



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI PADOVA

Scuola di scienze umane, sociali e del patrimonio culturale

Corso di Laurea in Discipline delle Arti,  
della Musica e dello Spettacolo

*L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE  
ATTRAVERSO L'APPRENDIMENTO DELLE ARTI*

*L'esempio del laboratorio teatrale a scuola*

Relatrice: Prof.ssa Donatella Schmidt

Laureanda: Sofia Innocente

Matricola: 2008625

A.A. 2023/24



*“La cultura è un bene comune primario come l’acqua;  
i teatri, le biblioteche, i cinema sono come tanti acquedotti.”*

*Claudio Abbado*

# INDICE

INTRODUZIONE.....	5
CAPITOLO PRIMO: EDUCAZIONE E INTERCULTURA.....	7
Il concetto di cultura: l'esempio di Margaret Mead nelle isole Samoa.....	7
Analogie e differenze tra multiculturalità e interculturalità.....	10
Il concetto di educazione interculturale.....	13
La valorizzazione delle diversità culturali negli ambienti educativi.....	16
CAPITOLO SECONDO: ARTE E INTERCULTURA.....	21
L'arte in funzione interculturale.....	21
Obiettivi e benefici delle metodologie didattiche interculturali.....	25
Il gioco: una strategia educativa per avvicinarsi alle culture.....	29
Il laboratorio: la costruzione di processi e prodotti interculturali.....	32
CAPITOLO TERZO: IL LABORATORIO TEATRALE A SCUOLA.....	36
Il teatro interculturale a scuola.....	36
Il teatro come capacità di creare e mostrare.....	40
L'importanza dell'empatia e della creatività.....	43
L'efficacia comunicativa nella <i>performance</i> .....	47
CONCLUSIONE.....	50
BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA.....	52
RINGRAZIAMENTI.....	61

## INTRODUZIONE

L'educazione interculturale è diventata una priorità in un mondo sempre più globalizzato e multiculturale. A fronte di una crescente diversità sociale e culturale, l'apprendimento delle arti si pone come un potente strumento per promuovere l'inclusione, la comprensione reciproca e la valorizzazione delle differenze. La presente tesi si propone di esplorare il ruolo dell'educazione interculturale attraverso l'apprendimento delle arti e in particolare analizza l'ipotesi del laboratorio teatrale come mezzo efficace per saper conoscere e comunicare. Il fine è di comprendere come i contesti e i mezzi educativi possano favorire la costruzione di un'identità interculturale consapevole e aperta al confronto. In un mondo interconnesso, l'educazione interculturale, attraverso l'esperienza delle arti e del teatro, si configura come un baluardo per una società più inclusiva e rispettosa delle diversità, promuovendo una cittadinanza globale consapevole e responsabile.

Il primo capitolo si concentrerà sulla rilevanza dell'approccio antropologico nelle scienze dell'educazione: dal più generale concetto di cultura costitutivo della soggettività umana allo sviluppo della personalità e dell'individuo stesso attraverso un'analisi antropologica che sottolinei le differenze e i punti di contatto tra ciò che noi intendiamo "naturale" e ciò che riteniamo "culturale". Verrà presa in considerazione la ricerca sul campo effettuata da Margaret Mead nelle isole Samoa per sottolineare l'importanza dei caratteri "acquisiti" rispetto a quelli "innati" e di come queste due dimensioni interagiscono tra loro. L'importanza di un confronto con altre esperienze di vita che ci spinga a mettere in dubbio alcune certezze e ad ampliare la nostra prospettiva: il capitolo si soffermerà sulle nozioni di multiculturalità e di interculturalità, termini apparentemente simili ma profondamente diversi. Lo scopo è quello di esprimere ed esaminare le strategie attraverso le quali, nelle diverse culture e sottoculture che compongono il nostro villaggio globale, reti e gruppi si persegua l'obiettivo generale di educare i membri della comunità. Tra queste strategie si inserisce anche l'educazione interculturale, come linguaggio universale e inclusivo. Il secondo capitolo tratterà della didattica interculturale dell'arte e della sua efficacia sia per la pedagogia, sia per l'apprendimento dell'arte, sia per il dialogo interculturale. Infatti, la laboriosità del mondo artistico, permette lo sviluppo e la crescita di capacità

cognitive indispensabili alla pedagogia interculturale. Allo stesso modo, l'interculturalità apporta nuove letture e nuovi orizzonti allo studio dell'arte. Si analizzano quindi le principali metodologie per una didattica efficace, prendendo come spunto l'analisi del gioco e del laboratorio. Lo studio si basa sull'esplorazione delle connessioni culturali che si presentano in queste due metodologie e di come queste influenzino l'estetica, i movimenti artistici e il dialogo. Tutto ciò per concepire come l'arte possa operare da ponte tra culture diverse, offrendo una piattaforma per l'espressione, l'incontro e l'esplorazione reciproca.

Il terzo ed ultimo capitolo entrerà nel dettaglio dell'educazione interculturale e inclusiva attraverso l'arte, prendendo come esempio il laboratorio teatrale a scuola, rilevando una connessione tra il senso della performance e dell'evento che comunica con l'esterno. Il capitolo vuole essere una riflessione sui modi, tempi e significati della preparazione che rende capaci di mostrare e comunicare, nella consapevolezza della coesistenza di persone con esigenze specifiche e provenienti da contesti culturali diversi che abitano gli stessi ambienti educativi. Sarà dunque rilevata l'importanza dell'empatia e della creatività, come elementi imprescindibili per la buona riuscita dell'intento. Si tratta quindi di una visione proposta dalla socio-antropologia dell'educazione, che si avvale della cultura artistica con il notevole vantaggio, ma anche la responsabilità, di confrontarci con il diverso, con l'altrove etnografico, con i margini della nostra umanità attraverso pratiche educative che rappresentano un'arma per imparare a capire il mondo e abbracciare valori di pace, dialogo e solidarietà.

# CAPITOLO PRIMO: EDUCAZIONE E INTERCULTURA

## *Premessa*

L'approccio antropologico rappresenta una fondamentale chiave di lettura che offre uno sguardo analitico sulla complessità delle dinamiche culturali e individuali che caratterizzano il processo educativo. Esaminare il ruolo della cultura nell'educazione fornisce un terreno fertile per comprendere le differenze e le analogie tra ciò che è comunemente definito "naturale" e ciò che si attribuisce al "culturale" (Bellatalla, 2007).

In particolare, la formazione della personalità risulta essere un processo molto complesso in cui le influenze culturali si intrecciano con quelle biologiche e innate, intrinseche della natura umana (Gioisi, 2017). In questo contesto, emergono gli studi di Margaret Mead.

In questo capitolo, si andrà ad analizzare il contesto educativo contemporaneo esplorando la complessità delle dinamiche culturali e individuali che offrono non solo una prospettiva più completa sulla formazione del soggetto ma anche un fondamento solido per comprendere in maniera più profonda e consapevole le interconnessioni tra cultura, natura e educazione, con l'obiettivo di progettare strategie educative che rispettino le diversità e promuovano l'inclusività.

## *Il concetto di cultura: l'esempio di Margaret Mead nelle isole Samoa*

Margaret Mead è stata una delle antropologhe più famose di tutti i tempi, caratterizzandosi per la sua pratica di effettuare ricerche sul campo e vivendo a lungo tra le popolazioni che intendeva studiare. Mead è stata un esponente prestigioso di quella visione illuminata e progressista dell'antropologia e della cultura statunitense che si definisce "*liberal*" (Massa, 1988).

La sua carriera è stata caratterizzata da numerosi libri e dalla partecipazione attiva sul campo e ha contribuito significativamente alla comprensione delle differenze culturali e sociali. La pratica di Mead di immergersi nelle culture che studiava ha

influenzato il campo dell'antropologia, aprendo la strada a una prospettiva più empirica e orientata al confronto diretto con le popolazioni oggetto di studio.

L'antropologa si dedicò a esplorare il mondo degli adolescenti attraverso un'indagine che avrebbe successivamente acquisito notorietà nel campo della sociologia e dell'antropologia. Il frutto di questa ricerca venne raccolto in un libro intitolato *Coming of Age in Samoa*, pubblicato nel 1928 e costituisce uno dei più letti tra i testi antropologici.

L'opera è nota per esprimere una netta critica alla teoria del determinismo culturale e si rivela preziosa nel fornirci indicazioni sulla variazione dell'impatto culturale tra una società e l'altra e sulla vita dei giovani, esaminando le differenze nell'influenza esercitata sulle esperienze di ragazzi e ragazze.

Nel contesto dell'interculturalità è doveroso riflettere sulla sua tesi fondamentale: l'affermazione che il disagio adolescenziale deriva da influenze culturali piuttosto che da fattori biologici; secondo la sua prospettiva, infatti, sono le influenze culturali a giocare un ruolo determinante nella modellazione di atteggiamenti, comportamenti, pensieri e individualità (Mead, 1928).

Mead sosteneva che le norme culturali, i valori e i comportamenti, possono variare notevolmente tra le diverse società umane. La famosa affermazione, "*La cultura è la via extrauterina dell'umanità*", sottolinea che gran parte del comportamento umano è appreso attraverso l'interazione culturale e che ogni cultura rappresenta un modo unico di vedere il mondo.

Mead è stata anche pioniera nell'analisi dei ruoli di genere nelle società. Attraverso il suo studio condotto nelle isole Samoa, ha cercato di dimostrare come le concezioni di genere e i comportamenti associati ad essi non siano universali, ma fortemente influenzati dalla cultura circostante.

Nel complesso, le sue ricerche hanno contribuito a sfidare l'idea che le differenze di genere siano biologicamente determinate, sottolineando invece il ruolo fondamentale della socializzazione culturale.

In aggiunta, nel suo studio focalizzò la sua attenzione sulle adolescenti samoane e sulle notevoli differenze culturali tra il mondo occidentale e quello samoano, con particolare attenzione alle pratiche di crescita e di educazione dei bambini, affidate alle bambine appartenenti alla famiglia di età tra i sei e i sette anni (Mead, 2009). Questa attività si riversava negativamente sulla loro formazione e il loro lessico. Parte

significativa della cultura samoana è costituita dall'amore per la danza che coinvolge entrambi i sessi e tutte le età.

Nelle ultime sezioni del libro, Mead si concentra su un gruppo di ragazze samoane e, esaminando diversi aspetti della loro vita, nota che l'adolescenza non è affatto percepita come un periodo di tensione. Al contrario, spiega che l'adolescenza viene percepita come lo sviluppo di interessi diversi in età diverse. Solo in certi casi, il periodo adolescenziale ha dato luogo ad alcuni conflitti distinguendo tra ragazze che cercano un'ascesa sociale e quelle che invece adottano comportamenti devianti.

Un'altra sostanziale differenza riguarda proprio le donne: non vengono distinte tra sposate e non sposate bensì tra adolescenti e donne adulte.

Per quanto riguarda gli uomini, l'evento cruciale è rappresentato dal conseguimento di un titolo, un traguardo che perseguiranno in maniera esponenziale al fine di accrescere il loro status e prestigio sociale. Da quando hanno sette o otto anni, Mead osserva che sia nei ragazzi sia nelle ragazze si manifesta un atteggiamento cooperativo e tranquillo, tipico della popolazione esaminata (Bellucci, 2009).

Alla fine della sua ricerca Mead afferma che la cultura samoana non contemplava la possibilità che l'adolescenza potesse dare origine a tensioni. Questa sua affermazione risultava essere in contrasto con gli studiosi occidentali che ritenevano responsabile dei momenti di crisi in età puberale esclusivamente lo sviluppo biologico tipico del periodo.

Alla luce dei risultati raccolti da quest'esperienza, Margaret Mead sostiene che l'ambiente incide notevolmente sulla formazione delle personalità ed è l'unico responsabile dei conflitti e delle tensioni sociali. I giovani samoani crescevano in un clima variabile e flessibile e le esperienze vissute fin dalla tenera età non provocavano notevoli cambiamenti una volta diventati adulti. Inoltre, la vita condotta in Samoa è estremamente semplice e non offre infinite scelte come in occidente. Pertanto, lo studio approfondito di Margaret Mead ci induce a riflettere sul modello di vita samoano e si conclude con la consapevolezza che, per quanto possa essere positivo per una società semplice come quella dell'isola, probabilmente non apporterebbe gli stessi benefici se applicato in Occidente, essendo caratterizzato da un approccio alla vita completamente differente e condizionato da numerosi fattori legati peraltro all'innovazione e alle tecnologie.

Secondo Mead, il concetto di cultura suggerisce che il contesto socioculturale influenzi profondamente la vita individuale e, ancor più significativo, plasmi fortemente pensieri, comportamenti e forme di espressione della propria personalità.

### *Analogie e differenze tra multiculturalità e interculturalità*

L'educazione e l'interculturalità svolgono ruoli cardine nell'edificazione di una società inclusiva e progressista. L'educazione, intesa in un senso più ampio, va al di là della semplice trasmissione di nozioni accademiche, proponendosi altresì di sviluppare competenze sociali e culturali che agevolino la reciproca comprensione e il rispetto delle diversità.

Ad oggi, nel vocabolario delle discipline educative sono stabilmente inclusi i concetti di multiculturalità e interculturalità.

Tuttavia, non sempre vengono utilizzati in maniera corretta: erroneamente considerati interscambiabili, spesso vengono impiegati come sinonimi. Al contrario, queste due espressioni non sono affatto sinonimi, ma si riferiscono a contesti e approcci differenti associati a visioni sociali ed educative che appartengono a modi di pensare nettamente diversi tra loro (Contini, 2017). In primo luogo, si può affermare che la concezione di multiculturalità sia uno stato oggettivo, un risultato di flussi migratori e di interazioni culturali dettati dalla forza della storia. Da questa definizione è possibile elaborare diverse riflessioni e ragionare sulle possibili conseguenze.

Il termine multiculturalismo “vuol dire semplicemente la coesistenza di più culture all'interno di uno stesso paese” (Schmidt, 2004) e richiama, infatti, una serie di sfide politico-sociali legate ai numerosi concetti, tra cui i flussi migratori nei paesi occidentali, il riconoscimento di diritti collettivi e culturali, le complessità delle politiche dell'identità culturale, le tensioni tra la visione secolare dello spazio pubblico e la rinascita delle appartenenze religiose (Glazer, 1998). In aggiunta, è possibile ricondurre il multiculturalismo alle rivendicazioni dei fondamentalismi, alle disuguaglianze e alla giustizia sociale di fronte alle nuove forme di marginalità ed esclusione, alle problematiche dell'integrazione sociale in un contesto di rinato spirito comunitario, alla crisi della democrazia rappresentativa e agli impatti della globalizzazione con una particolare attenzione alla centralità dell'informazione.

La multiculturalità spesso si evidenzia mediante la formazione di gruppi etnici o, di piccoli gruppi, grazie a cui ciascuna cultura persiste, talvolta assumendo una forma statica, senza essere sottoposta a un proficuo confronto con la diversità culturale. Essa rappresenta, piuttosto, una categoria con connotazioni descrittive e storiche, focalizzata sulla semplice presenza di culture differenti in un territorio o in una struttura sociale specifica.

Inoltre, l'idea di "multiculturalismo" rappresenta le teorie formulate per rispondere alla necessità di sviluppare una società multiculturale che rispetti le minoranze, sebbene in alcune situazioni possa essere considerata come una potenziale risoluzione per le sfide precedentemente individuate (Consorti, 2007).

Il professor Otto Filtzinger (2016) dell'università di Coblenza afferma che la multiculturalità è un tratto evidente di un contesto sociale, caratterizzato dalla coabitazione di individui provenienti da diverse situazioni culturali e sociali. Lo studioso Filtzinger, come sottolineato da Surian (1998), concepisce invece l'interculturalità come la risposta educativa e relazionale a una società caratterizzata dalla diversità culturale ed etnica (Surian, 1998).

In effetti, il concetto di interculturalità viene associato piuttosto ad un processo educativo deliberato, richiedente una progettazione attiva da parte degli educatori per adattarsi alle necessità formative della società contemporanea. L'interculturalità si rifà allo scambio culturale tra gruppi differenti riferiti a una specifica comunità. Sulla scia dell'interculturalità, varie nazioni hanno adoperato, negli ultimi anni, politiche interculturali che aspirano alla socializzazione tra i cittadini di diversa provenienza.

Queste strategie sono frequentemente impiegate come mezzo per contrastare pregiudizi e mancanze di comprensione. L'approccio interculturale comunemente espresso consiste nell'accogliere e stabilire un dialogo con una cultura differente al fine di esplorare e comprendere l'altro, a differenza del multiculturalismo che si limita a riconoscerne semplicemente l'esistenza (Bruni, 2017).

Inoltre, nell'ambito dell'interculturalità, si genera in ciascun individuo un nuovo "ambito identitario" che, nel contesto globale, si manifesta come la capacità di optare tra una varietà di stili di vita personali, in relazione al contesto in cui l'individuo si trova ad operare.

Pertanto, la diversità culturale non è una caratteristica intrinseca di un individuo, ma piuttosto qualcosa che viene attivamente considerato, celato o contestato in base

alla percezione che l'individuo ha della situazione. Questo spiega perché la diversità culturale può essere sia un ostacolo che una fonte di arricchimento: a seconda degli scopi da raggiungere, può essere sfruttata o mantenuta nascosta (Ghilardi, 2012).

Molti sono gli studiosi che hanno contribuito a migliorare questa differenza concettuale. A sostegno della tesi di Filtzinger, Disoteco (2013) afferma che l'educazione interculturale dovrebbe essere adottata in tutti gli ambienti educativi, indipendentemente dalla presenza fisica di studenti di nazionalità diverse in specifiche scuole o comunità (Disoteco 2013).

La società attuale ci permette di confrontarci quotidianamente con modelli culturali, comportamenti e tradizioni varie, e ci richiede di adottare un approccio migliore, appunto definito come interculturale, per gestire al meglio la quotidianità in tutte le sue sfaccettature.

Una conseguenza dei concetti di multiculturalità e interculturalità è l'atteggiamento differenziato nei confronti del contatto culturale (Fornet, 2011). La presenza della multiculturalità nella società e nell'ambito scolastico non richiede obbligatoriamente la realizzazione di specifici episodi di contatto, acculturazione e scambio tra le varie culture, tipici del processo interculturale.

Quando si parla di multiculturalità, l'atteggiamento chiave diventa la tolleranza. Ciascuna nazionalità, etnia o gruppo religioso pratica e persevera nelle proprie tradizioni e consuetudini in maniera distaccata e anche piuttosto isolata dalle altre comunità.

La differenza sostanziale tra i due concetti finora descritti risiede fondamentalmente nell'atteggiamento. Al contrario della prima descrizione, l'interculturalità va oltre la semplice tolleranza. È possibile parlare di intercultura solo quando è presente un confronto realmente attivo, ossia da entrambe le parti, insieme ad uno scambio sincero tra le diverse culture.

Piuttosto, sarebbe più corretto associarla a temi che riguardano la cittadinanza e la partecipazione attiva alle attività sociali.

In questo contesto, l'obiettivo dell'interculturalità diventa quello di costruire uno spazio condiviso e pacifico e per farlo bisogna che ciascuno sia inclusivo nei confronti delle altre culture, permettendo a tutti di agire in maniera libera e incondizionata (Panikkar, 2002).

In quest'ottica, una società può mantenere la sua coesione per un periodo piuttosto prolungato. Una conseguenza da sottolineare risulta essere la promozione della critica lecita e reciproca e soprattutto la concezione che le differenze culturali non rappresentano nient'altro che un valore di estrema positività per ogni individuo appartenente alla società.

### *Il concetto di educazione interculturale*

Il termine educazione interculturale fece la sua comparsa ufficiale nel 1990 tramite disposizioni normative in ambito scolastico. Fu infatti la Circolare ministeriale n. 205 del 26 luglio 1990 a fornire indicazioni sull'inserimento degli alunni stranieri nella scuola, oltre che a garantire loro accoglienza e integrazione e a promuovere il tema dell'educazione interculturale per tutti, sia per italiani che per stranieri.

Quando si parla di educazione interculturale si fa riferimento ad un progetto pedagogico che si basa sul confronto e sullo scambio tra culture diverse. In particolare, è possibile affermare che l'educazione interculturale si configura come un fondamentale orientamento educativo per affrontare le sfide di una società sempre più globalizzata e caratterizzata da pluralità culturale. Tale concetto enfatizza l'importanza di favorire la comprensione reciproca e il rispetto tra individui con differenti contesti culturali, riconoscendo il valore intrinseco della diversità e il contributo unico che ciascuna cultura può apportare al tessuto sociale. Un elemento chiave nell'approccio dell'educazione interculturale è l'attenzione posta sullo sviluppo di competenze che vanno oltre la mera conoscenza delle diverse culture. Non si tratta semplicemente di acquisire informazioni su tradizioni, usanze e linguaggi di gruppi culturali differenti, bensì di coltivare abilità pratiche e cognitive che consentano una comunicazione efficace e rispettosa con individui provenienti da varie realtà culturali. Gli organismi internazionali, con particolare riferimento all'UNESCO e al Consiglio d'Europa, hanno fornito considerazioni di notevole rilevanza riguardo all'educazione interculturale al fine di comprendere in maniera approfondita questa tematica e le sue implicazioni educativo-didattiche.

I documenti e gli studi pubblicati da tali organismi possono essere considerati come una sorta di "luogo di sintesi" delle riflessioni in corso sui problemi di portata internazionale, nonché il fondamento delle politiche educative attuate a livello

nazionale (Checchin, 1996). L'UNESCO, in due occasioni sin dalla sua fondazione, ha avvertito la necessità di interrogarsi sul corso che sta prendendo il mondo e sul tipo di approccio educativo in grado di adeguarsi al modello di sviluppo in via di consolidamento.

Alcuni anni fa, il Centro per l'Educazione Interculturale (ICO) dell'Università di Gent, in Belgio, è stato incaricato dall'Unione Europea di raccogliere materiali relativi all'educazione interculturale per le scuole dell'obbligo e superiori (Dell'Isola, 2017). L'obiettivo principale era comprendere come l'educazione interculturale sia definita in Europa. L'ICO ha focalizzato la sua indagine sull'idea che l'educazione interculturale non si limita a insegnare diverse culture, ma si concentra sulla fornitura di competenze essenziali per vivere e convivere in una società caratterizzata dalla diversità.

Già nel 1996, è stato proposto un programma per l'educazione interculturale, così nel 1997 è stata redatta, a cura di Dakmara Georgescu, la "*Global Education Charter*".

All'interno di questo dossier, significativo ed essenziale, emergono i quattro aspetti fondanti dell'arte del saper condividere il pianeta Terra che sono strettamente connessi all'educazione interculturale: l'educazione empatica, l'educazione alla solidarietà, il rispetto reciproco, l'educazione comprensiva e l'educazione contro il nazionalismo (Panarello, 2016).

A tali elementi andrebbero inclusi, secondo l'affermazione di Agostino Portera (2000) che richiama Helmut Essinger, l'istruzione volta alla promozione della pace, nonché l'educazione contraria ai pregiudizi.

Nel 2002, il Congresso sull'educazione interculturale tenutosi a Maastricht, organizzato dal Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa in collaborazione con diversi partner, ha sottolineato la necessità di educare all'intercultura coinvolgendo responsabili politici e professionisti. Questi sono stati invitati a considerare la prospettiva di formulare un quadro strategico europeo per il progresso dell'educazione interculturale fino al 2015.

Da questa deliberazione ha avuto origine la Dichiarazione di Maastricht (2002), la quale sostiene che l'educazione interculturale è:

*“un'educazione che apre gli occhi ai cittadini sulle realtà del mondo e li impegna a partecipare alla realizzazione di un mondo più giusto e più equo, un mondo di diritti umani per tutti»* e aggiunge che *«comprende l'educazione allo sviluppo, l'educazione*

*ai diritti umani, l'educazione allo sviluppo sostenibile, l'educazione alla pace e alla prevenzione dei conflitti e l'educazione interculturale in quanto elementi globali dell'educazione alla cittadinanza"* (Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa, 2008, p. 66).

Pertanto, l'Assemblea Parlamentare del Consiglio d'Europa ha stilato un insieme di raccomandazioni che hanno messo le basi per la stesura del programma di educazione interculturale che sollecita gli Stati membri a incrementare:

*"lo sviluppo dell'educazione interculturale, per sensibilizzare maggiormente il pubblico nei confronti dello sviluppo sostenibile, avendo a mente che l'educazione interculturale è un elemento essenziale per far sì che i cittadini acquisiscano conoscenze e competenze necessarie per la comprensione, la partecipazione e l'interazione critica con la nostra società globale, in quanto cittadini responsabili del mondo"* (Linee Guida per l'educazione interculturale, 2012).

Dal punto di vista pedagogico, l'approccio dell'educazione interculturale va oltre la semplice celebrazione della diversità e si impegna a superare stereotipi, pregiudizi e incomprensioni che possono emergere in ambienti interculturali. Questa forma di educazione consente di sviluppare e allenare la consapevolezza critica, spingendo gli individui a esaminare le proprie prospettive culturali e ad accogliere le differenze con una mentalità più aperta.

Un aspetto cruciale dell'educazione interculturale è la sua integrazione nel contesto educativo ordinario. Non dovrebbe essere considerata come una disciplina separata o un evento sporadico, ma piuttosto come una componente costante e trasversale nell'intero percorso formativo. Quest'approccio contribuirebbe a creare un ambiente educativo in cui la diversità è normalizzata e perfettamente integrata nella routine quotidiana, inducendo a sviluppare una mentalità interculturale fin dalla giovane età. Nell'ambito della pedagogia interculturale, Francesca Gobbo emerge tra gli studiosi che si occupano nell'era contemporanea dell'educazione interculturale, definita come un fondamentale pilastro nell'epoca moderna, in cui la diversità culturale è in costante crescita (Gobbo, 2008). Inoltre, Francesca Gobbo, nel testo "Sull'uso di alcune metafore in pedagogia interculturale" (2008) analizza e discute le metafore diffuse che cercano di rappresentare la complessità culturale contemporanea, come i "portatori di cultura", il "meticcio" e l'essere "in bilico", sottolineandone sia le potenzialità che i limiti. In particolare, trova nell'immagine dello "stare in bilico" un modo efficace per rappresentare l'ancoraggio alla storia e ai contesti culturali

nell'acquisizione identitaria, evidenziando la costruzione e la ricostruzione dell'identità e della differenza. Allo stesso tempo, questa metafora sottolinea la possibilità per ciascuno di intraprendere nuovi percorsi di apprendimento e identificazione, essendo parte integrante della dimensione culturale. Integrare l'educazione interculturale nella routine educativa quotidiana è un passaggio essenziale per coltivare una società più inclusiva e rispettosa delle diversità. Stimolando la comprensione reciproca, il rispetto e la consapevolezza critica, l'approccio interculturale contribuisce a formare individui in grado di navigare con successo in un mondo sempre più interconnesso.

Pertanto, l'educazione interculturale propone un quadro inclusivo e trasversale per comprendere e gestire le sfide connesse alla diversità in tutte le sue forme (Ziglio, 1996). Promuoverla dovrebbe essere un obiettivo da intraprendere sin dalle fasi iniziali del percorso educativo, dotando i giovani degli strumenti necessari per comprenderne e apprezzarne le molteplici sfaccettature culturali presenti nella comunità (Surian, 1998). La sfida più grande resterebbe quella di educare alla comprensione e, al fine di realizzare questo obiettivo, si propone di agire su due livelli. Il primo è definito come cognitivo, in quanto è costituito dalla conoscenza di un contesto ambientale e culturale differente e dalle informazioni che si possono ricavare contestualizzando una personalità all'interno di un determinato ambiente. Il secondo piano su cui poter agire è quello affettivo: esso è centrato sull'attenzione alla relazione, alle interazioni con gli altri e alla storia che è in grado di rappresentare ciascun individuo (Zadra, 2014).

### *La valorizzazione delle diversità culturali negli ambienti educativi*

Tutti i documenti europei che riguardano l'educazione continuano a descrivere la diversità linguistica e culturale come un valore da preservare e una fonte di grande arricchimento sociale, empatico ed individuale.

Affinché la diversità linguistica e culturale diventi un autentico vantaggio per l'Europa e non sia considerata una minaccia, come spesso accade oggi, sarebbe inoltre necessario implementare politiche adeguate alla gestione delle differenze,

accompagnate da programmi di educazione linguistica in senso ampio e formazione all'interculturalità.

Il traguardo è il superamento di un'interpretazione astratta, statica, chiusa e uniforme del concetto di cultura e lingua, rappresentando il primo passo per favorire il contatto e lo scambio linguistico e culturale, nonché tutti i processi che ne conseguono (Coppola, 2018).

Secondo Callari Galli (citata in Gobbo, 2012), soltanto l'antropologia avrebbe potuto fornirci la guida necessaria per comprendere la diversità culturale degli altri e per apprendere come interagire con gli altri. Solo a partire dalla fine degli anni Novanta si ebbe un totale riconoscimento della storia italiana riguardante le varie differenze linguistiche e culturali (Leoncini, 2011).

A livello europeo, soltanto il 18 marzo 2007 è entrata in vigore la Convenzione dell'UNESCO sulla protezione e la promozione della diversità delle espressioni culturali avente l'obiettivo di creare le condizioni per permettere a tutte le culture di poter prosperare e interagire in maniera vantaggiosa e pacifica.

La Convenzione ha permesso inoltre di rafforzare la cooperazione e la solidarietà promuovendo e infondendo tra la comunità un forte spirito collaborativo (GU, 2006). Per enfatizzare l'importanza della diversità, è imperativo iniziare la formazione fin dalla prima infanzia. Pertanto, sono gli ambienti educativi collettivi a rivestire un ruolo centrale, essendo il luogo privilegiato per il trasferimento di queste informazioni.

Come afferma l'articolo 30 della Costituzione Italiana, la famiglia rappresenta la prima agenzia formativa e educativa di ciascun individuo e dunque incarna il primo luogo, fisico ed emotivo, in cui ognuno inizia un percorso di apprendimento e di socializzazione.

Come afferma Jerome Bruner (2002) con il principio di interazione e intersoggettività, la formazione avviene sia nel contesto familiare e quotidiano, sia nel contesto scolastico, poiché è soltanto attraverso lo scambio con gli altri che è possibile scoprire e costruire significati e conoscenze (Bruner 2002).

Per tali motivi, la scuola risulta limitata senza il sostegno della famiglia: sebbene possa intervenire sulla correzione di alcune azioni, ha una capacità limitata nel correggere atteggiamenti e modelli educativi errati senza la collaborazione strategica della prima agenzia educativa. L'obiettivo di valorizzare le diversità culturali si può perseguire in maniera efficiente soprattutto se si instaura una relazione di collaborazione tra l'ambiente educativo e la famiglia straniera (Favaro, 2010).

Attraverso la partecipazione attiva e corresponsabile delle famiglie immigrate è più facile che la cultura diversa non venga più intesa come lontanamente immaginabile, bensì come interconnessa con la propria, con similitudini e differenze che contraddistinguono entrambe.

Una risorsa importante che può contribuire alla causa è rappresentata dal mediatore linguistico-culturale che ha egli stesso un'esperienza di vita pluriethnica (Youmbi, 2011). Svolge il ruolo di facilitatore e si impegna da un lato, a costruire il percorso inclusivo dello straniero all'interno di una società, dall'altro a promuovere l'accettazione da parte della comunità stessa.

In quest'ottica risulta fondamentale valorizzare il plurilinguismo che si sta sempre più diffondendo nella nostra società e rappresenta un'opportunità per tutti, non soltanto per coloro che intendono essere accolti (Beacco, 2016). Il plurilinguismo è importante sia per lo stato attuale dell'insegnamento scolastico delle lingue straniere, sia per il mantenimento della lingua d'origine. Quest'ultimo deve essere considerato un diritto, oltre che uno strumento per accrescere il proprio sapere e le proprie capacità cognitive e per potersi confrontare con la società.

Quando si parla di immigrazione e culture differenti, possono tuttavia insorgere alcuni meccanismi relativi all'etnocentrismo che inducono a sottolineare le differenze piuttosto che trovare punti di incontro con l'altro (Colombo, 2001). In conformità alle disposizioni normative che tutelano il diritto allo studio non solo per gli studenti stranieri, ma anche per quelli con bisogni educativi speciali, i documenti ministeriali delineano fin dalle prime fasi del percorso educativo la visione di una scuola basata su due principi cardine: integrazione culturale e inclusione.

Secondo quanto indicato nelle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (MIUR 2012), il primo principio è fondamentale affinché gli studenti partecipino in modo equo e collaborativo al processo condiviso di costruzione di conoscenze e competenze.

Il secondo principio si riferisce a un concetto ampio di inclusione, considerando il diritto a un percorso personalizzato per chiunque si trovi in difficoltà, indipendentemente dalla causa, che può essere rappresentata da disabilità permanenti, disturbi specifici di apprendimento (DSA), svantaggi economici e socioculturali, difficoltà linguistiche (come nel caso degli studenti stranieri) o difficoltà temporanee che tutti gli studenti possono incontrare nel loro percorso. Si riconosce

oggi che la scuola è uno spazio diversificato, abitato da individui che differiscono non solo per lingua, cultura ed etnia, ma anche per esigenze e motivazioni, abilità e livelli di competenza, stili di apprendimento e caratteristiche psicoaffettive.

Per realizzare l'obiettivo di un'istruzione inclusiva, sono necessari ambienti di apprendimento cooperativi e multilingui, dove si possa instaurare un costruttivo dialogo tra individui differenti (in termini di lingua, cultura, necessità, abilità), rappresentando uno degli obiettivi principali della competenza interculturale (MIUR, 2015).

Al fine di elaborare delle strategie orientate al raggiungimento di tali obiettivi, Coppola et al. (2018) hanno condotto uno studio di caso che si colloca nell'ambito di una sperimentazione condotta su un campione di 300 alunni, sia di scuola primaria sia di secondaria di primo grado. L'obiettivo di questa indagine sociale risiede nel verificare la validità di alcune metodologie e tecniche dell'approccio dialogico in classi plurilingui e caratterizzate dalla presenza di abilità differenziate (Coppola et al., 2018). I risultati della ricerca confermano la validità dell'impiego dell'intero insieme delle lingue presenti nella classe, sia durante l'insegnamento (con l'adozione di un approccio cooperativo che coinvolge più lingue) sia nella fase di valutazione (attraverso test multilingui). Tale approccio si basa su una metodologia glottodidattica collaborativa, supportata dalla tecnologia e orientata ai principi dell'approccio dialogico. L'attività glottodidattica fa parte, insieme alla fase organizzativa, del processo di apprendimento della lingua. Essa comprende la definizione di un modello che consenta la comunicazione in lingua italiana attraverso degli strumenti utili, come appunto, quelli digitali.

Un aspetto secondario, da non sottovalutare, risulta essere la formazione dei docenti che non è solo mera conoscenza ma soprattutto sensibilizzazione ai temi suddetti. A tal riguardo, la scuola italiana ha elaborato delle linee di azione finalizzate a costruire un modello di integrazione interculturale. Quest'ultimo tiene conto, non soltanto del livello di esperienza raggiunto in questi anni dai docenti, ma anche delle necessità emerse dalla continua evoluzione storica e geo-politica.

Al fine di valorizzare le diversità culturali, sono state messe a punto delle strategie che prevedano innanzitutto una prima fase di orientamento, inserimento e accoglienza all'interno della tessitura educativa. Per quanto concerne questa fase iniziale, ogni scuola italiana utilizza un documento deliberato dal Collegio dei docenti denominato "Protocollo di accoglienza dell'alunno straniero". Il documento è atto a

rispondere in maniera immediata e pratica alle esigenze di integrazione e a promuovere l'adozione delle regole di base dell'accoglienza.

Inoltre, attraverso questo strumento si individuano i compiti e i ruoli di ciascuno nell'ottica di perseguire l'obiettivo prefissato e si mettono a punto tutta una serie di pratiche da adottare in ambito amministrativo, burocratico, comunicativo, didattico e sociale. Al contempo promuove la collaborazione tra tutti gli attori principali all'interno del contesto scuola, ma anche con gli enti territoriali che hanno il potere di intervenire economicamente e socialmente sulla specifica situazione (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007).

Pertanto, la valorizzazione delle culture e dei modi d'essere specifici di una nazionalità richiede un approccio educativo e comportamentale che vada oltre la mera celebrazione culturale, adottando un atteggiamento contro gli stereotipi. L'educazione assume un ruolo fondamentale nella promozione della comprensione interculturale, la diversità e il rispetto reciproco.

Soltanto attraverso un impegno costante contro gli stereotipi e i pregiudizi, si può coltivare un ambiente che celebri la diversità in modo genuino e promuova una comprensione profonda tra persone appartenenti a culture diverse.

## CAPITOLO SECONDO: ARTE E INTERCULTURA

### *Premessa*

La didattica interculturale dell'arte funge da ponte tra esperienze culturali disparate e contribuisce alla formazione di individui consapevoli della complessità del mondo contemporaneo. La sua utilità non si limita al mero apprendimento artistico ma va aldilà di esso, influenzando positivamente la formazione generale e la costruzione di una società più inclusiva e armoniosa.

In questo secondo capitolo, vengono esaminate le principali strategie per un'istruzione efficace che tenga conto delle diversità, con particolare attenzione all'analisi del gioco e del laboratorio. L'obiettivo è esplorare le connessioni culturali presenti in queste metodologie e il loro impatto sulla didattica e sul dialogo interculturale.

### *L'arte in funzione interculturale*

La didattica interculturale rivela la sua utilità sia nella pedagogia sia nel dialogo tra culture ma soprattutto nel contesto dello studio artistico.

L'arte, con la sua intricata complessità, favorisce lo sviluppo di capacità cognitive essenziali per una pedagogia interculturale efficace. Attraverso l'insegnamento delle arti, si promuove non solo la comprensione estetica, ma anche l'incontro e lo scambio tra visioni del mondo diverse. Inoltre, sensibilizza alla diversità culturale e promuove il processo di inclusione sociale.

L'educazione emerge come la chiave fondamentale per affrontare questa complessità interculturale, non limitandosi unicamente alla formazione delle nuove generazioni, sebbene fondamentale, ma estendendosi a un percorso che abbraccia l'intera esistenza. Si tratta di un processo educativo che invita a rapportarsi con situazioni in continuo cambiamento e che richiede un approccio inclusivo al fine di costruire rapporti positivi e propositivi e di instaurare un confronto aperto, serio e produttivo tra individui appartenenti a culture e religioni differenti (Gobbo, 2000).

Nell'educazione interculturale, l'altro diventa un "attore" protagonista e narratore, realizzando un contesto in cui si innesca un "movimento di reciprocità" su cui basare il confronto (Nanni, 1998).

Quest'ultimo è realizzabile attraverso l'uso globale dei linguaggi e la narrazione diretta delle esperienze: è possibile effettuare uno scambio di valori culturali e paragonare diversi "punti di vista" sulla realtà. L'obiettivo non è semplicemente narrare la propria esperienza e quindi ampliare la quantità di informazioni, ma piuttosto dare una base narrativa al percorso educativo. La narrazione, in questo contesto, non è solo vista come contenuto dell'educazione, ma come un processo intrinseco all'atto di educare attraverso il racconto. In quest'ottica è possibile affermare che tutti gli individui sono portatori di narrazioni significative, ma la condivisione di queste storie è possibile solo attraverso un ascolto attivo reciproco (Bruner, 1991).

L'impiego dell'arte rappresenta un modo distintivo di narrare la propria storia, permettendo la trasmissione di messaggi, sentimenti e idee in un modo creativo e visivo. Spesso supera il linguaggio verbale coinvolgendo i sensi e le emozioni degli spettatori (Pastò, 2016).

Attraverso varie forme artistiche come pittura, scultura, musica, danza, teatro e altre, si possono comunicare esperienze, pensieri e prospettive in modo unico e coinvolgente. In questo modo, l'arte si rivela un potente strumento per esplorare la complessità dell'esperienza umana, creare legami emotivi e promuovere la comprensione reciproca tra individui e culture differenti.

Pastò (2016) afferma che *“La familiarità con i linguaggi artistici, di tutte le arti, che sono universali permette di sviluppare relazioni interculturali basate sulla comunicazione, la conoscenza e il confronto tra culture diverse”*.

Bargna (2007) offre una duplice prospettiva riguardo l'arte e la cultura. La prima prospettiva, vede le culture come entità con un'unità distintiva, mentre l'arte è considerata uno specchio che esprime la loro autenticità e irriducibile diversità. Le culture sono infatti percepite come unità discrete, simili ad atomi, e l'arte viene vista come la loro produzione germinale, che proviene dall'interno ed esprime la loro interiorità. Questa concezione riflette un approccio reificante, trattando sia l'arte che le culture come "oggetti" collezionabili, da definire nelle loro proprietà e da preservare.

La seconda prospettiva è interculturale e suggerisce che l'arte possa promuovere la conoscenza tra culture, spostandosi dalla loro mera giustapposizione come nel multiculturalismo, a una coesistenza e compenetrazione tipiche dell'interculturalità. Nonostante le differenze nei loro scopi, entrambe le prospettive partono dalla stessa premessa: la dimensione interculturale è considerata come una riorganizzazione intenzionale ed etico-politica della realtà, anche se questa realtà è ancora vista come la giustapposizione di totalità con unità intrinseche.

Nel pensiero comune si immagina che forme artistiche e culture esistano "prima" come entità separate con caratteristiche distinte e, solo successivamente, entrino in relazione mescolandosi tra loro, in un'ottica di crescita comune. Il linguaggio artistico si identifica come ponte tra l'arte e la cultura, poiché le connette e facilita l'espressione emotiva e la sua comprensione.

Dunque, il linguaggio artistico rappresenta un veicolo privilegiato non soltanto per l'immersione nelle profondità delle emozioni individuali, che offre un'opportunità unica di connessione con il proprio mondo interiore, ma agevola soprattutto il contatto con le sfumature emotive interpersonali, agendo come catalizzatore per la curiosità e invitando a esplorare le ragioni che guidano gli artisti nella manifestazione delle loro espressioni, sia attraverso l'uso dei colori sia mediante l'eloquenza delle parole (Dovigo, 2015).

Tuttavia, l'arte rivela una complessità che va al di là della sua funzione intrinseca di espressione individuale. L'arte si può identificare in un tessuto connettivo con la memoria dell'esperienza umana poiché traccia un legame imprescindibile con la storia e la cultura radicata nel tessuto del territorio.

I luoghi che fungono da custodi di questa memoria, tra cui spiccano i musei, fungono da porte d'accesso a un viaggio attraverso il lungo arco temporale, un'esperienza che svela storie intrecciate di carattere personale, sociale e culturale. Questa esperienza di esplorazione accompagna sia le generazioni giovani sia gli adulti in un'incursione profonda e significativa nella riscoperta della propria storia culturale.

Il museo, quale archivio tangibile della ricchezza storica e culturale, diventa il palcoscenico su cui si svolge un atto di riconnessione con le radici che aprono la strada a un dialogo aperto e inclusivo (Bettini, 2016). Giovani e adulti, immersi in questo contesto di apprendimento e riflessione, sono guidati nella comprensione della loro identità culturale attraverso il confronto con altre narrazioni e modalità di esistenza.

In questo scenario educativo, l'arte diventa un mezzo potente per decostruire preconcetti e stereotipi.

Essa consente di aprire la mente a una gamma più ampia di prospettive e visioni. La ricchezza intrinseca delle opere d'arte, cariche di simbolismo e significato, si trasforma in un ponte che collega le diverse sfaccettature della cultura umana. Questo processo non solo alimenta la consapevolezza delle proprie radici culturali, ma promuove anche una visione del mondo inclusiva e rispettosa delle diversità.

Esplorare il concetto di intercultura nel contesto delle arti, e delle loro espressioni, implica un'analisi approfondita delle questioni intrinseche al concetto di relazione, come definito da Martine Abdallah Pretceille (1989). Secondo il suo approccio, l'intercultura è l'interazione tra due identità che si danno mutualmente un senso, in un contesto da definire specificatamente. Pertanto, l'interculturale diventa primariamente una relazione tra individui che hanno interiorizzato una cultura unica, influenzata da fattori quali età, sesso, condizione sociale e percorsi personali.

Nel mondo contemporaneo dell'arte e nelle politiche di cooperazione culturale, la capacità dell'arte di promuovere la conoscenza interculturale risulta essere un assunto consolidato (Bevilacqua, 2001).

Tradizionalmente considerata un elemento di socializzazione e un pilastro del dialogo, l'arte assume quindi nuove prospettive grazie a Nicolas Bourriaud, un influente contribuente allo sviluppo dell'arte contemporanea nel contesto del "realismo operativo" (Spagnuolo, 2007). Bourriaud ha razionalizzato il concetto di arte relazionale, indicando un'arte che pone come orizzonte teorico il regno delle interazioni umane e del contesto sociale in cui si sviluppa.

Secondo Bourriaud, si va incontro a una nuova generazione di artisti animati da un marcato interesse per le relazioni e i rapporti umani, che danno vita a una cultura emergente di interazioni. Il "dialogo tra culture artistiche" o, all'interno di una stessa "cultura", tra le diverse discipline creative, rappresenta una delle sfide più complesse e ardue. La concezione estetica, l'idea e il rapporto con l'arte sono elementi che caratterizzano profondamente una cultura e un'esperienza artistica, rendendo l'approccio all'arte un indicatore distintivo che differenzia le culture tra loro (Clifford, 2004).

La cultura, in questa prospettiva, è sempre soggettiva, dinamica e permeabile, strettamente legata alla persona che la esprime. La ricchezza di significati che i

gruppi umani attribuiscono alla realtà e ai fenomeni nel corso del tempo, costituisce una rete di significati trasmessi alle generazioni future.

Tuttavia, vi sono temi che emergono con una certa ricorrenza tra culture, anche quando distanti geograficamente, come se esistessero elementi intrinseci nella natura umana che richiedessero di manifestarsi attraverso espressioni artistiche. Sembra che i bambini, provenienti da contesti culturali diversi, incarnino tali elementi attraverso disegni che rappresentano le cosiddette figure primarie universali (Stern & Lindbergh 2006).

L'approccio interculturale diventa fondamentale per la pedagogia poiché essa consente di comprendere quanto sia storicizzabile e mutevole ciò che potrebbe considerarsi universale e assoluto (Sirignano, 2019). In questo contesto, è possibile affermare che la prospettiva interculturale, inseparabile dal pensiero moderno, riconosce l'uomo come un essere culturale, aperto al dialogo con l'altro. La ricerca dell'universale avviene abbracciando il particolare, mentre l'intercultura cerca una via intermedia tra l'universalismo oppressivo, che schiaccia e assimila, e il relativismo radicale, che separa senza permettere il dialogo (Santerini, 2003).

In base a queste consapevolezze, risulta necessario intraprendere la ricerca di elementi comuni e di incontri culturali nei percorsi educativi dedicati all'arte. Questo non implica la definizione di un concetto di uomo "generico", privo di originalità, ma piuttosto la creazione di un individuo che, nell'affinità delle necessità condivise, si riconosce simile all'altro, superando barriere, separazioni e categorizzazioni.

In tale contesto, si libera da sospetti e si esprime con piena libertà, combinando elementi provenienti da diverse culture con la propria soggettività. Questo processo conduce alla creazione di produzioni originali e uniche, le quali non solo riflettono la cultura, ma anche narrano la storia personale, il mondo interiore e il punto di vista individuale sulla realtà.

### ***Obiettivi e benefici delle metodologie didattiche interculturali***

L'interculturalità emerge come un'importante lente attraverso cui osservare e interpretare l'arte, che consente di guardare attraverso nuove prospettive e ricercare nuovi significati utili alla sua comprensione. Esplorare il legame tra cultura e arte

rivela un ricco terreno di scoperta, in cui si intrecciano storie, tradizioni e punti di vista diversi. Nel contesto educativo scolastico, diventa cruciale analizzare le metodologie per una didattica interculturale efficace.

La scuola rappresenta il luogo di interazione tra individui provenienti da contesti radicalmente diversi che condividono un percorso di crescita e sviluppo unico, guidato dai materiali didattici e dai programmi educativi, supportati dagli insegnanti (Leoncini, 2011).

È possibile approfondire il significato del termine "interculturale" nel contesto italiano attraverso l'analisi di un documento del Ministero della Pubblica Istruzione (MIUR) intitolato "La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri", redatto dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale nell'ottobre del 2007, durante il mandato del Ministro Fioroni. Il testo sottolinea la necessità di adottare un approccio interculturale a tutti i livelli e in tutte le sfere della scuola pubblica.

Il documento sottolinea che l'intercultura va oltre l'integrazione, poiché implica l'assunzione della diversità come paradigma fondamentale dell'identità scolastica, in contrasto con un approccio limitato di mera inclusione. Pertanto, l'intercultura si configura come un modello che abbraccia la diversità come elemento costitutivo e distintivo dell'identità scolastica, all'interno di un contesto caratterizzato dal pluralismo. *"Insegnare in una prospettiva interculturale vuol dire assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola, occasione privilegiata di apertura a tutte le differenze."* (Fioroni, 2007)

Per favorire un effettivo processo di inclusione, diventa cruciale adottare metodologie pedagogiche mirate, che agevolino il percorso di integrazione degli individui provenienti da contesti culturali differenti. Questi metodi pedagogici devono essere pensati e strutturati in modo da favorire un ambiente accogliente, rispettoso delle differenze e capace di valorizzare le peculiarità di ciascun individuo.

Negli anni '70, gli studi condotti sul sistema scolastico inglese hanno evidenziato chiaramente che l'ampia implementazione dei gruppi omogenei nel sistema scolastico inglese dagli anni '60 non ha raggiunto gli obiettivi previsti, risultando notevolmente inefficace (Hargreaves 2017).

Gli "*ability groups*", ovvero i gruppi di abilità/livello omogenei, sono gruppi di studenti divisi in base al loro livello di abilità o competenza in determinate materie o discipline.

Questa pratica è nata con l'idea di consentire agli studenti di ricevere insegnamenti personalizzati e mirati in base alle loro esigenze e capacità.

Tuttavia, questa metodologia tende a innescare i meccanismi dannosi della "profezia che si autoadempie" (Beavin, 1967; Wiseman, 2017), influenzando notevolmente le aspettative di tutti gli attori implicati nel processo educativo.

Nei gruppi di livello, gli studenti hanno accesso differenziato ai curricoli, alle risorse e alle opportunità educative. In particolare, nei gruppi di livello più basso, gli studenti che necessiterebbero maggiormente di assistenza e attenzione vengono seguiti in modo quantitativamente e qualitativamente inferiore rispetto agli altri. Inoltre, nei gruppi di livello, vengono accentuate anche le differenze etniche e sociali, poiché esiste una correlazione significativa tra queste e il capitale culturale (Cazden-Mehan 1989).

Al contrario, i gruppi eterogenei e l'apprendimento cooperativo su cui essi si basano creano le condizioni ottimali per la produzione e lo scambio cognitivo e sociale, specialmente tra individui appartenenti a culture differenti (Piaget 1926).

Per questo motivo, i modelli cooperativi, in cui gli studenti lavorano insieme in gruppi interdipendenti verso un obiettivo comune, sono superiori sia ai modelli competitivi, in cui gli studenti competono tra loro, sia a quelli individualistici, in cui gli studenti lavorano separatamente (Chiari, 2023). Questa affermazione è supportata da numerosi e validi elementi teorici, ampiamente accettati nella comunità scientifica. Importanti studiosi come David e Roger Johnson (1974, 2005), Robert Slavin (2012) e Shlomo e Yael Sharan (1992) hanno dimostrato attraverso le loro ricerche che l'apprendimento cooperativo favorisce risultati superiori in termini cognitivi, sociali e relazionali rispetto alle situazioni competitive o individualistiche. Questi studi offrono un solido fondamento scientifico per promuovere un clima di cooperazione nella formazione e nell'educazione interculturale, sottolineando i benefici che tale approccio comporta per lo sviluppo degli studenti.

Shlomo Sharan (1980), un altro pioniere del *Cooperative Learning*, ha sollevato importanti questioni riguardanti la valutazione dei risultati della ricerca sull'integrazione nei gruppi omogenei e sull'osservazione dei metodi di gruppo utilizzati per valutare le dinamiche interetniche nell'ambito scolastico, già nei primi anni '80.

Infatti, un aspetto notevole, che sottolinea l'efficacia del lavoro di gruppo cooperativo, è la sua capacità di facilitare l'accoglienza e l'integrazione degli studenti stranieri all'interno della classe.

Molteplici ricerche hanno evidenziato che gli alunni coinvolti in contesti di apprendimento collaborativo, hanno non solo mostrato miglioramenti significativi dal punto di vista accademico, ma hanno anche manifestato un cambiamento positivo nei loro atteggiamenti nei confronti di diversi gruppi etnici, diventando più inclini a cooperare e a mostrare comportamenti prosociali (Kagan, 2000).

Tra i risultati più significativi si annovera il miglioramento delle prestazioni degli studenti delle minoranze all'interno delle classi che adottano un approccio cooperativo.

Ad oggi, le ricerche maggiormente significative sugli effetti del *Cooperative Learning* sono quelle condotte dal gruppo Johns Hopkins di Baltimora, che confermano in modo convincente, l'efficacia dell'apprendimento di gruppo nel contrastare i pregiudizi all'interno dell'ambiente scolastico.

Le ragioni dell'importanza dei metodi di *Cooperative Learning*, specialmente per gli alunni provenienti da minoranze socialmente svantaggiate, linguistiche ed etniche, risiedono nella diversità che emergono nella natura dei compiti accademici, nel ruolo del docente e nella compatibilità culturale favorita dall'approccio cooperativo adottato da tutti i partecipanti.

In particolare, come sottolinea in modo accurato Spencer Kagan (1994), la compatibilità delle strutture partecipative tra i diversi gruppi etnici risulta essere il fattore maggiormente determinante per il miglioramento complessivo. Molti studi condotti sulle dinamiche interpersonali nelle classi che includono diversi gruppi etnici, hanno evidenziato risultati positivi derivanti dall'interazione e dall'aiuto reciproco all'interno dei gruppi.

Nello specifico, l'apprendimento cooperativo nell'ambito dell'arte, riveste una particolare rilevanza in quanto favorisce uno scambio più ampio tra etnie diverse.

Approfondendo il ruolo dell'arte nell'ambito delle metodologie interculturali, emerge un peculiare interesse per l'arte visiva e, in particolare, per l'arte visiva moderna e contemporanea, come sottolineato da Favaro (2004).

Questa forma d'arte si distingue per la sua straordinaria versatilità e adattabilità, poiché si manifesta attraverso opere che possono essere osservate, interpretate e decifrate da individui con differenti lingue e livelli di alfabetizzazione.

A differenza del testo scritto, che richiede determinati prerequisiti per la sua comprensione, l'arte visiva gode di una flessibilità maggiore, consentendo un accesso più ampio e immediato a universi simbolici e riflessioni profonde. Per illustrare, la Guernica di Picasso rappresenta un esempio eloquente di come l'arte visiva possa superare le barriere linguistiche e culturali, comunicando con efficacia anche oltre le parole scritte (Pastò, 2016).

La predisposizione alla curiosità e alla comprensione, rappresenta l'atteggiamento fondamentale per intraprendere un percorso didattico interculturale improntato sulla metodologia dell'apprendimento cooperativo e basato su una concezione educativa incentrata sulla trasformazione attiva della conoscenza, anziché sulla sua mera trasmissione. Secondo Appari (2009), questo approccio didattico interculturale si fonda su diversi principi chiave, come: la stimolazione della motivazione e della partecipazione degli studenti, la sollecitazione al *problem solving*, l'adattamento dell'apprendimento alle singole caratteristiche degli individui e l'incoraggiamento dell'uso consapevole delle proprie capacità cognitive e metacognitive. Centrali sono inoltre, il ricorso al metodo del gioco e del laboratorio, che favoriscono un apprendimento critico e attivo, e la promozione della socializzazione e della solidarietà all'interno dell'ambiente di apprendimento che favorisce il dialogo interculturale.

### *Il gioco: una strategia educativa per avvicinarsi alle culture*

Il concetto di "dialogo interculturale" si configura come uno scambio rispettoso e aperto di visioni tra individui e gruppi con origini e patrimoni, culturali, linguistici e religiosi diversi. L'azione educativa interculturale, mira a mettere in contatto e a favorire un confronto sereno tra le diversità, garantendo un arricchimento cognitivo che contribuisce all'estensione dell'orizzonte culturale legato all'intero processo di apprendimento e facilitando la creazione di un'identità matura e accogliente. L'interculturalità arricchisce lo studio artistico con nuovi approcci, analizzando il gioco come metodologia centrale per una didattica attiva e proficua.

La metodologia ludica trae ispirazione da teorie costruttiviste che hanno preso forma negli anni Ottanta. Un concetto cardine di tali teorie è che la scuola sia vista come

un ambiente in cui l'apprendimento è significativo e gli studenti sono al centro del processo. In questo contesto, la conoscenza assume un valore sociale, derivando dall'interazione e dalla condivisione tra gli individui.

Negli anni Novanta si è assistito a un notevole progresso nelle sperimentazioni e nelle pubblicazioni riguardanti l'approccio ludico alla didattica inclusiva. È significativo notare che nel 1992 è stato proposto l'unico tentativo di riformare i programmi della Scuola Media Superiore, conosciuto come "programmi Brocca". Questo periodo ha visto la nascita di opere che hanno integrato elementi ludici nell'insegnamento di diverse materie, tra cui storia, italiano, inglese, matematica, e così via (Caputo, 2023).

All'interno del panorama pedagogico, è importante distinguere tra gioco libero e gioco didattico: il primo non è funzionale, ovvero senza uno scopo specifico, mentre il secondo ha un obiettivo educativo che va oltre il gioco e che viene raggiunto attraverso l'esperienza ludica (Caon, 2004).

Anche Paciotti (2018) distingue tra "*play*" e "*game*": il primo è l'atteggiamento ludico spontaneo e curioso, senza restrizioni, mentre il secondo è l'attività ludica con regole specifiche accettate dal giocatore.

Per adottare questa strategia, l'insegnante deve integrare in modo efficace il potenziale ludico con gli obiettivi educativi di inclusione, selezionando attentamente le attività ludiche e pianificandole accuratamente, oltre a sviluppare materiali didattici appropriati.

Considerando la vasta gamma di diversità linguistica che può essere presente all'interno di un contesto scolastico, è innegabile che il primo ostacolo da affrontare sia rappresentato dalla questione stessa della parola. Questo perché la parola non è soltanto un mezzo di comunicazione, ma costituisce anche un veicolo intrinseco di significato culturale, sociale e individuale.

Pertanto, nell'ambito di un'aula scolastica caratterizzata da una pluralità di lingue e dialetti, è fondamentale non solo riconoscere e accogliere tale diversità, ma anche sviluppare strategie pedagogiche e didattiche in grado di valorizzare le molteplici sfaccettature della parola, consentendo agli studenti di esprimersi pienamente e di apprendere in modo inclusivo e arricchente.

Con lo scopo di favorire lo scambio interculturale e lo sviluppo delle abilità comunicative, l'approccio ludico si configura come una manifestazione ideale

dell'approccio centrato sulla comunicazione e della didattica umanistica (Paciotti, 2018).

Il *Role Playing* è una tecnica altamente vantaggiosa sia per apprendere una nuova lingua (Livingstone, 1983; Gordon, 2012) che per sviluppare abilità comunicative non verbali, poiché non richiede particolari competenze tecniche come la dizione o il movimento scenico. Questa attività ludica consente ai partecipanti di interpretare i ruoli di personaggi immaginari in un contesto specifico. Anche lo studio di Kozina et al. (2013) sottolinea l'importanza del *Role Playing* nel contesto interculturale attraverso un modello in tre fasi per organizzare il dialogo in un'ottica rivolta alla promozione del multiculturalismo. La prima fase è il cosiddetto "*briefing*" ovvero il momento in cui, in maniera semplice e chiara, il formatore spiega cosa gli allievi dovranno fare e perché; la seconda fase è lo svolgimento della simulazione nonché momento fulcro del *Role Playing*; la terza ed ultima fase è il "*debriefing*", nel quale il docente stimolerà importanti riflessioni concentrandosi sulla parte di autovalutazione dell'allievo. La drammatizzazione del gioco di ruolo emerge come elemento chiave per sviluppare empatia e capacità proattive. Attraverso questa tecnica, i partecipanti sono incoraggiati ad assumere diverse prospettive e ad affrontare questioni culturali in modo interattivo e coinvolgente, esplorando e confrontando valori, credenze e pratiche culturali, ed infine promuovendo un dialogo aperto e costruttivo tra individui. Un altro metodo didattico del *Cooperative Learning* è il modello TGT (*Teams-Games-Tournaments*), noto come "modello della competizione fra uguali", ampiamente utilizzato oggi e basato sul gioco. Gli studenti, organizzati in gruppi eterogenei, si preparano tramite il *peer-tutoring* a partecipare a tornei di apprendimento equo, ripetendo il materiale precedentemente presentato dall'insegnante.

Questi tornei, solitamente condotti una volta alla settimana, durano circa 40 minuti e coinvolgono domande a risposta breve relative agli argomenti e ai materiali curriculari (Chiari, 2023). Il docente che adotta tale metodologia deve considerare non solo le esigenze educative dello studente, ma anche gli aspetti psicologici e affettivi che potrebbero generare stress e influire sull'efficacia del processo di apprendimento. È altresì importante tenere in considerazione la diversità degli stili di apprendimento, le esperienze legate alla storia di ogni studente e il processo stesso di acquisizione linguistica. L'apprendimento viene reso meno stressante e più piacevole, mentre gli studenti vengono mantenuti coinvolti nel processo educativo, grazie all'adozione di un approccio metodologico in classe che propone attività sotto forma di giochi,

caratterizzando così la glottodidattica ludica. All'interno della glottodidattica ludica, troviamo un'applicazione completa della teoria delle intelligenze multiple di Gardner. Secondo questa teoria, si identificano otto diverse tipologie di intelligenza (linguistica, logico-matematica, cinestetica, spaziale, interpersonale, musicale, intrapersonale e naturalistica) che si manifestano in ciascun individuo. (Gardner, 2005). Giovanni Freddi nel suo libro "Azione, gioco, lingua" (1990), identifica i principi cardine su cui si basa la metodologia ludica, tra cui la sensorialità, la motricità e l'emozione. Egli sottolinea inoltre l'importanza che assume il contesto ludico ai fini di un apprendimento naturale affine a quello dell'acquisizione della lingua madre. In particolare, a livello collettivo, la strategia educativa del gioco, assume un ruolo fondamentale nel contesto del biculturalismo, in quanto non aiuta soltanto ad apprendere meglio la lingua e quindi ad integrarsi in un contesto completamente nuovo, ma anche a conoscere e a scoprire la cultura ad essi associata, facilitando lo scambio culturale tra culture diverse.

### *Il laboratorio: la costruzione di processi e prodotti interculturali*

L'importanza della metodologia laboratoriale nella costruzione di processi e prodotti interculturali, risiede proprio nella sua capacità di favorire un dialogo aperto e collaborativo tra individui di culture diverse, consentendo loro di esplorare, creare e condividere, in uno spazio che valorizza e rispetta la diversità.

Nel laboratorio interculturale, le attività pratiche sono condotte da un facilitatore culturale che coinvolge tutti i membri della collettività, incluso il personale educativo. Il coinvolgimento attivo nella comunità, guidato da mediatori culturali, è alla base del laboratorio di educazione interculturale. Questa partecipazione è motivata dalla convinzione che ogni individuo, con il proprio bagaglio di esperienze e risorse, possa offrire preziose lezioni educative, indipendentemente dalla propria formazione. Le attività laboratoriali sono utilizzate non soltanto per esplorare ed interpretare, ma anche per favorire i processi di condivisione e di riflessione interiore, fondamentali per la crescita individuale (Fiorucci, 2000).

Il laboratorio, inteso sia come metodo sia come pratica, offre una vasta gamma di alternative operative, che si avvalgono di precise strategie, metodologie e mezzi.

Per conseguire gli obiettivi di un progetto educativo, il laboratorio didattico fornisce, innanzitutto, le condizioni necessarie per creare un ambiente ospitale, coinvolgente, partecipativo, interattivo e collaborativo, favorendo la comunicazione, rafforzando la reciprocità e stimolando l'immaginazione creativa (Lapov, 2019).

Attraverso gli ambienti e i tempi di un laboratorio, diventa più agevole creare un ambiente didattico inclusivo e aperto, che favorisca l'apprendimento attraverso l'esperienza diretta e la partecipazione attiva (Dewey, 1987). Gli individui hanno l'opportunità di apprendere in modo pratico, coinvolgendosi nelle dinamiche dell'interazione e condividendo esperienze, ottenendo così una vasta gamma di conoscenze e competenze arricchite.

Dewey nel suo testo "Il mio credo pedagogico" (1987) afferma che questo ambiente accogliente e aperto, trasforma coloro che partecipano all'esperienza laboratoriale in attori principali: sotto la guida degli adulti partecipanti, la comunità-classe si immerge in una serie di attività, esercizi e confronti che stimolano la natura osservatrice, esplorativa, audace, intraprendente, propositiva, creativa e produttiva presente in ciascuno degli studenti, incoraggiandoli ad osservare, esplorare e sperimentare.

In un contesto classe costituito da diverse etnie che si incontrano, le attività laboratoriali di gruppo favoriscono dei momenti di discussione e di confronto che non fanno altro che arricchire ed alimentare questo scambio culturale in maniera esponenziale (Lamberti, 2010).

Tra le risorse utilizzabili per una modalità di insegnamento basata sul laboratorio con un'ottica interculturale, vi sono libri di testo ricchi di illustrazioni, ma anche riviste e mappe concettuali. Considerando la vastità di strumenti operativi utilizzabili in un contesto laboratoriale, è importante che la scelta degli stessi risponda agli obiettivi prefissati.

Nell'ambito di una prospettiva di interscambio interculturale, le attività laboratoriali artistiche che integrano l'impiego di materiali di consumo, quali carta o riviste da riciclare, sono ampiamente adottate e preferite all'interno del contesto scolastico in cui si privilegia il linguaggio iconico rispetto al linguaggio verbale, considerandolo un *"mezzo di espressione e di comunicazione che travalica i confini del tempo e dello spazio e utilizza codici più facilmente condivisibili"* (Pastò, 2005).

L'arte visiva, specialmente quella moderna e contemporanea, si manifesta come estremamente plastica e flessibile, esprimendosi attraverso testi visivi aperti all'interpretazione e alla decifrazione da parte di individui con lingue e livelli di

alfabetizzazione diversi. Come sottolineato da Favaro e Luatti (2004), l'arte visiva supera le barriere linguistiche e culturali, consentendo a persone con diverse lingue e conoscenze, di accedervi. Ciò differisce dall'approccio al testo scritto, che, pur mantenendo una posizione privilegiata, richiede prerequisiti che l'arte visiva può eludere.

Inoltre, gli studenti possono esplorare e comprendere le differenze culturali in modo empatico, attraverso l'utilizzo del linguaggio non verbale, primo tra tutti il teatro e specialmente la danza, come mezzi di espressione universale.

La *Tanztheater* di Pina Bausch (Servos, 2024) offre un'opportunità unica per unire l'arte della danza con quella teatrale e si rivela necessaria a migliorare lo scambio interculturale nelle classi scolastiche, attraverso una didattica laboratoriale, basata sull'interpretazione e la creazione coreografica. L'arte teatrale, applicata al contesto laboratoriale, si pone l'obiettivo di favorire la collaborazione e la condivisione delle esperienze culturali durante l'intero processo creativo, compresa la preparazione e le riflessioni che scaturiscono alla fine dell'attività.

Per guidare il percorso didattico verso il conseguimento degli obiettivi, le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2012 offrono un fondamentale riferimento. La lettura attenta di queste indicazioni, svela il loro sfondo interculturale e individua nei laboratori artistici una dimensione favorevole per il progresso di competenze interculturali. Esse sottolineano che la confidenza con i linguaggi artistici non verbali, universali per natura, facilita lo sviluppo di rapporti interculturali basati sulla comunicazione, la conoscenza e il confronto tra diverse culture. Come afferma Pastò nel suo testo "Didattica dell'arte interculturale" (2016), gli atteggiamenti fondanti lo scambio interculturale all'interno di una didattica laboratoriale sono le quattro C: curiosità, comprensione, contaminazione e costruzione di senso. Promuovere l'interesse e la curiosità verso tutte le forme d'arte, può costituire un modo efficiente per incoraggiare un avvicinamento più aperto e libero, verso espressioni artistiche sconosciute, esperienze nuove e incontri con individui e culture diverse, che incontriamo costantemente. L'interazione tra compagni di classe che, si realizza attraverso la didattica laboratoriale, può essere un primo passo verso la comprensione dell'arte diversa, spesso straniera, rappresentando un traguardo significativo nel percorso interculturale (Remor, 2011). Questo impegno si propone di ridefinire schemi consolidati per aprire nuove prospettive nell'arte e nella società contemporanea,

richiedendo una vera rivoluzione concettuale e comportamentale per esplorare nuovi significati anche nelle semplici realtà quotidiane.

## CAPITOLO TERZO: IL LABORATORIO TEATRALE A SCUOLA

### *Premessa*

In questo terzo capitolo, tratterò l'educazione alla teatralità a scuola come proposta per guidare gli studenti, di qualsiasi ordine e grado, sia attraverso le arti espressive che tramite lo sviluppo della creatività, l'espressività individuale e l'empatia. Il concetto di teatralità comprende tutte le forme d'arte e i linguaggi artistici come strumenti per accrescere la consapevolezza di sé e migliorare le capacità relazionali e comunicative. In questa ottica, il teatro diventa un mezzo per formare la persona e l'azione espressiva diventa un processo di auto-istruzione e di sviluppo della propria creatività, misurandosi col senso della *performance*.

### *Il teatro interculturale a scuola*

L'educazione alla teatralità si presenta come un mezzo per favorire la crescita personale, lo sviluppo individuale e l'affermazione di sé, nonché per scoprire e ampliare le proprie potenzialità. Nelle arti espressive, dove non esistono modelli predefiniti ma ognuno è unico nel suo genere, le identità di ciascun individuo interagiscono attraverso una realtà narrativa. Infatti, l'azione, le parole e i gesti diventano strumenti per esplorare e comprendere la propria esistenza.

Il laboratorio teatrale ha le sue radici nella storia del teatro del Novecento, un periodo caratterizzato da molteplici e peculiari sviluppi. Rispetto al secolo precedente, il teatro si ricollega strettamente alla vita personale e sociale dell'individuo, assumendo un ruolo di rilevanza valoriale. Questa nuova prospettiva porta a un'accentuazione significativa di due elementi strutturali: l'attore diventa il fulcro all'interno del teatro, mentre all'esterno l'obiettivo principale diventa la comunicazione con lo spettatore (Oliva, 2015).

Nel vasto panorama dell'educazione teatrale, Viola Spolin emerge come una figura pionieristica e influente, la cui opera ha lasciato un'impronta indelebile nel mondo dell'improvvisazione teatrale educativa. Il suo libro "Theater Games for the Classroom" (1986) rappresenta una pietra miliare nel campo dell'insegnamento teatrale in quanto offre una guida pratica e ispiratrice per educatori e artisti desiderosi di esplorare il potenziale creativo dei giochi teatrali nell'ambito scolastico.

Indubbiamente, uno degli aspetti più significativi dell'influenza di Viola Spolin (2010) sull'improvvisazione risiede nel suo fondamento teorico sul concetto di "gioco".

Questa prospettiva è stata modellata in parte dalle sue esperienze familiari, poiché proveniva da una famiglia numerosa, in cui il gioco era un momento cruciale di unione e interazione.

L'influenza di Spolin si unisce a quella di altre figure chiave nel mondo teatrale, come Konstantin Stanislavskij e Bertolt Brecht (Ruffini, 2005). Stanislavskij, con il suo approccio psicologico e naturalistico alla recitazione, ha posto l'accento sull'importanza dell'empatia e della verità emotiva nell'interpretazione, così come sulla creazione di una performance autentica e realistica. L'approccio di Stanislavskij al teatro consente di mettere in atto il processo di coscientizzazione di cui parla il pedagogista Paulo Freire, autore della Pedagogia degli oppressi (Freire, 2004).

Brecht, d'altra parte, ha introdotto il concetto di "distanziamento", incoraggiando gli attori a mantenere una certa distanza critica dalle loro performance, al fine di stimolare il pensiero critico nel pubblico.

Le ricerche condotte dagli autori menzionati, hanno giocato un ruolo significativo nello sviluppo di metodologie didattiche ampiamente adottate oggi, mirate a promuovere l'interculturalità e a favorire un aumento dell'interazione tra le persone, facilitando uno scambio spontaneo e naturale. Non solo riducono le barriere nell'interagire con gli altri, ma contribuiscono anche a superare le difficoltà nel processo di *self-confidence*. Diventa indispensabile, nella società multiculturale del XXI secolo, realizzare in tutte le scuole, dei percorsi che sviluppino un approccio educativo interculturale *“che possa favorire negli allievi soprattutto competenze sociali, come l’attitudine all’incontro, all’accoglienza e al dialogo”* (Fiorucci, 2019).

Sulla base degli obiettivi prefissati, sono stati sviluppati vari laboratori teatrali, ognuno su misura per le specifiche esigenze delle diverse scuole e classi.

Negli ultimi anni, una delle esperienze più significative, in merito all'esigenza di utilizzare metodologie attive come quelle teatrali, è stata quella dell'associazione Mus-e Onlus. Il progetto europeo Mus-e, abbreviazione di *Musique Europe*, è stato avviato a Bruxelles nel 1993 dalla Fondazione Internazionale Yehudi Menuhin, così nominata in onore del celebre violinista che ha concepito questo progetto. Menuhin, ispirandosi ai principi educativi dell'etnomusicologo e pedagogo ungherese Zoltan Kodaly, il cui metodo è stato di recente riconosciuto come patrimonio orale e

immateriale dell'UNESCO, ha fondato la suddetta Fondazione con l'obiettivo di diffondere il progetto Mus-e in tutte le scuole europee.

Attualmente, il progetto Mus-e coinvolge più di 40.000 alunni in 12 Paesi europei e in Israele, con un'affluenza di circa 12.000 studenti in Italia. I laboratori Mus-e, offerti gratuitamente sia alle scuole che alle famiglie, sono integrati nei POF (Piani di Offerta Formativa) delle istituzioni scolastiche e sono condotti da artisti professionisti insieme agli insegnanti. Questa collaborazione favorisce lo sviluppo di nuove competenze professionali sia per gli insegnanti sia per gli artisti, consentendo loro di scambiare metodologie e tecniche di lavoro per arricchire l'esperienza educativa dei bambini (Meloni, 2017).

Tra queste iniziative, spicca un'esercitazione di improvvisazione teatrale interculturale concepita per incentivare la spontaneità e la creatività degli studenti. Questo esercizio prevede che il docente o l'educatore prepari lo spazio di lavoro, liberandolo da eventuali sedie e tavoli. Favorire la creazione di un ambiente accogliente e libero è uno dei punti cardine della corrente psicopedagogica dell'attivismo, di cui Dewey e Montessori (Morelli, 2021) sono i maggiori esponenti. In particolare, Maria Montessori ritiene che il contesto educativo ottimale, debba essere rappresentato da uno spazio dove il discente possa esprimere liberamente la sua creatività e muoversi senza restrizioni, favorendo così il suo sviluppo spontaneo. Affinché il bambino possa godere di tale libertà ed espressione, l'ambiente, sia esso fisico o sociale, deve essere predisposto dall'adulto in modo da stimolare e favorire la sua crescita. Pertanto, secondo la pedagogia montessoriana, uno dei pilastri fondamentali è l'ambiente educativo preparato dall'adulto, che agisce in modo indiretto ma significativo nell'educazione del bambino. Piuttosto che impartire direttive, l'adulto si impegna consapevolmente a creare un ambiente adatto per il bambino, basandosi su un'attenta osservazione (Montessori, 1957).

Allo stesso modo, all'interno del contesto scolastico, il docente prepara l'ambiente per renderlo accogliente e libero da ogni forma che possa rappresentare un ostacolo alla manifestazione dell'originalità, dell'immaginazione e della creatività degli studenti.

Dopo aver fornito loro delle indicazioni pratiche, può incominciare la liberazione delle idee e l'improvvisazione teatrale. Un esempio riportato dal bollettino *Itals* del 2014 può essere quello di simulare una festa in cui gli studenti assumono i ruoli di partecipanti.

Il docente interpreta il ruolo di *Deejay* della festa e, quando avvia la musica, i personaggi si muovono nello spazio, avvicinandosi ad altri e iniziando una conversazione di almeno quattro minuti. Durante questa conversazione, devono scambiarsi diverse informazioni, come presentarsi l'un l'altro, parlare dei propri interessi, dare e ricevere informazioni sul proprio paese di origine, confrontare il proprio paese e le proprie tradizioni con quello del personaggio, e così via. Il *Deejay* utilizza un cronometro e ogni quattro minuti annuncia "Stop!". A quel punto, i personaggi salutano il compagno con cui stanno parlando e cercano un nuovo interlocutore per una nuova conversazione. È cruciale evidenziare il valore del linguaggio non verbale, che riveste un ruolo fondamentale all'interno di un laboratorio teatrale, soprattutto in un ambiente multiculturale. La gestualità e l'espressione corporea comunicano spesso più efficacemente delle parole, contribuendo significativamente alla dinamica e alla comprensione all'interno del gruppo.

L'obiettivo di questa tipologia di laboratorio mira innanzitutto a promuovere l'interculturalità, il rispetto reciproco, la comprensione e la collaborazione tra persone di diverse origini e *background* culturali.

In aggiunta, propone di favorire la spontaneità, stimolare la creatività e migliorare la fluidità nella produzione orale libera. Parimenti, si lavora per abbattere eventuali barriere emotive e rafforzare la fiducia in se stessi.

Secondo le indicazioni fornite nell'intervista alla direttrice artistica del Teatro Lo Scantinato a Firenze, un laboratorio teatrale ben strutturato prevede due fasi distintive (2020).

Nella prima fase, di carattere propedeutico e relazionale, vengono proposti esercizi volti a stimolare e sperimentare l'espressività corporea, il movimento, l'uso della faccia e della voce, nonché la costruzione di fiducia e dinamiche di gruppo positive. Questo momento è cruciale per permettere ai partecipanti di acquisire competenze espressive di base e di instaurare un clima di collaborazione e apertura reciproca.

Nella seconda fase, l'attenzione si sposta sul lavoro artistico, includendo anche l'approfondimento del testo teatrale. In tale fase, ogni partecipante ha l'opportunità di mettere in pratica le abilità acquisite precedentemente, sperimentando con alcune battute e preparandosi alla successiva messa in scena. L'obiettivo sarebbe quello di consolidare e applicare le competenze espressive in un contesto più specificamente artistico.

In entrambe le fasi, gli interventi mirano a creare un ambiente di libertà e apertura alla ricchezza espressiva di ciascun partecipante, dove ognuno può attingere alle proprie emozioni e sentirsi libero di esprimerle con creatività.

L'obiettivo finale è quello di far testare ai discenti come la promozione di sentimenti e valori positivi possa aiutare al loro benessere individuale e al rafforzamento del gruppo, favorendo così un'efficace integrazione di tutti i suoi membri a prescindere dalla loro derivazione culturale e sociale, dalla loro lingua di origine e dai loro usi e tradizioni, in un'ottica volta all'inclusione vera e propria.

Pertanto, utilizzare la Teatralità nell'ambito educativo si configura come una strategia pedagogica volta ad avvicinare gli studenti ai diversi linguaggi artistici quali la parola, il gesto, l'immagine e il suono.

Questo approccio non solo offre un metodo innovativo per l'apprendimento, ma introduce anche una dimensione culturale e artistica che arricchisce i contenuti educativi. D'altro canto, le istituzioni scolastiche dovrebbero considerare l'Educazione alla Teatralità come un'autonoma espressione di crescita culturale per il gruppo, fornendo agli studenti gli strumenti per valutare criticamente i valori e i contenuti culturali, sociali e politici proposti (Oliva, 2015).

### *Il teatro come capacità di creare e mostrare*

Il teatro, come forma artistica, va oltre la semplice rappresentazione diventando un catalizzatore di inclusione e intercultura nelle scuole. Funge da mezzo per esporre e promuovere la comprensione dei diversi gruppi di provenienza presenti nel contesto educativo. Questa manifestazione artistica, agisce come un ponte tra la performance e la realtà, permettendo una comunicazione coinvolgente con il mondo esterno. La sua preparazione richiede sensibilità e consapevolezza della diversità culturale e delle esigenze specifiche degli individui, tutti coinvolti negli stessi ambienti educativi. Il mondo del teatro, fin dai tempi antichi, si caratterizza per la sua innata capacità di manifestarsi attraverso una ricca varietà di componenti, strati di significato, linguaggi e forme di comunicazione, sia nell'ambito antropologico che in quello politico-sociale ed estetico (Bonato, 2017).

Tuttavia, il teatro va oltre la mera aggregazione di tali elementi, come sottolineato da Gordon Craig:

*"Così ora comprendi che il teatro non ha nulla a che fare con il pittore, o la pittura, così come non ha nulla a che fare con il drammaturgo e la letteratura".*

In altre parole, l'arte teatrale non è né letteratura né recitazione, né danza, né pittura considerate individualmente, né tantomeno una semplice somma di tali componenti. Essa rappresenta piuttosto un'espressione unica e qualitativamente diversa dall'addizione delle sue parti, fondata sull'azione, sulle parole, sui colori e sulle linee, sul ritmo, intrinsecamente legata a un'esperienza comunicativa "totale" (Gioisi, 2010 pag.172).

Considerando le sue caratteristiche, dunque, il teatro assume un ruolo di fondamentale importanza non solo come forma d'arte, ma anche come strumento educativo mirato alla formazione umana e all'orientamento individuale.

La sua funzione risiede nel guidare gli individui verso la consapevolezza della propria identità e l'espressione autentica al di là dei cliché, nutrendo la fiducia nelle capacità di ciascun individuo. Attraverso il teatro, le persone vengono preparate ad affrontare con maggior sicurezza le sfide della realtà sociale e a perseguire il proprio percorso di crescita personale.

Secondo Artaud (Artaud 1968), vivere l'esperienza teatrale consente agli individui di immergersi in un ricco e diversificato insieme di linguaggi, che vanno dalla gestualità mimica al linguaggio verbale, dalla musicalità alla visualizzazione pittorica e immaginativa. Questa esperienza promuove e permette di praticare una forma di lettura mirata alla comprensione dei significati simbolici e testuali presenti nei testi, sul palco e nell'atto di creazione teatrale.

Tale pratica stimola la nostra immaginazione, portandoci a esplorare mondi possibili e ad immaginare una dimensione in cui possiamo rappresentare le molteplici versioni del nostro essere e le infinite sfaccettature della nostra personalità.

Per questi motivi, il teatro offre l'opportunità di riscoprire il piacere dell'azione e di esplorare forme di comunicazione alternative, contribuendo così a una crescita armonica su tutti gli aspetti della personalità. Questa prospettiva educativa garantisce centralità all'individuo nella sua totalità, incoraggiando un nuovo umanesimo che valorizza l'integrità fisica e spirituale della persona.

Con l'obiettivo di favorire lo sviluppo completo della persona, il teatro offre un percorso di crescita che possa preparare ad essere un agente di cambiamento sociale attivo e resistente agli inevitabili mutamenti della vita.

Dunque, la possibilità di osservare sé stessi in azione consente di adottare interventi per modificare il proprio comportamento, apportando eventuali cambiamenti dove si reputa opportuno e quindi creare nuove versioni di sé.

Nel contesto dell'interpretazione teatrale, non si è semplicemente attori, ma anche osservatori, sia di sé stessi che degli altri. Quando si porta in scena un personaggio, si ha l'opportunità di individuare le somiglianze e le differenze tra quel personaggio e chi lo sta interpretando o osservando. Questo processo permette di scoprire parti di sé che potrebbero non essere emerse prima, portando alla consapevolezza che la diversità risiede innanzitutto all'interno di se stessi. Questa consapevolezza facilita la comprensione e l'accettazione della diversità all'interno di sé ma anche negli altri. È indiscutibile che il teatro si configuri come un ambiente fertile per la creazione di nuovi punti di vista e l'origine di idee innovative, così come per la scoperta e lo sviluppo di nuovi modi di esprimere la propria individualità.

A tal proposito, il teatro riveste un ruolo cruciale nell'esplorazione e nell'espressione della creatività umana, come sottolineato da Rudolf Laban, eminente studioso del movimento. Laban (1999) evidenzia che il movimento umano non è semplicemente una risposta a bisogni materiali, ma è intrinsecamente legato a valori sia tangibili che intangibili. Il "movimento creativo" si manifesta attraverso l'interazione dell'individuo con l'ambito della creazione artistica, che abbraccia un'ampia analisi dell'esistenza umana e delle sue connessioni con la corporeità e l'espressione. In tal modo, il teatro diventa il luogo in cui il movimento del corpo si fonde con la creatività e che permette agli individui di esplorare e comunicare emozioni e significati profondi.

In merito alla possibilità che il teatro offre di creare e di mostrare la propria realtà, i propri vissuti e sentimenti, è utile fare riferimento all'esperienza della non-scuola progettata da Martinelli e Montanari, fondatori del Teatro delle Albe. L'esperienza viene raccontata nel libro "Aristofane a Scampia" dove l'autore spiega come attraverso l'improvvisazione ognuno abbia la possibilità di esprimere e mostrare se stessi, parlando di sé e rappresentando il proprio mondo interiore:

*"in questo modo era come se i ragazzi si prendessero i personaggi e le parti da recitare nascessero con naturalezza: questo avveniva sotto gli occhi di tutti, erano le loro vite finalmente venute allo scoperto, smascherate da loro stessi, che avevano*

*bisogno di prendersi una maschera, un personaggio appunto, per raccontare attraverso quella finzione qualcosa di sé. Allora che cosa stavamo facendo, una messa in scena? No, stavamo facendo una messa in vita” (Martinelli, 2016 pag.32).*

Questa esperienza testimonia il concetto che fare teatro negli ambienti educativi costituisce un mezzo per promuovere la consapevolezza di sé, facilitare l'interazione con gli altri e favorire il dialogo sul valore delle diversità, che non sono più considerate come elementi negativi da nascondere, ma come risorse da valorizzare. Inoltre, l'approccio teatrale, attraverso l'uso di laboratori, permette l'implementazione di strategie tipiche del costruttivismo socioculturale: coinvolgimento attivo degli studenti nella costruzione della conoscenza, contesto di lavoro significativo e comunicazione centrale nella comunità.

Come afferma D'Angelo (D'Angelo et.al 2009), il teatro, con la sua specificità, richiede un coinvolgimento pratico molto più marcato rispetto ad altre discipline; infatti, non è possibile praticare il teatro se non attraverso un approccio laboratoriale. Questo approccio favorisce la coesione del gruppo e lo sviluppo di competenze sociali, poiché il lavoro di squadra diventa cruciale per raggiungere gli obiettivi. Ogni individuo, tramite la sua unicità, contribuisce al processo, promuovendo così un senso di responsabilità e consapevolezza individuale.

Pertanto, il laboratorio teatrale non mira soltanto alla creazione della propria personalità e alla sua espressione, ma anche alla realizzazione di una comunità più inclusiva e consapevole.

### ***L'importanza dell'empatia e della creatività***

Nel contesto della creazione teatrale, volta a promuovere l'intercultura nella scuola, l'empatia e la creatività emergono come pilastri fondamentali. L'empatia e la creatività fungono da motori per la costruzione di una creazione teatrale inclusiva e interculturale, capace di celebrare la diversità e di promuovere il rispetto reciproco tra gli individui. Questo approccio non solo arricchisce l'esperienza educativa degli studenti, ma contribuisce anche a creare comunità scolastiche più aperte e solidali, essenziali per un mondo sempre più inclusivo.

L'interesse per la creatività e l'empatia non è un fenomeno nuovo, ma solo di recente ha visto una crescente attenzione da parte della ricerca.

Il crescente interesse per la creatività si è manifestato all'inizio del Novecento. Lo psicologo e pedagogista Vygotskij (1933) ha descritto l'attività creativa come quella che rende l'individuo un essere con lo sguardo verso il futuro e in grado di mutare il presente.

Dagli studi condotti nel tempo è emerso che la creatività non è prerogativa esclusiva delle menti più dotate, ma è potenziale presente in ogni individuo fin dalla nascita ed è accessibile a ogni individuo il cui ambiente di vita favorisce processi creativi, sia esso un contesto artistico, scientifico o quotidiano.

In quest'ottica, tutti, fin dalla più tenera età, si trovano coinvolti in attività di risoluzione dei problemi, poiché la capacità di creare appartiene intrinsecamente all'essere (Koohey, 2009).

Non solo chi propone qualcosa di completamente nuovo è considerato creativo, ma anche chi riesce a reinterpretare e organizzare dati già esistenti in modo innovativo (Guilford, 1977). In questo contesto, la creatività non è limitata agli artisti o agli scienziati, ma appartiene a chiunque sia in grado di pensare e agire con originalità. Infatti, la forza del pensiero creativo risiede nella capacità di esplorare nuove prospettive e modi alternativi di interpretare la realtà, generando nuove ipotesi e modelli di conoscenza. Pertanto, l'individuo creativo non si limita a seguire idee predefinite, ma cerca attivamente nuove soluzioni e combinazioni per problemi già conosciuti o ancora irrisolti.

Per molti autori, la creatività include anche la capacità di gestire liberamente il proprio rapporto emotivo e interpretativo con il mondo circostante (Oliva, 2015). Essa rappresenta una delle qualità distintive della mente umana e il suo sviluppo può portare contributi significativi non solo nel campo scientifico, ma anche nella società in generale.

Nonostante queste caratteristiche sembrano suggerire un'individualità autonoma, è errato considerare il processo creativo come totalmente separato dalle relazioni. Sebbene la creatività sia stata tradizionalmente esaminata da una prospettiva individuale, è importante sottolineare che anche l'esperienza creativa personale è intrinsecamente legata al contesto sociale e alle interazioni con gli altri. Il contesto sociale in cui si vive è ricco di relazioni che influenzano direttamente il processo creativo, poiché ogni attività umana è inevitabilmente plasmata dalle influenze

esterne. In questo senso, il potenziale creativo di un individuo viene attivato e alimentato dall'interazione con gli altri; pertanto, dipende largamente dalle opportunità offerte dall'ambiente circostante.

Il luogo privilegiato per l'interazione umana è rappresentato dal teatro e l'arte teatrale si configura pertanto tra i più potenti stimoli alla creatività.

Un importante filosofo e pedagogista americano, John Dewey, nella prima metà del Novecento sostenne con vigore l'idea che l'arte fosse il veicolo ideale per canalizzare in modo positivo l'energia creativa presente nei bambini (Monaco, 2018).

In Italia, nello stesso periodo, Maria Montessori sviluppò un concetto simile di "esperienza", in cui l'azione e il fare rappresentano l'espressione esterna del pensiero. In questa prospettiva, l'esperienza sensoriale e manipolativa tipica dell'arte assume un incarico cruciale nello sviluppo evolutivo, con la mano considerata come un'estensione della mente. Montessori sosteneva che l'attività artistica era una forma di ragionamento, sottolineando la stretta connessione tra percezione visiva e pensiero. Secondo la pedagoga, impegnarsi in attività creative coinvolgeva diverse capacità cognitive, come un bambino immerso nel dipingere, scrivere, danzare o comporre che in realtà stava "pensando" attraverso i propri sensi.

Il teatro emerge come un efficace strumento educativo che coinvolge l'individuo in tutti i suoi aspetti: dalla corporeità alla fisicità, dai sentimenti al pensiero, e anche attraverso la sua profonda umanità, la sua consapevolezza dei valori e la sua innata propensione alla socialità. Tuttavia, l'approccio del Teatro-Educazione si fonda sulla convinzione che ciascun individuo possieda una sua tipica pre-espressività naturale, che lo caratterizza in modo unico, ma di cui non tutti sono consapevoli: comprendere questa pre-espressività significa comprendere se stessi. Secondo Oliva, il lavoro teatrale può essere sintetizzato nella formula: *"Pre-espressività + metodologia = Sviluppo della creatività individuale"* (Oliva, 2013).

Nel contesto dei laboratori teatrali, oltre alla creatività anche l'empatia gioca un ruolo cruciale nel promuovere un ambiente inclusivo e stimolante. Per comprendere appieno l'importanza dell'empatia, possiamo fare riferimento alla definizione di Vischer (Vischer, 1872), che la descrive come la capacità di identificarsi emotivamente con gli altri, comprendendone i sentimenti e le prospettive.

Carl Rogers ha conferito all'empatia un ruolo di primaria importanza all'interno del suo quadro teorico, sottolineando che *"essere empatici significa recepire con precisione lo schema di riferimento interiore di un'altra persona, comprese le sue*

*componenti emotive e di significato, come se fosse la nostra stessa esperienza"* (Rogers 2018, p.121). Questo implica la capacità di percepire le emozioni e i significati di un altro individuo in modo accurato, sentendo le sue gioie o i suoi dolori come se fossero i nostri e comprendendo le cause dietro tali emozioni come lui le percepisce. (Rogers, 2007)

In ambito teatrale, l'empatia consente agli attori di immergersi nei ruoli e nelle esperienze dei personaggi, creando rappresentazioni autentiche e coinvolgenti.

Risulta necessario adottare delle strategie educative che promuovano sia l'empatia che la creatività, incoraggiate e valorizzate da un approccio pedagogico mirato. Educare alla creatività implica incoraggiare gli studenti a esplorare soluzioni innovative ai problemi e a esprimere liberamente le proprie idee e opinioni. Educare all'empatia significa insegnare agli studenti ad abbracciare e rispettare le emozioni e le prospettive degli altri.

Dunque, entrambe si rivelano fondamentali in un'ottica volta alla promozione della comprensione, della cooperazione e dello scambio interculturale all'interno di un contesto educativo come quello scolastico.

L'esperienza teatrale si rivela cruciale per educare alla creatività e all'empatia, offrendo un terreno fertile per l'apprendimento e lo sviluppo personale degli studenti. Tuttavia, per sfruttare appieno il potenziale educativo del teatro, è necessario integrarlo in modo appropriato all'interno delle attività didattiche tradizionali, evitando sia di idealizzarlo eccessivamente, sia di limitarsi a un unico stile teatrale.

L'educazione alla teatralità si basa sui principi psico-pedagogici che Jerzy Grotowski ha definito come "l'arte come mezzo" (Grotowski, 1987). Questo concetto considera il teatro come una possibilità aperta a tutti, un modo per affermare la propria identità, superare le differenze e favorire l'integrazione. Attraverso il teatro, l'individuo si esprime e diventa il protagonista della propria creazione. L'arte teatrale facilita il contatto dell'individuo con se stesso, mentre simultaneamente lo collega allo spazio in una dimensione temporale.

Difatti l'approccio pedagogico per educare alla teatralità dovrebbe essere caratterizzato da apertura e flessibilità nei confronti delle varie forme teatrali, consentendo agli studenti di esplorare e comprendere le diverse componenti tecniche e stilistiche. È importante riconoscere che l'esperienza teatrale per gli studenti non può essere paragonabile a quella dei professionisti del settore, ma deve

piuttosto essere vista come un'opportunità per sperimentare e crescere attraverso l'arte.

Inoltre, l'inserimento del teatro all'interno di un quadro educativo più ampio, che comprenda anche altre forme artistiche come il cinema, la musica, le arti figurative e la letteratura, arricchisce l'esperienza degli studenti e favorisce una comprensione più profonda della realtà. Ogni allievo porta con sé le proprie esperienze quotidiane, con le loro sfide e le loro emozioni, e l'educazione deve tener conto di questa complessità e contraddittorietà.

Si auspica, quindi, che l'educazione teatrale possa interagire con altre esperienze artistiche, ampliando così gli orizzonti degli studenti e arricchendo il loro modo di comprendere e vivere il teatro. Attraverso un approccio attivo e coinvolgente, il teatro non solo attrae gli studenti verso nuove esperienze, ma li spinge anche a esplorare il mondo che li circonda, mediando e ampliando la loro esperienza attraverso la finzione e la convenzione teatrale.

### *L'efficacia comunicativa nella performance*

L'utilizzo delle attività teatrali nell'ambito scolastico evidenzia il loro grande potenziale educativo, specialmente per quanto riguarda lo sviluppo delle capacità comunicative e sociali: la comunicazione teatrale emerge come un potente dispositivo per favorire il legame e la comprensione reciproca. La natura ludica e coinvolgente del teatro favorisce l'empatia e la consapevolezza delle differenze, facilitando così il dialogo e l'integrazione tra diverse culture fuori e dentro le mura scolastiche.

La comunicazione nella *performance* è essenziale, deve risultare efficace per garantire la connessione tra le persone e la trasmissione di significati profondi e universali.

Sin dai tempi più remoti, l'umanità ha compreso l'importanza di raccontare storie come mezzo per condividere esperienze, trasmettere conoscenze e preservare la propria cultura. I racconti intorno al fuoco rappresentano un'icona di questa pratica millenaria, dove il narratore accende immagini ed emozioni nelle menti e nei cuori dei suoi ascoltatori. Questo antico rituale di narrazione ha continuato a evolversi nel corso dei secoli, passando dalla cultura orale all'arte della recitazione e della

rappresentazione teatrale. Queste ultime coinvolgono l'individuo in modo completo, avvalendosi di una vasta gamma di forme espressive. Pertanto, si instaura un ambiente che favorisce una comunicazione intensa e coinvolgente.

Nel contesto della *performance* teatrale, la comunicazione efficace si esplica attraverso un'ampia varietà di modalità e approcci. Questi metodi spaziano dalle esibizioni individuali in ambienti definiti, in cui un singolo attore porta in vita illustri scienziati del passato, fino a spettacoli più articolati. In aggiunta, troviamo le modalità di *performance* guidata, condotte dagli attori, trasformando gli spettatori in partecipanti attivi di un'esperienza educativa e divertente, particolarmente apprezzata dai più giovani. La durata di queste *performance* varia notevolmente, a seconda della loro complessità e dell'audience coinvolta: da brevi monologhi di venti minuti, fino a spettacoli completi che possono estendersi per un'ora o più. In ogni caso, l'efficacia della comunicazione si fonda sulla capacità di coinvolgere chi ascolta, trasmettendo informazioni in modo chiaro, accessibile e coinvolgente. Tra le metodologie impiegate per potenziare tali abilità comunicative attraverso la performance teatrale, troviamo innanzitutto una serie di esercizi introduttivi volti a instaurare un ambiente interattivo, stimolare la discussione, esercitare il *Role Playing* e affinare la capacità di narrazione.

Nell'analisi dell'efficacia comunicativa nella *performance* teatrale, è essenziale considerare non solo le competenze di comunicazione verbale, ma anche quelle non verbali. Questo tipo di comunicazione consente infatti agli studenti di sviluppare una maggiore concentrazione, specialmente nell'ascolto attivo, mentre si focalizzano sulle azioni fisiche all'interno del contesto della recitazione.

In una ricerca internazionale condotta da Linda Schnapp e Christopher Olsen (2003), si evidenzia l'importanza di specifici esercizi finalizzati a migliorare l'efficacia comunicativa all'interno della *performance* teatrale. Riguardo alla comunicazione non verbale, i ricercatori suggeriscono esercizi come la "mimica e i suoni" e l'utilizzo delle "marionette". Queste due strategie sono applicabili soprattutto in contesti interculturali, in cui la comunicazione verbale spesso si mette da parte a favore di quella non verbale che diviene lo strumento più efficace per l'interazione sociale.

Nell'esercizio "Mimica e suoni", gli studenti apprendono che sia i gesti che i suoni sono efficaci forme di comunicazione. Durante l'esercizio, ogni studente esegue un gesto ed emette un suono simultaneamente, mentre un compagno imita il gesto e il suono con la stessa intensità. L'attività procede fino a quando ogni studente ha

eseguito i gesti e i suoni sia individualmente che in coppia. Successivamente, vengono introdotte variazioni nei gesti e nei suoni, ad esempio presentando i gesti e i suoni originali in modo tranquillo e poi ripetendoli ad alta voce e in modo esuberante. Queste variazioni aiutano gli studenti a comprendere come modulare gesti e suoni per esprimersi in modo più efficace e coinvolgente, arricchendo così la dinamicità della comunicazione.

L'esercizio "Marionette" è un'attività coinvolgente che illustra come la mimica del volto, le espressioni verbali e il dinamismo del corpo possano influenzare l'impressione che una persona trasmette agli altri. Svolto in gruppi di quattro persone, due studenti si pongono di fronte l'uno all'altro mentre gli altri due stanno dietro, assumendo il ruolo di "marionettisti". I "marionettisti" fanno scivolare le loro braccia sotto quelle dei compagni di fronte, mentre gli studenti "marionetta" avvolgono le loro braccia attorno alla vita degli "operatori". Le due marionette iniziano una conversazione basandosi sui movimenti delle braccia dei loro compagni. Utilizzando solo la voce e le espressioni facciali, gli studenti devono interpretare i movimenti delle braccia dei loro compagni, creando uno scenario plausibile che giustifichi tali movimenti.

Questa attività facilita la distinzione tra le varie modalità di trasmissione delle informazioni e stimola la riflessione sull'unicità dell'espressività corporea e verbale rispetto ai propri pari. Questo esercizio richiede tempo ma promuove la consapevolezza sugli accoppiamenti tra movimenti corporei ed espressioni facciali. Il gesto comunicativo, come un saluto, riflette rispetto e autorità attraverso la sua forma e intensità.

Queste sono solo alcune delle molteplici e varie modalità con le quali poter sperimentare l'approccio teatrale a scuola e verificarne così gli effetti positivi che produce. Oltre alla crescita personale e a quella collettiva del gruppo classe derivanti dal percorso laboratoriale, la *performance* ha il potere di coinvolgere attivamente anche l'intera comunità. La visione di una rappresentazione, con un suo intrinseco messaggio, crea in primis un senso di orgoglio e appartenenza nella scuola e nel quartiere e in secondo luogo funge da potente strumento per favorire il dialogo, la partecipazione e l'*empowerment* all'interno di una comunità, creando spazi di riflessione e di condivisione che promuovono il benessere e la coesione sociale.

## CONCLUSIONE

Il presente elaborato si articola evidenziando come sia necessario al giorno d'oggi far intendere ai bambini e ai ragazzi, che cosa siano le culture sin dalla tenera età. Di fondamentale importanza sono quindi gli ambienti educativi e in primis quelli scolastici, nei quali vi è l'opportunità di interfacciarsi con realtà differenti dalla propria e l'occasione di avere dei mediatori, ovvero i docenti stessi, che aiutano nel processo di acquisizione delle informazioni in modo corretto. Un ambiente protetto e sicuro, dove ogni persona possa sentirsi a proprio agio nel raccontare e raccontarsi attraverso qualsiasi mezzo d'espressione ad esso più congeniale.

Ecco che le arti vengono in soccorso e in particolare il teatro, che rappresenta un'opportunità significativa per la costruzione di un'identità individuale e collettiva all'interno di una società sempre più interconnessa e interculturale come quella odierna, nella quale educare i giovani a essere cittadini consapevoli, rispettosi e aperti alla diversità, in grado di contribuire alla costruzione di ponti di dialogo proficui, è la base.

Quando frequentavo la scuola dell'obbligo non ho avuto la fortuna di incontrare dei docenti che mi proponessero attività differenti da quelle canoniche e per lo più teoriche che si propongono nella scuola italiana da moltissimo tempo. Ad oggi, ripensando al mio percorso, come a quello di moltissimi altri, mi rendo conto che vi è la forte necessità di implementare modelli educativi differenti, che possano dar voce a tutti e a ciascuno. La classe è di per sé un modello in scala dell'eterogeneità del mondo ed è attraverso la classe che ogni individuo comincia il suo personale percorso di autodeterminazione.

Il gioco, il laboratorio, in particolare il teatro e le attività che prevedono un momento di condivisione differente dal semplice stare seduti dietro a un banco, producono effetti estremamente positivi per il singolo e per il gruppo. Il *Cooperative Learning*, come confermato dalle ricerche condotte dal gruppo Johns Hopkins di Baltimora, è di fatto la soluzione didattica che più aiuta i docenti a creare quell'energia di gruppo, quel supporto e quella stima reciproca che inevitabilmente farà lavorare tutti con più serenità e con risultati positivi.

La presente tesi vuole essere un punto di partenza per poter esplorare maggiormente questi aspetti nella scuola italiana e in particolare stimolarmi nella ricerca di attività didattiche attente alle esigenze di ogni alunno. Personalmente, fare ricerca in merito mi ha portato alla consapevolezza di quanto ancora ci sia da scoprire e di quante occasioni didattiche si possono creare anche per gli stessi docenti. Attraverso metodologie didattiche innovative, gli insegnanti e gli studenti possono liberare creatività e immaginazione, arrivando a risultati sorprendenti e stimolanti per tutti i soggetti coinvolti. Così facendo la scuola sarà sempre più un luogo inclusivo e gratificante per tutti i suoi protagonisti.

## BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

- Appari, P. (2009). "La didattica laboratoriale per imparare la complessità della società odierna". *L'Educatore*. Consultato in: La didattica laboratoriale per imparare la complessità della società odierna (laboratorioformazione.it) (il 16 gennaio 2024)
- Arsi I. (2020). Intervista alla direttrice artistica del Teatro Lo Scantinato, regista, autrice teatrale e fondatrice della Scuola di recitazione "Il Genio della Lampada" a Firenze – By Ines Arsi – 7 aprile 2020. Consultato in: <https://www.teatrionline.com/> (il 10 gennaio 2024)
- Artaud, A., Morteo, G. R., Neri, G., Derrida, J., & Marchi, G. (1968). *Il teatro e il suo doppio con altri scritti teatrali*. Einaudi. Torino.
- Bargna, L. (2007). "Conoscenza interculturale attraverso l'arte: un approccio antropologico." In *Intercultures Maps*. Lai-momo.
- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). "Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale." *Italiano LinguaDue*, 8(2).
- Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. WW Norton, New York City.
- Bellatalla, L., Genovesi, G., & Marescotti, E. (Eds.). (2007). *Tra natura e cultura: aspetti storici e problemi dell'educazione* (Vol. 13). FrancoAngeli. Milano.
- Bellucci, S. (2009). "Margaret Mead. La costruzione culturale dell'identità di genere." *Antrocom*, 5(1), pp. 29-34.
- Bettini, M. (2016). *Radici. Tradizione, identità, memoria* Vol. 453, Il Mulino Bologna pp. 1-131.
- Bevilacqua, G. (2001). *Didattica interculturale dell'arte*. EMI. Torino.
- Bonato, E. (2017). *Dal gioco al teatro* (Doctoral dissertation, Scuola universitaria professionale della svizzera italiana (SUPSI)).
- Bruner J. (1991). *La costruzione narrativa della realtà. Rappresentazioni e narrazioni*. In Ammaniti M., Stern D. N. (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Roma-Bari. pp. 17-42

- Bruner, J. (2002). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Feltrinelli editore. Milano.
- Bruni A. (2017), *Europa e Islam tra antichi pregiudizi e nuovi confini*. E-book. Editoriale L'Espresso. Milano.
- Caputo, A. (Ed.). (2023). *Filosofia e istituti tecnici: Esperienze e questioni*. Mimesis. Milano-Udine.
- Cazden, C. B., & Mehan, H. (1989). "Principles from sociology and anthropology: Context, code, classroom, and culture." *Knowledge base for the beginning teacher*, pp. 47-57.
- Circolare Ministeriale N.205, 26 luglio 1990, n. 205. Consultato in: [https://adiscuola.it/Pubblicazioni/Multicult/global40\\_5A4\\_205.htm](https://adiscuola.it/Pubblicazioni/Multicult/global40_5A4_205.htm) (il 3 gennaio 2024)
- Chang, H. C. A., & Checcin, M. (1996). *L'educazione interculturale: prospettive pedagogico-didattiche degli organismi internazionali e della scuola italiana*. LAS. Roma.
- Chiari, G. (2023). "Educazione interculturale e apprendimento cooperativo: teoria e pratica della educazione tra pari." *Educazione interculturale e apprendimento cooperativo*. StreetLib. Loreto. pp. 1-89.
- Colombo, M. (2001). "Ricerca sociale interculturale e limiti dell'etnocentrismo." *Studi di sociologia*, pp. 83-98.
- Consorti, P. (2007). "Pluralismo religioso: reazione giuridica multiculturalista e proposta interculturale." *Stato, Chiese e pluralismo confessionale*. Università di Pisa.
- Contini, M. R. (2017). "Il paradigma interculturale. Questioni teoriche e declinazioni educative." Consultato in (PDF) *Il paradigma interculturale. Questioni teoriche e declinazioni educative* | Rina Manuela M Contini - Academia.edu (il 5 gennaio 2024)
- Coppola, D., & Moretti, R. (2018). "Valorizzare la diversità linguistica e culturale." Consultato in *978-88-6969-228-4-ch-24\_WMT110I.pdf* (unive.it) (il 5 gennaio 2024)
- D'Angelo, L., & Di Rago, R. (2009). "Teatro, didattica attiva, intercultura. Teatri visibili e teatri invisibili." *Collana dell'IRRE Lombardia*; 59. Milano.

- Dell'Isola L. (2017) "Il valore dell'intercultura nel processo educativo/formativo. Intercultura, inclusione e innovazione a scuola." pp. 85-94. Consultato in [https://oppi.it/wp-content/uploads/2018/06/oppinfo123\\_085-094\\_dell-isola.pdf](https://oppi.it/wp-content/uploads/2018/06/oppinfo123_085-094_dell-isola.pdf) (il 6 gennaio 2024)
- Dell'Italiano, L. S. (2014). "Role Play e improvvisazione teatrale. Tecniche al servizio della competenza comunicativa e interculturale nella didattica." *Bollettino Itals*, 12(55). Consultato in <https://www.itals.it/editoriale/bollettino-itals-settembre-2014> (il 10 gennaio 2024)
- Dewey, J. *My Pedagogical Creed*, (1987). Traduzione in italiano (a cura di Lamberto Borghi) *Il mio credo pedagogico*. La Nuova Italia Editrice di Firenze, 1954.
- Dovigo, F. (2015). *Confini immaginari. Arte e intercultura in una prospettiva inclusiva* (Vol. 22). Franco Angeli. Milano.
- Favaro, G. (2010). "Per una scuola dell'inclusione." Consultato in <https://www.cremi.it/pdf/per%20una%20scuola%20dell'inclusione.pdf> (il 28 dicembre 2023)
- Favaro, G. (Ed.). (2004). *L'intercultura: dalla A alla Z* (Vol. 1). FrancoAngeli. Milano.
- Filtzinger, O., & Catanese, G. C. (2016). "Intercultural Education in the German Context". In "Intercultural Education in the European Context". Routledge. pp. 73-104.
- Fiorucci, M. (2000). *La mediazione culturale: strategie per l'incontro*. Armando Editore. Roma.
- Fiorucci, M., & Catarci, M. (2019). *Il mondo a scuola: per un'educazione interculturale*. Conoscenza. Roma.
- Fornet-Betancourt, R. (2011). "La trasformazione interculturale della filosofia. La trasformazione interculturale della filosofia" pp. 45-77. Consultato in: [INTERVISTA\\_R.FORNET-BETANCOURT\\_Topologik\\_6.pdf](#) (il 15 gennaio 2024)
- Freddi, G. (1990). *Azione, gioco, lingua: Fondamenti di una glottodidattica per bambini*. Ed. Liviana. Padova.
- G. Spagnuolo (2007). *Il magico mosaico dell'intercultura. Teoria, mondi, esperienze*, FrancoAngeli. Milano.

- Gardner, H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Edizioni Erickson. Trento.
- Gazzetta Ufficiale (2006), Decisione 2006/515/CE del Consiglio, del 18 maggio 2006, relativa alla conclusione della convenzione sulla protezione e la promozione della diversità delle espressioni culturali (GU L 201 del 25.7.2006, pag. 15). Consultata in <https://presidenza.governo.it/USRI/confessioni/normativa%20europea/Decisione%2018%20maggio%202006.pdf>
- GEERTZ, Clifford (2004). *Antropologia interpretativa*, Il Mulino, Bologna, pp.119 - 152
- Ghilardi F. (2012). "Identità, interculturalità, universalismi. Gli occidentali e gli altri." ETS. Pisa.
- Giosi, M. (2010). "Corpo, teatro e formazione nella riflessione di Antonin Artaud. The Body: The Role of Human Sciences", p. 171. Consultato in: <http://www.gianfrancobertagni.it/materiali/corpo/giosi.pdf> (il 20 gennaio 2024)
- Giosi, M. (2017). "John Locke e i Pensieri sull'Educazione: tra natura e cultura. Educazione. Giornale di pedagogia critica" 6(2). Consultato in: <https://hdl.handle.net/11590/324295> (il 20 gennaio 2024)
- Glazer, N. (1998). *We are all multiculturalists now*. Harvard University Press. Boston.
- Gobbo, F. (2008). *L'educazione al tempo dell'intercultura* (Vol. 1, pp. 1-192). Carocci. Roma.
- Gobbo, F. (2008). "Sull'uso di alcune metafore in pedagogia interculturale." *In L'educazione al tempo dell'intercultura* (pp. 147-172). Carocci. Roma.
- Gobbo, F. (2000). *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse* (Vol. 1). Carocci. Roma.
- Gobbo, F. (2012). "Anthropology of education in Italy". In F. GOBBO (a cura di) *Mapping Anthropologies of Education: A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling*. Berghahn Books. Oxford, New York. pp. 151-166.
- Gordon, T. (2012). "Usare il gioco di ruolo per promuovere il multiculturalismo trasformativo e di azione sociale nella classe." *ESL. Giornale TESOL*, 3 (4), pp. 698-721.

- Grotowski J. (1987). *Grotowski, l'arte come veicolo*. Casa Usher. Firenze. pp. 21-24.
- Guilford J. P. (1977) traduzione italiana in *La creatività*, Beaudot A. (a cura di), *La creatività Loescher*, Torino. (1977)
- Hargreaves, D. H. (2017). *Interpersonal relations and education*. Routledge. Londra.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1974). "Instructional goal structure: Cooperative, competitive, or individualistic". *Review of educational research*, 44(2), pp. 213-240.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). "Cooperative learning, values, and culturally plural classrooms." In *Classroom Issues*. Routledge. Londra. pp. 29-47
- Kagan, S., & Kagan, M. (1994). "The structural approach: Six keys to cooperative learning." *Handbook of cooperative learning methods*. pp. 115, 33.
- Kagan, S., Comoglio, M., & Angeloni, B. (2000). *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Lavoro. Montepulciano.
- Koomey, J. G. (2009). *I numeri che contano: e l'arte del problem solving*. Muzzio. Roma.
- Laban, R., Casini-Ropa, E., & Salvagno, S. (1999). *"L" arte del movimento*. Ephemeria. Macerata.
- Lamberti, S. (2010). *Apprendimento cooperativo e educazione interculturale: percorsi e attività per la scuola primaria*. Edizioni Erickson. Trento.
- Lapov, Z. (2019). "Laboratorio interculturale per l'inclusione: verso una modellizzazione pedagogica." *Ricerche Pedagogiche*, 53, p. 211.
- Leoncini, S. (2011). "Etnografia in contesti scolastici Prospettiva di ricerca tra antropologia e pedagogia Focus sulla metodologia." *Formazione & insegnamento*, 9(3 Suppl.), pp. 231-238.
- Livingstone, C. (1983). *Role Play in Language Learning*. Longman, 1560 Broadway, New York, NY 10036.
- Martinelli, M. (2016). *Aristofane a Scampia: Come far amare i classici agli adolescenti con la non-scuola*. Ponte alle Grazie. Milano.
- Massa, P. (1988). "Ripensando a Margaret Mead." *La Ricerca Folklorica*, pp. 127-138.

- Mead, M. (1928). The Role of the Individual in Samoan Culture. *The Journal of the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland*, 58, pp. 481-495.
- Mead, M. (2009). *Sesso e temperamento* (Vol. 110). Il saggiatore. Milano.
- Meloni, G. (2017). “Il teatro per la promozione del dialogo interculturale: l’esperienza di Mus-e Roma Onlus The theater for the promotion of intercultural dialogue: the experience.” Consultato in: <https://rivistedigitali.erickson.it/educazione-interculturale/archivio/vol-15-n-2/il-teatro-per-la-promozione-del-dialogo-interculturale-lesperienza-di-mus-e-roma-onlus/> (il 30 gennaio 2024)
- Ministero della Pubblica Istruzione (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri*. Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e per l’educazione interculturale. Retrieved June, 30, 2013.
- Ministero della Pubblica Istruzione (2012) “Linee Guida per l’educazione interculturale - Rete della Settimana dell’Educazione Interculturale, con il coordinamento del Centro Nord-Sud del Consiglio d’Europa.”
- MIUR (2015). Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca L’integrazione scolastica degli alunni con disabilità. A.S. 2014/2015 [online]. Consultato in: [http://www.istruzione.it/allegati/2015/L%27integrazione\\_scolastica\\_degli\\_alunni\\_con\\_disabilita\\_as\\_2014\\_2015.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2015/L%27integrazione_scolastica_degli_alunni_con_disabilita_as_2014_2015.pdf) (2017-06-27). (il 10 gennaio 2024)
- MIUR, Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione [online]. Consultato in: [http://www.indicazioninazionali.it/documenti\\_Indicazioni\\_nazionali/indicazioni\\_nazionali\\_infanzia\\_primo\\_ciclo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf) (2017-06-27). (il 10 gennaio 2024)
- Monaco, L. (2018) “Il Teatro-Educazione. Le arti espressive come pedagogia di creatività.” Consultato in: *Vista de Teatro y educación: las artes expresivas como pedagogía de la creatividad* (comillas.edu) pp.19-25 (il 5 febbraio 2024)
- Montessori, M. (1957). *Il bambino in famiglia*. Garzanti. Milano.
- Morelli, I., Colacino, M., & Gillet, A. (2021). “L’apprendimento come partecipazione a contesti significativi: l’esperienza del Reggio Emilia Approach

alla luce dei contributi di Maria Montessori e John Dewey.” *IUL Research*, 2(4), pp. 81-92.

- Nanni A., (1998). *L'educazione interculturale oggi in Italia*, EMI, Bologna 1998, p. 39.
- Oliva, G. (2013). “L'educazione alla teatralità nella scuola media: arte e corpo.” *Scuola e didattica*, (1° settembre), pp. 14-28.
- Oliva, G. (2015). “Il teatro come strumento di formazione umana nello sviluppo della creatività e della crescita personale.” *Scienze e Ricerche*, 10, pp. 15-21.
- Oliva, G. (2015). “Le arti espressive come pedagogia della creatività.” *Scienze e Ricerche*, 5, pp. 45-51.
- Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale (ottobre, 2007). Consultato in: URL [https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione\\_intercultura.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf) (il 10 gennaio 2024)
- Panarello, P. (2016). “L'Educazione Interculturale come “Educazione Globale”. *Formazione & insegnamento*, 14(3), pp. 494-504.
- Panikkar R. (2002), *Pace e interculturalità: Una riflessione filosofica*. Jaca Book. Milano.
- Pastò B. (2005). “Laboratorio di didattica dell'arte e dell'immagine interculturale.” In A. Comin (a cura di), *Per una didattica interculturale*. Padova: Imprimerie
- Pastò, B. (2016). “Didattica dell'arte interculturale.” *Studium Educationis-Rivista semestrale per le professioni educative*, (1), pp. 113-122.
- Piaget, J., & Warden, M. (1926). *The language and thought of the child*. Harcourt, Brace & Comp. San Diego, California.
- Pretceille M. A. (1989), *Chocs de cultures*, L'Harmattan, Paris.
- Portera, A. (2000). *L'educazione interculturale nella teoria e nella pratica*. Padova: Cedam.
- Remor, M. (2011). *Giocare con l'arte: laboratori di educazione ed espressione artistica; scuola dell'infanzia e il biennio della primaria*. Edizioni Erickson. Trento.
- Rogers, C. R. (2007). *Terapia centrata sul cliente* (Vol. 7). edizioni la meridiana. Molfetta (BA).

- Rogers, C. R. (2018). *Un modo di essere: i più recenti pensieri dell'autore su una concezione di vita centrata-sulla-persona*. Giunti Psychometrics. Firenze. p.121.
- Ruffini, F. (2005). *Stanislavkij e il teatro laboratorio*, pp. 143-172.
- Santerini M. (2003). *L'etica del genere umano*, in Cem Mondialità aprile 2003, pag.21.
- Schmidt, D., (2004). "Esiste un modello italiano verso la differenza? Riflessioni a partire da un progetto europeo." IN Schmidt, D., E Marazzi, A. (a cura di) (2004) *Tre paesi, un progetto. Percorsi formativi con donne migranti*. Padova: Unipress.
- Schnapp L. and Olsen C. (2003), "Teaching self-advocating strategies through drama." Tratto da «Intervention in School and Clinic», vol. 38, n. 4, 2003. © Pro-ed. Pubblicato con il permesso dell'Editore. Traduzione italiana di Erminia Ricci
- Servos, N., Weigelt, G., & Bausch, P. (2024). "Pina Bausch, teatrodanza." Kieser. Consultato in: Pina Bausch : dance theatre : Servos, Norbert, 1956- : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive (il 28 dicembre 2023)
- Sharan, S., & Hertz-Lazarowitz, R. (1980). "A group-investigation method of cooperative learning in the classroom." *Cooperation in education*, pp. 14-46.
- Sharan, Y., & Sharan, S. (1992). *Expanding cooperative learning through group investigation* (Vol. 1234). New York: Teachers College Press.
- Sirignano, F. M. (2019). "L'intercultura come emergenza pedagogica." *Modelli e strategie educative, Pisa: ETS*.
- Slavin, R. E. (2012). "Cooperative learning and achievement: Theory and research." *Handbook of Psychology, Second Edition*, 7.
- Spolin, V. (1986). *Theater games for the classroom: A teacher's handbook*. Northwestern University Press. Consultato in: Theater games for the classroom : a teacher's handbook : Spolin, Viola : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive (il 28 dicembre 2023)
- Spolin, V. (2010). *Giochi di teatro per le scuole: manuale teorico pratico ad uso di insegnanti e trainer*. Audino. Roma.
- Stern, A., & Lindbergh, P. (2006). *Felice come un bambino che dipinge*. Armando Editore. Roma.

- Surian A., (1998). “L’educazione interculturale in Europa”, *Quaderni dell’interculturalità* n° 10, EMI, Bologna 1998
- Vygotskij L.S. (1933), *Voobraženie i tvorc’estvo v detskom vozraste*, Petersburg, Sojuz, trad. it. *Immaginazione e creatività nell’età infantile*, Roma, Editori Riuniti, 1972.
- Rosenthal, R. and Jacobson, L. (1968) “Pygmalion in the Classroom, New York, Holt, Rinehart and Winston.” Wiseman, S. (a cura di) (2017). *Effective Assessment and the Improvement of Education: A Tribute to Desmond Nuttall*.
- Youmbi, R. S. (2011). “Identità e ruolo del mediatore linguistico-culturale in Italia.” *The Journal of Cultural Mediation*, 1, pp. 13-30.
- Zadra, F. (2014). “Convivere nella diversità. Competenze interculturali e strumenti didattici per una scuola inclusiva.” Consultato in: [http://www.icsbuonarroti.edu.it/images/2019.2020/formazione/academia/Convivere\\_nella\\_diversita.\\_Competenze\\_in.pdf](http://www.icsbuonarroti.edu.it/images/2019.2020/formazione/academia/Convivere_nella_diversita._Competenze_in.pdf) (il 01 febbraio 2024)
- Ziglio, L. (1996). “Educazione interculturale. Per “fare” educazione interculturale”. Consultato in: [https://www.icscastelfocognano.edu.it/joomla/attachments/article/79/per\\_fare\\_educazione\\_interculturale.pdf#page=74](https://www.icscastelfocognano.edu.it/joomla/attachments/article/79/per_fare_educazione_interculturale.pdf#page=74) (il 22 gennaio 2024) p.74

## RINGRAZIAMENTI

Nel tempo di questi anni ho imparato molte cose. E no, non parlo delle sole nozioni accademiche, ma di vita. Ho imparato cosa vuol dire credere in se stessi e nelle proprie capacità, ho imparato che non sempre ciò che ci si aspetta arriva quando si crede dovuto, ma è nel giusto tempo di ognuno che ciò che deve accadere, accadrà. Nel tempo di questi anni ho compreso il valore dell'attesa, che spesso s'impregna d'ansia e paure ma che non sono meno dell'eccitazione e della gratitudine che invade l'animo quando senti d'esserci arrivato. A questo tempo oramai concluso, a questo pezzo di vita che se ne va, devo molto. Ringrazio ogni singolo istante vissuto, che con sfide e avventure mi ha permesso di essere ciò che sono oggi.

Grazie a mamma e papà che sottovoce e a volte inconsapevolmente mi hanno sempre trasmesso fiducia e coraggio, che hanno visto dietro a maschere di finta presunzione, la fragilità e la sensibilità di una figlia che ha sempre desiderato rendere orgogliosi i propri genitori. Grazie per avermi permesso di scoprire piano piano chi sono davvero, pur cambiando idea mille volte e pur trattenendo le paure ogni qual volta che ho deciso di prendere qualche volo qua e là nel mondo.

Grazie a mia sorella Giorgia perché è da sempre la mia roccia. Mi appoggia in ogni decisione e sin da bambina mi coccola e si preoccupa per me. Grazie per gli occhi dolci che silenziosamente mi guardano crescere e i "ti voglio bene" nascosti dietro a un "come stai oggi ciofeka? Dai che ce la fai!". Sei la mia luce, il mio porto sicuro e l'esempio di Donna che da sempre mi guida.

Grazie a mia sorella Martina che mi spinge a trovare un senso del mio esistere ogni giorno. Con la candida sincerità tipica dei bambini ancora privi della cattiveria del mondo, grazie a lei mi sono spesso ritrovata a pormi delle domande e a ricercare in esse risposte mai scontate.

Grazie a Daniel perché un'amicizia così non avrei mai immaginato di poterla sperimentare. Grazie perché potranno esserci altre mille persone nel cammino della nostra vita, ma solo noi ci siamo davvero sin da quando potevamo ancora essere qualsiasi cosa "da grandi".

A tutti gli amici e le amiche di sempre, che non citerò uno ad uno, ma che sanno quanto importanti sono per me e che festeggiano con me ogni traguardo raggiunto. Un ringraziamento speciale va a Martina, per aver condiviso con me l'esperienza più incredibile di questi anni. La Spagna porta con sé meravigliosi ricordi, resi indimenticabili dalle risate e dalle infinite notti passate a chiacchierare e a crescere, insieme.

Grazie a Francesco. La persona che mi ha presa per mano sin dal principio di questa avventura, che mi ha spinto a presentarmi ad ogni singolo appello, che di notte tra una passeggiata e l'altra mi ha ascoltata ripetere per ore. Francesco che crede in me anche quando non ci credo io, che mi strappa sorrisi inattesi e che nei momenti di sconforto mi alza dal divano e mi propone balletti inguardabili in salotto. Grazie perché insieme stiamo creando il nostro piccolo mondo che a me piace tanto, oggi anche insieme a Pino.

*“Grazie per questa nuova gioia  
Grazie per questo nuovo cielo  
Grazie per questo nuovo amore  
Che arriva inaspettato  
E la vita ricomincerà”*

*“Mi manchi negli occhi” - Tricarico*

*Così è  
Così sarà*