'educazione, sia nel caso positivo, che in quello negativo, avviene sempre per un contagio, cioè su base sociale, emotiva e materiale e non per il trasferimento intenzionale di informazioni, conoscenze e nozioni intellettuali, occorre operare una rivoluzione copernicana della scuola e spostare il baricentro su una formazione teorico-esperienziale, idonea a promuovere un contagio educativo positivo.

La funzione educativa e inclusiva del teatro è stata tracciata ripercorrendo la storia delle origini, e le modalità pedagogicamente più rilevanti in vista del superamento della

povertà educativa delle nuove generazioni. Resta adesso un interrogativo: saprà la scuola rinnovarsi, mettersi al passo con le nuove esigenze formative delle giovani generazioni e della società e far tesoro di questo antico e nuovo dispositivo pedagogico, che ben si presta ad essere un ponte per l'intercultura e per un nuovo umanesimo globale?

Note

- (1) Totale incapacità di comprensione di un testo scritto
- (2) Incapacità di passare dalla lettura alla comprensione

Bibliografia

- Antonacci, F., & Cappa, F. (2001). *Riccardo Massa lezioni su «La peste, il teatro, l'educazione»*. Franco Angeli.
- Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology. A cognitive view*. Holt, Rinehart & Winston. 1968.
- Brezinka, W. (1992). *Morale ed educazione. Per una filosofia normativa dell'educazione*.
- Caliguri, M. (2023). *La responsabilità disattesa*. Rubietтино.
- De Mauro, T. (2014). *Storia linguistica dell'Italia Repubblicana*. Editori Laterza.
- Elia, G. (2016). *Prospettive di ricerca pedagogica*. Progedit.
- Eurispes (2024). *2° Rapporto sulla Scuola e l'Università. I risultati*.
- Foucault, M. (1977). *Le jeu de Michel Foucault*. In M. Foucault. *Dits et écrits, vol. III*. Gallimard.
- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*. FrancoAngeli.
- Mazzotta, M., (2015). *Come educare alla creatività*. Essere uomo.
- Moreno, J. L. (1973). *Il teatro della spontaneità*. Guaraldi Editore.
- Mortari, L. (2021). *La politica della cura. Prendere a cuore la vita*. Raffaello Cortina Editori.
- Mortari, L. (2014). *Virtù a scuola. Questioni e pratiche di educazione etica*. Edizioni Libreria Cortina.
- Vygotskij, L. S. (1972). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Editori riuniti.