

Florinda Nardi

**In forma di teatro.
Lingua, cultura e formazione
per una cittadinanza attiva**

Premessa

Mi ha sempre affascinato il momento preciso in cui, mentre il pubblico attende seduto, la porta sul palcoscenico si apre e l'artista appare illuminato dalle luci della scena, ovvero, scegliendo l'altra prospettiva, il momento in cui l'artista che sta in attesa nella semioscurità vede aprirsi quella stessa porta, che rivela le luci, il palcoscenico, il pubblico... Il momento è toccante, che si scelga l'uno o l'altro punto di vista, perché dà corpo ad una nascita, perché rende concreto il passaggio attraverso una soglia che separa un rifugio, protetto, ma limitante, dalla possibilità e dal rischio di un mondo che sta oltre... Capisco che entrare nella luce è anche una potente metafora della coscienza, della nascita della mente che conosce, del comparire semplice eppur grave del senso del sé nel mondo del mentale¹.

Questa citazione tratta dal volume *Emozioni e Coscienza* del neuroscienziato portoghese Antonio Rosa Damasio – messa in esergo da Salvatore Maiorana al suo *Neuroscienze e didattica delle lingue. La glottodidattica fra teatro, empatia, emotività*² – risulta particolarmente adatta a introdurre il tema che si vuole trattare, anche assumendo un diverso punto di vista, nel presente saggio. Contiene infatti in sé tutti gli elementi necessari a fare luce sul complesso ventaglio di fenomenologie teatrali che si manifestano dall'incontro del teatro con l'apprendimento della lingua, con il confronto interculturale, con i processi e i percorsi di formazione. Il teatro come luogo, fisico e mentale, nel quale ci si può incontrare e confrontare con una cultura altra, il teatro come strumento per l'inclusione e l'integrazione sociale dei migranti, il teatro quale processo formativo per la nascita di nuove coscienze

¹ A.R. Damasio, *Emozioni e Coscienza*, citato in S. Maiorana, *Neuroscienze e didattica delle lingue. La glottodidattica fra teatro, empatia, emotività*, Pescara, Edizioni Tracce, 2009, p. 7.

² Cfr. S. Maiorana, *Neuroscienze e didattica delle lingue*, cit.

per una cittadinanza consapevole, il teatro, infine, come prodotto artistico ibrido, dalla molteplice identità e anticipatore di una società ancora lontana a venire.

Soprattutto, pur nell'esaltazione della dimensione emotiva, la considerazione di Damasio e la sua risignificazione da parte di Maiorana invitano ad adottare un necessario approccio interdisciplinare per parlare di espressioni, realizzazioni e produzioni teatrali che coinvolgono per forza di cose altri ambiti del sapere. Significa essere pienamente consapevoli di dover affinare strumenti metodologici di indagine non solo nell'ambito della letteratura e del teatro, ma anche della linguistica, della glottodidattica, della pedagogia, dell'antropologia, dell'etnografia, persino della storia e della geografia che sono coordinate che non dovrebbero mancare in qualunque altra disciplina.

L'applicazione delle tecniche teatrali alla didattica della lingua e della cultura (binomio inscindibile), il concetto stesso di teatro come strumento di formazione o, ancora di più, il teatro sociale e, più nello specifico, il teatro interculturale aprono fin troppe vie di riflessione e restituiscono una varietà di atti performativi nei quali non è facile mettere sistematicamente ordine. Si può tentare però di tenere una "vista dall'alto" – come direbbe Ferdinando Taviani – e portare esempi significativi che restituiscano una fotografia delle tante fenomenologie teatrali che possono assumere e, soprattutto, prospettare una visione d'insieme intesa anche come speranza, utopia o, più ottimisticamente, progettualità per un teatro capace di farsi strumento di una cittadinanza attiva e consapevole.

Il teatro e la didattica della lingua italiana come lingua seconda o straniera

Nell'ambito della didattica delle lingue straniere, l'uso delle tecniche teatrali diviene già a partire dagli anni Sessanta una risposta insita nelle moderne teorie linguistiche che sono alla base degli approcci didattici utilizzati. Lo sviluppo della sociolinguistica per lo studio dei fenomeni linguistici in specifici contesti sociali insieme a quello della pragmalinguistica per l'uso contestuale della lingua come azione reale e concreta, uniti agli studi di psicologia umanistica sul bisogno di crescita e affermazione del sé, che vede nell'autostima il presupposto all'equilibrio e benessere personale (in alternativa al comportamentismo e alla psicologia dinamica), hanno prodotto approcci come il *Natural Approach* o quello umanistico-affettivo. E tali approcci hanno poi sviluppato metodi quali il *Community Language Learning* insieme ad alcune (e relative) tecniche di insegnamento quali il *Total Physical response* o il *Silent way* che insistono sulla centralità dell'apprendente nel contesto della classe e sulla sua necessità di essere parte attiva del processo di apprendimento attraverso azioni linguistiche che lo rendono sempre più protagonista. Il docente viene visto come un conduttore del gioco d'apprendimento linguistico (una sorta di regista), i discenti diventano veri e propri attori che devono imparare a interagi-

re tra loro su schemi dati procedendo nell'apprendimento delle "parti", lo spazio della classe si trasforma in un palcoscenico sul quale agire l'atto comunicativo.

L'esempio che maggiormente rende comprensibile il parallelismo tra classe e compagnia è sicuramente quello dell'uso di tecniche che si sono direttamente ispirate al teatro, come il dialogo e l'interazione che sono alla base di qualunque principio di comunicazione autentica. Si pensi infatti al diverso grado di profondità "teatrale" che assumono le tecniche del *role making* (o *role taking*), *role playing* e drammatizzazione. Si tratta di tecniche di simulazione del dialogo che in maniera graduale conducono l'apprendente dalla ripetizione di un dialogo dato (*role making* con variazioni al testo minime) alla definizione e simulazione di un dialogo costruito su informazioni di base fornite dal docente (*role playing*, spesso con carte identificative dei personaggi da interpretare e frasi modello da poter usare), fino all'autonomia dell'improvvisazione (o alla scrittura prima e interpretazione poi) di un dialogo dato avendo a disposizione solo il contesto comunicativo, il profilo dei personaggi coinvolti e il contenuto della conversazione da agire. In quest'ultimo caso si è arrivati a oltrepassare la definizione di drammatizzazione glottodidatticamente intesa quale esercizio fonologico, intonativo e paralinguistico³, per entrare nella più complessa forma del processo di sviluppo contemporaneo di tutte le abilità linguistiche necessario per il passaggio dalla scrittura di un testo dialogato alla sua messinscena.

Se dunque è stato chiaro da subito quanto proficuo potesse essere adottare queste tecniche mutate dal teatro per mettere in situazione gli studenti, l'ulteriore passo, che ha portato dal *learning by doing* a fare in modo che quel "doing" fosse il gioco del teatro, è stato piuttosto facile.

Molti sono stati infatti i progetti nati per sviluppare questa metodologia e sin da subito applicati a differenti lingue straniere. Il primo che merita di essere ricordato

³ Cfr. P.E. Balboni: «Essa consiste nella ripetizione di un dialogo, di solito già ascoltato e compreso, presente nel manuale oppure, come in certe "recite", predisposto dalla stessa classe. Le finalità della drammatizzazione sono due: da un lato, essa serve a fissare le espressioni linguistiche che realizzano le varie intenzioni comunicative [...], le strutture morfosintattiche e il lessico; dall'altro, la drammatizzazione è utile per esercitare gli elementi fonologici, soprattutto gli aspetti intonativi e paralinguistici [...]. La drammatizzazione è scarsamente usata perché viene ritenuta "poco creativa" (né intende esserlo), mentre ci pare che essa debba essere considerata come un passaggio necessario per muovere dal puro ascolto all'interazione; viene inoltre ritenuta adatta solo ad allievi molto giovani, mentre può essere usata anche con adolescenti e adulti cui siano state spiegate le finalità di tale tecnica. La drammatizzazione – al di là dell'iniziale disagio di chi deve 'mettersi in scena' – offre un rilevante vantaggio psicologico: essa non rappresenta una sfida eccessiva per l'allievo, in quanto non richiede una produzione autonoma fin dalle fasi iniziali dell'unità didattica: in questo senso viene incontro alle necessità della sempre più diffusa *delayed oral practice*, cioè delle procedure di matrice umanistico-affettiva che suggeriscono di non chiamare l'allievo a produrre lingua straniera quando ancora non si sente psicologicamente pronto» (*Tecniche didattiche e processi dell'apprendimento linguistico*, Padova, Liviana, 1991, pp. 50-51).

è proprio quello elaborato da Salvatore Maiorana in qualità di Ispettore di Lingue Straniere del Ministero della Pubblica Istruzione nell'anno scolastico 2000-2001 con i docenti di lingua inglese (Stefania Zampiga), francese (Eliana Terzuoli) e tedesca (Paola Minucci) delle e per le scuole delle province di Arezzo, Livorno, Firenze e Prato⁴.

Il *Progetto Edward Bond*, dal teatro alla pace era intitolato e ispirato al drammaturgo inglese impegnato “nella lotta contro la violenza e la guerra” perché, come ricorda Maiorana,

Bond considera i suoi drammi degli *esercizi* logico-emotivi per sviluppare nello spettatore le *human skills* cioè le capacità umane che mettono l'individuo nella condizione di capire i suoi bisogni e le sue relazioni di significato con il mondo. Il teatro è come raccontare storie e queste servono a ordinare e razionalizzare il mondo in modo creativo. Anche i bambini e gli adolescenti possono sfruttare le loro capacità di usare schemi narrativi per organizzare la propria esperienza⁵.

A partire dalle sue opere, dunque, sono state progettate attività teatrali appositamente pensate per l'apprendimento linguistico, per il raggiungimento degli obiettivi didattici e lo sviluppo delle competenze e delle abilità necessarie al raggiungimento del livello di competenza linguistica (produzione e ricezione orale, produzione e ricezione scritta, interazione):

La metodologia usata nel progetto Edward Bond è stata quella di un approccio teatrale comunicativo che ha permesso di sfruttare il mezzo teatrale come strumento per l'apprendimento delle lingue. L'uso delle strategie teatrali come l'improvvisazione, la drammatizzazione, la recitazione, la scrittura creativa, la *mise en espace* del testo drammatico e la *messa in scena*, hanno coinvolto gli studenti nell'apprendimento comunicativo ed emotivo delle lingue straniere. Inoltre l'approccio teatrale ha privilegiato la modalità operativo laboratoriale finalizzata allo sviluppo delle capacità mimico-gestuali, prossemiche, cinesiche *prosodiche* e dinamico relazionali. I laboratori sono stati finalizzati all'educazione del linguaggio corporeo, e allo sviluppo di una nuova estetica dell'espressività e della comunicazione umana⁶.

L'esperienza ha permesso ai partecipanti di lavorare alla realizzazione di un prodotto teatrale in tutte le sue fasi, dall'analisi alla traduzione e dall'adattamento del testo al suo compimento sulla scena, facendo di ciascuna di queste fasi un modulo di apprendimento strutturato e finalizzato all'acquisizione delle competenze linguistiche (e culturali).

⁴ Cfr. S. Maiorana, *Neuroscienze e didattica delle lingue*, cit.

⁵ Ivi, p. 131.

⁶ Ivi, p. 132.

Allo stesso modo, e in maniera ancor più programmatica e strutturale, avvalendosi anche di esperti della formazione teatrale, qualche anno più tardi, nel 2004, l'Università del Piemonte ha fondato il *TiLLiT – Teatro in Lingua Lingua in Teatro* che oggi, a distanza di venti anni, ha portato il lavoro nei laboratori teatrali a produzioni di significativo spessore.

Il presupposto di partenza – oltre a una programmatica equivalenza tra Lingua e Teatro, dichiarata sin dal nome del progetto – lo individuavano nella definizione di Lay Theatre proposta da Alan Read in *Theatre and Everyday Life* ossia l'interpretazione di un teatro “laico” in quanto praticato da non professionisti in maniera non professionale, sostanzialmente “profano”: «uno spazio fuori dal tempio»⁷. L'avvio di questi laboratori infatti è stato possibile grazie all'iniziativa di docenti di lingua straniera, fattisi conduttori, che non avevano alcuna esperienza attiva di teatro. Ma la componente di una rappresentazione finale davanti a un pubblico aperto, non solo amico, ha da subito aggiunto una componente fondamentale: il passaggio dal teatro come processo laboratoriale finalizzato alla didattica, al teatro come prodotto artistico. A distanza di venti anni, avvalendosi anche delle competenze del professionista e pedagogo teatrale Mario Sgotto, il progetto dalle aule universitarie è arrivato a occupare spazi teatrali più significativi, l'ultima edizione, ad esempio, del 6-7 giugno 2023, è andata in scena al Teatro civico di Vercelli e ha visto il coinvolgimento di due università straniere e di tre Istituti di Istruzione Superiore oltre che delle quattro sezioni di lingua dell'Università del Piemonte Orientale⁸.

Un'esperienza altrettanto significativa è quella partita con un progetto di ricerca multilaterale per l'insegnamento della lingua italiana a stranieri attraverso il teatro, promosso da Novacultur, fondata da Carlo Nofri, con un finanziamento europeo (2008-2009) per il Lifelong Learning Programme of the European Union, dal titolo *Glottodrama*. Un progetto che ha unito dieci partners di otto paesi diversi (Italia, Francia, Grecia, Romania, Turchia, Bulgaria, Portogallo e Spagna), tra cui l'Università degli Studi di Roma Tor Vergata, e che ha portato a fondare la Glottodrama Academy⁹, registrare il Glottodrama method¹⁰ ed espandere la sperimentazione anche alle altre lingue straniere.

The first Language targeted by the project has been Italian for foreigners. The core of the project has been the creation, experimentation and scientific formalization of a methodology for foreign language teaching through theatrical resources able to clearly point out theoretical principles, application rules and

⁷ Cfr. A. Read, *Theatre and Everyday Life. An Ethics of Performance*, London, Routledge, 1995.

⁸ Cfr. *Il progetto Tillit*, <https://tillit.uniupo.it/home> (ultima consultazione: 14 aprile 2025).

⁹ Cfr. *Glottodrama*, <https://www.glottodrama.eu/> (ultima consultazione: 14 aprile 2025).

¹⁰ C. Nofri, *Guide to Glottodrama Method. Learn foreign languages through Drama*, Roma, Edizioni Novacultur, 2009.

learning goals. This is because the project aimed at the introduction of an independent methodology that does not simply represent the mere integrative support to other learning courses, but is able to present itself also as a self-sufficient path competitive to other teaching methodologies. To achieve this we have tried to overcome the improvisation, the subjectivity or the incompleteness of other experiences.

In fact our preliminary inquiry into the experiences carried out at an international level has highlighted that almost no application of theater to language learning has made a systematic evaluation of the result reached not only for a qualitative point of view (subjective perception of the learning experience that students and teachers have) but also from a quantitative point of view (measurements of the results achieved by the students according to the competence descriptors of the Common European Framework). The experimentation made required the production of original learning material and specific training of the teachers (language and drama teachers).

Following the good results reached with the learning of the Italian language, the project intends to apply the methodology to the teaching of other European languages¹¹.

Effettivamente il Progetto, partito in contemporanea in varie sedi universitarie, prevedeva il simultaneo avvio di classi del medesimo livello di competenza linguistica, formate con caratteristiche omogenee dei partecipanti, a cui si proponeva un medesimo sillabo formativo con identici obiettivi didattici. Il Progetto, infatti, introduceva una didattica comparativa secondo la quale una prima classe veniva condotta con metodo comunicativo-affettivo tradizionale e l'altra con il metodo Glottodrama. Questo ha permesso di misurare non solo il gradimento degli studenti nella partecipazione alla classe pilota sperimentale, ma anche il raggiungimento o il superamento degli obiettivi in comparazione con la classe tradizionale.

L'evento conclusivo con la messa in scena dei dialoghi realizzati nel processo formativo si è rivelato, infine, anche un momento di condivisione e socializzazione tra tutti gli studenti e i docenti coinvolti nel progetto¹².

Esperienze di questo tipo si sono diffuse nel tempo e nello spazio, tanto presso le Università italiane che straniere¹³, ma soprattutto sono state immediatamente diffuse anche presso altre realtà scolastiche e territoriali. Per le scuole si deve anche

¹¹ Ivi, pp. 12-13.

¹² Cfr. *Glottodrama*, <https://www.glottodrama.eu/> (ultima consultazione: 14 aprile 2025), in particolare la galleria delle foto.

¹³ Cfr. M. Dianetti e F. Nicora, *Didattica performativa nella promozione della lingua e cultura italiana in Irlanda. Il corpo e la danza come strumenti di apprendimento linguistico e ponti tra culture*, in «Italiano LinguaDue», XIII, 2021, n. 2; o G. Bassani, *Un percorso di comunicazione interculturale tra cinema e teatro sperimentato all'Università di Sfax: un caso studio*, in «Bollettino Itals», XV, aprile 2017, n. 68.

tenere conto che la legge 107/2015, anche detta Buona Scuola, che ha insieme implementato l'insegnamento della didattica dell'italiano lingua seconda, i laboratori linguistici e l'uso del teatro che, con le successive *Indicazioni strategiche per l'utilizzo didattico delle attività teatrali per l'anno scolastico 2016/2017* (Linee guida Miur), entra con nuovo e pieno titolo nelle attività scolastiche. Le indicazioni, infatti, «definiscono il ruolo del teatro nelle scuole e lo allontanano dal campo della sperimentazione estemporanea. Esso diventa, così, parte dell'offerta didattica delle scuole italiane di ogni ordine e grado ottiene piena cittadinanza nel bagaglio formativo degli studenti»¹⁴.

La sinergia permessa dall'unione di questi strumenti ha portato alla diffusione e realizzazione di laboratori teatrali di sperimentazione e formazione del sé, dalla narrazione del sé all'azione sulla scena, dalla conoscenza di sé all'incontro con l'altro. Sebbene manchino ancora adeguate politiche di formazione del corpo docente e di progettazione di spazi, tempi e modi necessari alle esigenze teatrali nella programmazione scolastica, il lavoro che si sta facendo nelle scuole porta inevitabilmente a trovare nel teatro uno strumento efficace tanto per la crescita personale quanto per i processi di inclusione e integrazione (migranti, disabili, DSA, ecc.):

Il teatro come spazio di confine, il teatro tra processi educativi e nuove cittadinanze, viene affrontato attraverso una doppia lettura: come strumento e come direzione dell'educazione, in una prospettiva che rivendica profondamente la necessità di essere e di farsi luogo, nei contesti scolastici ed extrascolastici, nell'educazione formale e non formale, come impegno e come possibilità, perché possa essere abitato, perché possa prendere forma dalle relazioni che vivono in esso, dove si possa lasciare traccia, in un continuo processo di perdita e scoperta, di smarrimento e desiderio di avventura, di viaggi e di radici¹⁵.

Dal processo formativo dei laboratori per migranti alle sperimentazioni teatrali interculturali

Già nel 1988, Marco De Marinis apriva la prima parte del suo *Capire il teatro. Lineamenti di una nuova teatologia* con il riferimento a quattro "voci", distinte ma congiunte, attraverso le quali sarebbe stato possibile leggere il teatro: la semiotica, la storia e la storiografia, la sociologia e l'antropologia. L'invito a una lettura interdisciplinare era già chiaro, così come lo era però l'accusa mossa agli studi teatrali ancora incapaci di porsi in tale prospettiva ossia quella «di non sapere ancora esat-

¹⁴ Cfr. *Indicazioni strategiche per l'utilizzo didattico delle attività teatrali*, <https://www.istruzione.it/allegati/2016/Indicazionistrategiche20162017.pdf> (ultima consultazione: 14 aprile 2025).

¹⁵ Federica Zanetti in L. Gobbi, F. Zanetti (a cura di), *Teatri re-esistenti. Confronti tra teatro e cittadinanze*, Pisa, Titivillus, 2011, p. 36, cit. in «Il Siparietto. XXXIV Rassegna nazionale teatro della scuola», n. 5, 20 aprile 2016, p. 2.

tamente *che cosa* essi studiano o dovrebbero studiare, e tanto meno, di conseguenza, *come* studiarlo»¹⁶. Invitando ad avvalersi dell'apporto delle nuove metodologie di indagine prese in prestito dalle scienze umane e sociali, cominciava a far intravedere un nuovo modo di studiare, interpretare e comprendere l'atto teatrale nella sua sempre maggiore complessità:

lo studioso di teatro può procedere sul serio alla rifondazione dei suoi statuti disciplinari e tentare così di rendere effettivamente conto del fatto teatrale non più soltanto, o principalmente, come prodotto, oggetto, risultato, ma anche e soprattutto come processo o, meglio, come insieme di processi interconnessi: il che poi vuol dire renderne conto, certo come fenomeno culturale e sociale ma anche, e soprattutto, come *fenomeno di significazione e di comunicazione*, e cioè come un fatto essenzialmente *relazionale*¹⁷.

Indubbiamente, volendo andare oltre la trattazione dell'applicazione delle tecniche teatrali in altri ambiti disciplinari, come quello della glottodidattica o dei laboratori teatrali interculturali, e dovendo affrontare fenomenologie teatrali ancora più complesse e significative che segnano il passaggio dal teatro inteso come processo formativo (e semmai anche produttivo) al teatro inteso come prodotto creativo, sono necessarie ulteriori precisazioni teoriche e metodologiche per individuare meglio l'oggetto dello studio e il modo in cui studiarlo.

In questa sede, però, ci si può limitare solo a individuare snodi fondamentali attraverso i quali è necessario passare per poter profondamente intendere le forme di teatro che partendo dai laboratori teatrali per migranti arrivano a mettere in campo vere e proprie sperimentazioni teatrali interculturali.

Innanzitutto, si dovrebbe partire dalla definizione di Teatro laboratorio che – fin dai grandi esempi nati al principio degli anni Sessanta incarnati nei lavori di Jerzy Grotowski e di Eugenio Barba – mette in discussione la centralità dello spettacolo, pur non abbandonandolo, per focalizzarsi sul processo di ricerca creativa che arriva a ottenere il proprio riconoscimento artistico nel suo divenire, nel farsi, e non tanto o soltanto nel prodotto finale. È quello che Barba definisce nel 1976 il *Terzo Teatro* e che nel suo manifesto contiene già in sé il concetto di marginalità, alterità ed estraneità, prima ancora e a prescindere dalla sua successiva possibile applicazione in ambito della migrazione e ibridazione culturale:

Il Terzo Teatro vive ai margini, spesso fuori o alla periferia dei centri e delle capitali della cultura, un teatro di persone che si definiscono attori, registi, uomini di teatro, quasi sempre senza essere passati per le scuole tradizionali di

¹⁶ M. De Marinis, *Capire il teatro. Lineamenti di una nuova teatrologia* (1988), Roma, Bulzoni, 2008 (nuova ed. rivista e aggiornata; 1ª ed. La casa Usher), p. 25.

¹⁷ Ivi, p. 27.

formazione o per il tradizionale apprendistato teatrale, e che quindi non vengono neppure riconosciuti come professionisti.

Ma non sono dilettanti. [...] dei giovani si riuniscono e formano dei gruppi teatrali che si ostinano a resistere.

Ma possono sopravvivere soltanto a due condizioni: o salendo a sistemarsi nelle regioni dei teatri riconosciuti, accettando le leggi della domanda e dell'offerta teatrale, sono i gusti correnti, con le preferenze degli ideologi politici e culturali, con l'adeguarsi agli ultimi risultati acclamati; oppure riuscendo, per la forza di un lavoro continuo, a individuare un proprio spazio, per ognuno diverso, cercando l'essenziale a cui restare fedeli, cercando di costringere gli altri a rispettare questa diversità¹⁸.

Diversità e marginalità insite nella formazione stessa del gruppo, della compagnia, una compagnia costituita non più da attori professionisti con un percorso formativo formale, ma da giovani che «si riuniscono e formano dei gruppi teatrali che si ostinano a resistere».

Qui allora subentra un'ulteriore categoria, quella del teatro sociale o, meglio ancora, la distinzione – come sottolinea ancora Marco De Marinis – tra «attore sociale o attore della diversità» (disabili, carcerati, migranti) e attore testimoniale (interprete di se stesso e delle proprie storie)¹⁹, fino ad arrivare alla definizione di attore meticcio, comprendendo nella definizione più sfumature del termine aggettivale:

L'attore meticcio, infatti, non è soltanto, o principalmente, quello che lavora in situazioni multietniche o interculturali, cioè insieme ad attori di culture, lingue, civiltà differenti [...]. Nella mia accezione, l'attore meticcio è soprattutto colui che lavora artisticamente, teatralmente, sulla *propria* interculturalità-multietnicità, e cioè sulle identità plurime e sui dislivelli di cultura *interni* al soggetto, a ognuno di noi, che sono anzi costitutivi di ciò che chiamiamo "io", "soggetto", "individuo", "persona" (Arthur Rimbaud: "Io è un altro")²⁰.

E allora, tornando al percorso che si stava tentando di tracciare, ossia l'analisi delle variabili o la variabilità delle forme teatrali nel passaggio da laboratorio per l'apprendimento della lingua, al dialogo interculturale, alla sperimentazione e formazione del sé nel teatro sociale da parte di parlanti non italo-foni fino a risultati artistici di stranieri che hanno adottato la lingua italiana come lin-

¹⁸ E. Barba, *Terzo Teatro*, in Id., *Teatro. Solitudine, mestiere, rivolta*, Milano, Ubulibri, 1996, pp. 165-166.

¹⁹ Cfr. M. De Marinis, *Il processo creativo nel teatro contemporaneo: trionfo e trasmutazioni*, in «Teatro e Storia», n.s., 2014, n. 35, pp. 353-379.

²⁰ M. De Marinis, «Dopo l'età d'oro: crisi e trasmutazioni dell'attore oggi», in Id., *Il teatro dopo l'età d'oro. Novecento e oltre*, Roma, Bulzoni, 2013, pp. 364-365.

gua d'arte e d'elezione, si capisce quanto più complesso e articolato si renda il discorso.

Per questo, nelle fenomenologie teatrali o nelle proposizioni formative e performative “in forma di teatro”, le cose si complicano perché effettivamente si vanno a far interagire categorie diverse che convergono e sperimentano e – è il caso di dirlo in ambito di migranti – si ibridano: teatro sociale, ma anche teatro di ricerca, ma anche teatro di narrazione, foss'anche solo per le necessarie e originarie testimonianze e fonti orali messe al servizio della creazione (processo, prodotto o progetto) teatrale²¹.

Se infatti, per un momento ci si sposta a osservare gli studi e le ricerche nell'ambito della letteratura italiana – della produzione letteraria in lingua italiana da parte di scrittori e scrittrici stranieri (prima immigrati e poi nati in Italia) – ci si accorge che si tratta di una produzione palesatasi in maniera prepotente negli anni Novanta e che, sull'onda di un'urgenza comunicativa, si manifesta in quella che è stata definita una scrittura “a quattro mani”, ossia la trasformazione di testimonianze di vita di protagonisti dal background migratorio che trovavano la propria voce grazie alla penna di scrittori o giornalisti. Testimonianze orali, dunque, racconto del sé, espressione di un Sé che non riesce a comunicare, e a volte anche a definire, la propria identità e trova nell'atto estetico un'urgenza di realizzazione²².

Anche in ambito letterario le definizioni attribuite alle produzioni letterarie di questo tipo sono state numerose, variegate, ma anche contestate e contestabili:

La letteratura scritta in lingua italiana da autori stranieri è un fenomeno apparso da più di trent'anni, agli inizi degli anni Novanta, con le prime significative pubblicazioni a quattro mani quali *Dove lo stato non c'è* di Tahar Ben Jalloun, o di *Immigrato* di Salah Methnani, e studiato di conseguenza poco dopo il suo comparire sulle scene letterarie anche se inizialmente spesso con l'interesse esclusivo per un fenomeno socio-antropologico. In tanti anni di letteratura prodotta da autori di diverse origini che scrivono per le più diverse motivazioni attraverso generi e tipologie testuali più varie si è cercato di definire questa produzione letteraria in un fiorire di modi diversi: letteratura migrante, letteratura meticcias, postcoloniale, letteratura interculturale, letteratura multiculturale, letteratura italiana della migrazione, letteratura italiana scritta da stranieri, scrittura migrante, scritture globali, scritture transnazionali, scrittura di autori

²¹ Cfr. anche A. Pontremoli, *Elementi di teatro educativo, sociale e di comunità*, Milano, UTET, 2023².

²² Cfr. F. Nardi, *Italiano lingua d'arte e d'elezione. Ponti sulle 'Vie' della Seta*, in Wafaa El Beih e M. Basiolo (a cura di), *Intersezioni tra Oriente e Occidente. La Via della Seta dal (e verso il) Mediterraneo e altri itinerari*, il Cairo, Istituto Italiano di Cultura, 2020, pp. 71-88. E per un'attenzione anche alle performance transculturali non solo letterarie cfr. anche D. Comberiat e C. Mengozzi (a cura di), *Storie condivise nell'Italia contemporanea. Narrazioni e performance transculturali*, Roma, Carocci, 2022.

translingui, nessuna sembra tuttavia mai riuscire ad afferrare, nel suo complesso di variabili e mutazioni, l'essenza e i caratteri di questa produzione²³.

È entrato ormai nell'uso degli studiosi dividere la storia di questa produzione letteraria – come spesso avviene nella necessità di sistematizzare un fenomeno nuovo, di trarre una sintesi teorica da una vasta fenomenologia pratica – in varie fasi: un primo momento autobiografico e testimoniale “a quattro mani”, la successiva presa di consapevolezza di autori e autrici che hanno appreso la lingua italiana come lingua seconda e scelto di esprimersi letterariamente con essa, fino al recupero della propria lingua di origine capace di ibridare la lingua madre italiana degli scrittori e delle scrittrici di seconda o terza generazione. La stessa urgenza di espressione creativa ha trovato quasi da subito la sua realizzazione anche sulla scena teatrale, registrata magari con qualche ritardo, e ancora non altrettanto studiata. Eppure la sua origine la trova, fors'anche per mutazione dalla produzione letteraria, nelle storie raccontate seguendo una tradizione orale. Il teatro interculturale passa necessariamente per la narrazione dei testimoni, ponendo il problema delle fonti orali, della loro trasmissione e soprattutto del loro adattamento alla scena²⁴.

La parallela comparsa sulla scena italiana del teatro di narrazione che si fa risali-re – seppur riconoscendo una possibile linea ereditaria nel lavoro di Dario Fo – a *Kohlhaas* di Marco Baliani, apparso nel 1989²⁵, ha evidentemente innestato un'urgenza comunicativa basata sull'espressione orale su un'urgenza performativa basata sulla stessa oralità che, per riprendere Gerardo Guccini²⁶, “si fa testo”, al punto che oggi si può parlare di «oratura» secondo la definizione, mutuata dal francese, di Paola Ranzini²⁷. Le testimonianze orali a cui il teatro comincia a dare attenzione sono quelle dei migranti, tanto da far nascere esperienze che conciliano il dialogo interculturale con il teatro di narrazione:

Siamo entrati in una nuova dimensione collaborativa che prevede dinamiche relazionali molto più complesse – ammesso e non concesso che quelle della prima fase fossero realmente così lineari – dando origine a prodotti culturali inediti, in cui gli spazi di espressione creazione di migranti e non migranti sono sempre più intrecciati e sovrapposti²⁸.

²³ F. Nardi, *Italiano lingua d'arte e d'elezione. Ponti sulle 'Vie' della Seta*, cit., pp. 71-72.

²⁴ Cfr. D. Orecchia e L. Cavaglieri (a cura di), *Fonti orali e teatro. Memoria, storia, performance*, Bologna, AlmaDL, 2018.

²⁵ Cfr. anche M. Baliani, *Ho cavalcato in groppa ad una sedia*, Corazzano (PI), Teatrino dei Fondi / Titivillus Mostre Editoria, 2010.

²⁶ Cfr. G. Guccini, *La bottega dei narratori*, Roma, Dino Audino, 2005. Cfr. anche D. Tomasello, *Playtelling. Performance narrative nell'Italia contemporanea*, Venezia, Marsilio, 2021.

²⁷ Cfr. P. Ranzini, *Orature vs letteratura*, in Id., *Per un teatro interculturale*, cit., pp. 176-178.

²⁸ D. Combierati e C. Mengozzi, *Storie condivise nell'Italia contemporanea*, cit., p. 21.

Anche per il teatro, come per la letteratura, è stata utilizzata l'etichetta di "teatro migrante" e, sempre allo stesso modo, spesso per definire le manifestazioni teatrali più disparate, tanto per indicare il background migratorio degli autori/attori, quanto i temi trattati, quanto l'origine orale e testimoniale dei loro testi. E anche in questo caso, dunque, si dovrebbe procedere per distinguo teorici, ma si ritiene più opportuno procedere per analisi di esempi pratici.

Il primo che merita di essere portato all'attenzione è il precoce tentativo di Luigi Dadina, sul finire degli anni Ottanta del Novecento, di aprire la compagnia a tre migranti senegalesi, Mor Awa Niang, Mandiaye N'Diaye, El Hadji Niang. Da questa apertura nasce la prima proposta presso il Teatro delle Albe-Ravenna di Marco Martinelli ossia *Griot Fulêr*, una rappresentazione interculturale presentata come uno "spettacolo interetnico parlato in wolof e in dialetto romagnolo, andato in scena in Senegal oltre che in Italia"²⁹. Come ha ben ricostruito Paola Ranzini, l'intera produzione della compagnia italo-senegalese, la cui sperimentazione si era avviata con *Rub, Romagna più Africa uguale* nel 1988 con l'apparizione dei tre attori senegalesi nei panni di loro stessi, non solo è durata a lungo, ma è stata poi pubblicata nel 2006 in *Teatro impuro* nel 2006. La fusione di Africa e Romagna si è dimostrata molto più di una fusione linguistica, con triplice e contemporanea recitazione in wolof, romagnolo e italiano, perché è arrivata a una fusione di tradizioni culturali (teatrali), quelle che vedono come denominatore comune il "cantastorie": da una parte il Fulêr, ossia il folaro romagnolo, dall'altra il Griot, ossia il poeta cantore delle tradizioni popolari dell'Africa occidentale. Ne nasce, nel 1993, un Arlecchino senegalese che si fa cantastorie con *I ventidue infortuni di Mor Arlecchino*, un Arlecchino dei nostri tempi, una ricerca sull'oralità che si trasforma in una narrazione non assimilabile ad altri modelli del teatro occidentale, un incontro di culture che si propone come frutto di un intreccio e non giustapposizione.

Da questo primo e significativo esempio di produzione interculturale, le ibridazioni, non solo di culture, ma soprattutto di fenomenologie teatrali, sono sempre state più numerose ed esattamente come è avvenuto sul versante letterario, sono stati proprio gli autori e le autrici, gli attori e le attrici che hanno trovato nel teatro uno strumento di espressione del proprio sé ibrido e multiplo a sperimentarsi in prima persona, a narrare le proprie storie alla ricerca di una profonda relazione con il pubblico italiano o "italo-qualcosa".

²⁹ L. Dadina e M. N'Diaye, *Griot-Fuler*, San Marino, AIEP, 1994, citato in P. Ranzini, *Per un teatro interculturale: incontri fra pratiche, figure e tradizioni della narrazione orale*, in D. Combierrati e C. Mengozzi (a cura di), *Storie condivise nell'Italia contemporanea. Narrazioni e performance transculturali*, Roma, Carocci, 2022.

I risultati artistici di migranti che hanno adottato la lingua italiana come lingua d'arte e d'elezione

Pochi esempi di questo protagonismo assunto da autori e autrici di origine straniera che hanno scelto l'Italia come seconda patria oltre che l'italiano come lingua di elezione e di espressione possono aiutare a capire la varietà di espressioni teatrali che nel tempo sono comparse sulla scena italiana.

Un esempio significativo è sicuramente l'iracheno Yousif Latif Jaralla che ormai da quarant'anni vive e lavora a Palermo, città a cui è approdato, dopo aver studiato all'Accademia di Belle Arti di Roma ed essere passato per Siena o Ravenna. Città che ormai sente la sua casa perché ci ha costruito una famiglia, ci sono nati i suoi figli: «Dopo molti anni che sono qui posso dire che amare Palermo è un obbligo, la mia venuta in Sicilia fa parte del mio destino, qui sono nati i miei figli, credo che un legame di sangue più forte con un luogo non possa esserci»³⁰.

Jaralla, attore performer che viene inserito nella categoria del teatro migrante anche solo per la sua provenienza irachena, arrivato in Italia nel 1980, ha costruito un percorso artistico, a partire dalla sua tradizione culturale, che vede nei modelli orientali della narrazione orale, unita ai ritmi cadenzati di una ritualità musicale, il nucleo primigenio del suo essere, come lui stesso si definisce, un "cantastorie". I temi che si trova ad affrontare e a mettere in scena sono quelli provenienti dalla propria storia personale, e dalla storia del proprio paese di origine, le cui fasi trovano respiro ogni volta in opere diverse: *La casa delle farfalle* racconta la guerra tra Iraq e Iran; *Il Pianto del Pavone*, la prima guerra del Golfo; *Un cuore in una barca di carta* le morti di migranti nel Mediterraneo. Jaralla si rivela così un artista che sceglie di dare voce al proprio popolo e al dramma di un destino comune a più popoli, ibridandosi, contaminandosi e compromettendosi con la lingua e la cultura che lo hanno accolto e che lui ha accolto come sua. Le sue produzioni sono decisamente interculturali, ma hanno una sola lingua di espressione perché sceglie la lingua italiana persino in dialogo con il siciliano, al fine di generare una nuova narrazione tratta dalla tradizione orale mediorientale ma innestata sulla tradizione siciliana. Le sue *performance* si avvalgono spesso di attori e musicisti siciliani – tra questi ultimi vanno sicuramente ricordati Gianni Gebbia, Miriam Palma, Lelio Gianetto, Giuseppe Guarrella – e includono collaborazioni con importanti personalità della scena siciliana quali, ad esempio, Mimmo Cuticchio, cuntista, protagonista indiscusso del teatro dei pupi, con il quale ha condiviso esperienze significative di contaminazione della tradizione occidentale con quella orientale, dando origine a storie agite sul palcoscenico che vedono protagonisti Don Chisciotte come

³⁰ Cfr. R. Gutilla, *Yousif, un iracheno in Sicilia (da 40 anni): Vi spiego perché amare Palermo è un obbligo*, in «Balarm», 19 maggio 2021, <https://www.balarm.it/news/yousif-un-iracheno-in-sicilia-da-40-anni-vi-spiego-perche-amare-palermo-e-un-obbligo-123497> (ultima consultazione: 14 aprile 2025).

Aladino “di tutti i colori”, Orlando come i personaggi de *Le mille e una notte* nella convinzione che “Raccontare serve anche a condividere le sofferenze e affrontare la vita che non è facile per nessuno” come ricorda Rosa Gutilla in una sua videointervista all’autore:

Chi ha assistito ai suoi spettacoli conosce già l’atmosfera, quasi fuori dal tempo e dallo spazio, che quest’artista ricrea e condivide con il pubblico e chi ha avuto la possibilità di chiacchierare un po’ con lui si rende conto della generosità e profondità consapevole di quest’uomo. Timido, riservato e anche un po’ schivo, a microfoni spenti ci ha salutato con questa frase che vogliamo condividere con voi: “*Io non sono al mondo per respirare aria, io amo l’aria che respiro*”³¹.

Un percorso piuttosto simile, ma che sembra andare nella direzione opposta ossia dalla cultura italiana al recupero della propria cultura di origine, è quello che compie Gabriella Ghermandi, nata ad Addis Abeba nel 1965 da padre italiano e madre etiopie. Performer, cantante, scrittrice, Ghermandi compie un viaggio nella memoria a ritroso nelle proprie origini etiopi alla ricerca della propria storia e delle altrui storie da raccontare. Così approda al teatro, quale strumento di azione e narrazione attraverso il quale lei stessa vuole agire, non consegnare il proprio vissuto e le proprie storie a chi possa metterle per lei in scena, ma recuperare dalla propria cultura di origine anche la figura di *azmari*, il cantastorie della tradizione etiopie. Del resto, già nel suo romanzo *Regina di fiori e di perle* (2011), narrando la storia della propria famiglia e del proprio passato, sembra auto-investirsi, seppur nella finzione letteraria, di questo ruolo:

Quando ero piccola, me lo dicevano sempre i tre venerabili anziani di casa: “Sarai la nostra cantora”. “Guardatela!”, bisbigliava il vecchio Yacob, mentre sorrideva, spalancando la bocca vuota con quell’unico incisivo superiore. “Tienila stretta quella curiosità e raccogli tutte le storie che puoi. Un giorno attraverserai il mare e porterai le nostre storie nella terra degli italiani”³²

Gabriella Ghermandi ibrida così non solo le culture ma anche le espressioni artistiche, sottoponendo a un processo di transcodificazione (di passaggio dal codice letterario a quello teatrale) le sue storie, che già erano necessariamente “passate”, attraverso la metamorfosi di una tradizione orale in quella scritta, per divenire di nuovo parola agita, oltre che narrata, sulla scena.

Si vuole concludere questa breve rassegna con un ultimo esempio, che in qualche

³¹ R. Gutilla, *Videointervista a Yousif Latif Jaralla*, 24 luglio 2019, <https://ilsicilia.it/yousif-latif-jaralla-a-ilsicilia-it-luomo-vive-portando-sempre-con-se-cio-che-ama-video-intervista/> (ultima consultazione: 14 aprile 2025).

³² Cfr. <https://www.gabriella-ghermandi.it/it/> (ultima consultazione: 14 aprile 2025).

modo chiude il cerchio rispetto a una contaminazione non solo culturale, ma anche e soprattutto di pratiche teatrali, ossia con il lavoro condotto da Alessandro Ghebreigziabiher, nato a Napoli nel 1968, da padre eritreo e madre italiana, come lui stesso ribadisce con orgoglio: “nato tra due Sud”:

Antesignano scrittore afrodiscendente, afroitaliano, “di colore” o “nero”, di seconda generazione o semplicemente italiano di origine africana, la definizione che preferisce ancora oggi è *nato tra due Sud*, quello del mondo, l’Africa, e quello d’Italia, Napoli³³.

La sua esperienza, infatti, ha origine dall’attività di operatore del teatro: comincia con il condurre laboratori teatrali, per poi approdare a una propria produzione creativa per lo più derivante da romanzi e racconti da lui scritti e che ridiventano le sue narrazioni sulla scena. Da formatore teatrale a conduttore di laboratori interculturali, per farsi poi autore delle proprie storie e regista-performer dei loro adattamenti a teatro. Già dalla pubblicazione nel 2008 di *Tra la terra e l’acqua* (Zampanera edizione) affronta temi impegnati e arriva a utilizzare la letteratura (poi il teatro) come uno strumento di denuncia, si pensi alla raccolta di racconti *Il dono della diversità* (2013, Tempesta editore) o al romanzo *La truffa dei migranti* del 2015 (per la stessa casa editrice) che nello stesso anno della pubblicazione diventerà uno spettacolo di teatro di narrazione condotto insieme a Cecilia Moreschi. Tutta la sua produzione teatrale è un continuo scambio tra codici, non solo oralità, scrittura e performatività, ma anche forme e generi della letteratura che si trasformano in diversificate fenomenologie teatrali altamente contaminate dalla musica e dall’audiovisivo. Non a caso, l’obiettivo ultimo è quello di divulgare storie, qualunque forma esse possano assumere, in grado di comunicare, condividere, rappresentare una realtà nuova, capaci di creare un nuovo immaginario, in grado di dare espressione (e insieme educare) a una nuova cittadinanza per un mondo in cambiamento ma anche per un mondo che si può cambiare. E la fondazione della Rete internazionale di *Storytellers for peace*³⁴ ne è la più concreta dimostrazione.

Conclusioni

Il percorso proposto, sebbene complesso, esclusivamente esemplificativo e necessariamente non esaustivo, pone chi scrive quanto chi legge, così come chi è sulla scena come in platea, di fronte più a dubbi di quante non siano le risposte. La variata e variabile fenomenologia di rappresentazioni, manifestazioni, espressioni teatrali ibride, multiple, plurime, “altre”, non permette una sintesi teorica che for-

³³ Cfr. <https://www.alessandroghereigziabiher.it> (ultima consultazione: 14 aprile 2025).

³⁴ Cfr. <https://www.storytellersforpeace.com/> (ultima consultazione: 14 aprile 2025).

se non si dovrebbe nemmeno cercare nella convinzione che l'espressione di tante verità costituiscano quel prisma capace di divergere la luce e lo sguardo permettendo una visione più ampia: a colori.

Non si può dunque che concludere condividendo quanto detto da Ranzini in *Per un teatro interculturale*:

Il teatro “migrante” non è semplicemente il teatro che parla di migrazione o che è fatto da migranti, ma è una pratica artistica e performativa generata dal transito, dall'innesto e dal reciproco arricchimento di forme che si reinventano in un terzo spazio; uno spazio in cui biografie, esperienze, popoli, culture e tradizioni si incontrano per dare vita a nuovi generi teatrali³⁵.

Uno spazio nuovo – ci si sente di aggiungere – di condivisione e di comunanza nel quale persone, popoli e culture si incontrano nella consapevolezza di partecipare ai mutamenti sociali. Un palcoscenico calpestato da chi è in grado di assumersi la responsabilità del proprio fare artistico e del suo impatto sulla comunità di cui fa parte. Una scena aperta al cambiamento che spesso le arti anticipano e provocano perché di fatto nello spazio teatrale e letterario, attraverso la creazione di un nuovo immaginario e la pratica della convivenza di una comunità ideale, avviene ciò che ancora non avviene nella società contemporanea ma che ci si auspica possa avvenire.

³⁵ P. Ranzini, *Orature vs letteratura*, cit., p. 194.