



## FOCUS – I “SUONI”, LE CORPOREITÀ E L’ASCOLTO

### Il teatro dell’oppresso come metodologia trasformativa per favorire il dialogo interculturale\*

**Maria Buccolo**

Researcher in General and Social Pedagogy | Department of Human Science | European University of Rome | [maria.buccolo@unier.it](mailto:maria.buccolo@unier.it)

**Alessia Travaglini**

Researcher in Special Education | Department of Humanistic Studies | University of Urbino Carlo Bo | [alessia.travaglini@uniurb.it](mailto:alessia.travaglini@uniurb.it)

### Theatre of the oppressed as a transformative methodology to promote intercultural dialogue

#### Abstract

*Promoting the culture of dialogue using active and transformative methodologies represents an essential challenge for educational institutions. In this sense, the Theatre of the Oppressed, founded by director Augusto Boal and inspired by Paulo Freire’s pedagogy, can constitute an appropriate methodology to promote in participants a process of co-construction of cultures and meanings. Based on these assumptions, the paper illustrates the experience of the Theatre of the Oppressed laboratory developed within the course of intercultural education and social integration of the European University of Rome. The occasion allowed the authors not only to detect the effectiveness of this approach, but also to reflect with a broader view on how important it is, in today’s context, to respond to educational emergencies through “the pedagogy of dialogue”.*

#### Keywords

Pedagogy of dialogue, theatre of the oppressed, critical consciousness, academic education, inclusion.

Promuovere la cultura del dialogo utilizzando metodologie attive e trasformative rappresenta una sfida imprescindibile per le istituzioni educative. In tal senso, il Teatro dell’Oppresso, fondato dal regista Augusto Boal e ispirato alla pedagogia di Paulo Freire, può costituire un approccio appropriato per promuovere nelle/i partecipanti un processo di co-costruzione di culture e significati. Sulla base di tali premesse, il contributo illustra l’esperienza del laboratorio di Teatro dell’Oppresso condotto nell’ambito del corso di Intercultural education and social integration dell’Università Europea di Roma. L’occasione ha permesso alle autrici non solo di rilevare l’efficacia di tale metodologia, ma anche di riflettere su quanto sia importante, nel contesto odierno, rispondere alle emergenze educative attraverso “la pedagogia del dialogo”.

#### Parole chiave

Pedagogia del dialogo, teatro dell’oppresso, coscienza critica, formazione universitaria, inclusione.

\* Il contributo rappresenta il frutto del lavoro congiunto delle autrici. Ai soli fini dell’attribuzione delle parti, si fa presente che l’introduzione e i paragrafi 3 e 4 sono stati elaborati da Maria Buccolo, mentre i paragrafi 1, 2 e le conclusioni da Alessia Travaglini. La bibliografia è stata curata in modo condiviso da entrambe.

## Introduzione

Nonostante la forte enfasi accordata alla promozione di tutti i linguaggi che compongono l'esperienza umana, è possibile affermare che le metodologie didattiche risultano tuttora ancorate a modalità trasmissive, che assegnano una rilevanza marginale ai processi cognitivi che richiedono il coinvolgimento diretto del corpo. Ciò deriva sia dalla persistenza di una visione ispirata al modello cartesiano del "cogito ergo sum", sia dalla difficoltà di concepire nuove modalità di costruire i processi di insegnamento-apprendimento, nonostante le evidenze maturate in seno alle neuroscienze (Fabbri, 2023). Nello stesso tempo, le relazioni tra allieve/i e tra docenti e allieve/i risultano spesso attraversate da conflittualità, che determinano situazioni di bullismo (Terresdeshommes.it) e di abbandono scolastico tra le/gli studentesse/i (Eurostat.it; Nuzzaci, Marcozzi, 2020), nonché di burn-out tra le/i docenti (Buccolo, Ferro Allodola, 2022). Tutto ciò fa emergere la difficoltà della scuola di percepirsi autenticamente come una comunità educante. È necessario allora promuovere dei cambiamenti radicali nel modo in cui sono percepiti e strutturati i processi di insegnamento-apprendimento. In particolare, è opportuno:

- incentivare il ricorso ai diversi linguaggi, aprendo lo sguardo a un nuovo modo di intendere la corporeità. A tal proposito, la prospettiva dell'*embodied cognition* (Gomez Paloma, 2017; Shapiro, 2019) evidenzia il ruolo centrale del corpo nella costruzione di un processo di apprendimento.

Si tratta, sinteticamente, di un paradigma scientifico composito, interdisciplinare, in costante evoluzione in campi differenti (dalla filosofia alle neuroscienze), convergenti attorno al riconoscimento del ruolo della corporeità, dell'intersoggettività, della simulazione incarnata e delle dimensioni implicite nello sviluppo e nell'apprendimento (*Embodiment*) (Damiani, Minghelli, D'Anna, Gomez Paloma, 2021, p. 109).

È grazie al corpo, in altre parole, che è possibile conoscere e ri-conoscere – nel senso di conoscere nuovamente – i propri vissuti ed emozioni.

- attivare percorsi dialogici autentici tra coloro che partecipano ai processi formativi. Ciò rappresenta la premessa per entrare in contatto con l'altro in modo incondizionato, alimentando un processo di reciprocità e di conoscenza profondi. Tale aspetto risulta centrale per lo svolgimento della professione docente, per la quale risulta imprescindibile il possesso di un'ampia gamma di competenze, da quelle più propriamente di natura metodologico-didattica a quelle che attraversano l'area emotiva e relazionale (Buccolo, 2021);
- educare la comunità educante a riflettere sia sui propri vissuti sia sui significati storico-sociali-economici che attraversano e condizionano la vita della comunità. È innegabile, infatti, che ogni individuo costruisce la "sua" storia relazionandosi costantemente con le/gli altre/i, all'interno di un processo continuo: in altre parole, i significati personali spesso si formano grazie all'incontro con altre persone, storie, frammenti di vita (spesso anche solo immaginati), ecc. (Demetrio, 2018).

Pertanto, promuovere nei contesti accademici percorsi formativi volti alla conoscenza e alla rielaborazione dei propri vissuti, ponendo nello stesso tempo l'attenzione sul *quid* che caratterizza il lavoro educativo – inteso come insieme di condizionamenti, esperienze, dinamiche sociali interpersonali, ecc. – rappresenta un passo obbligato per consentire alle/i future/i docenti di interagire in modo attivo e propositivo, confrontandosi in modo costante con se stessi e con le/gli altre/i, all'interno di un sistema sociale attraversato da significati sociali e culturali.

Tra le diverse metodologie di tipo esperienziale, l'agire dialogico svolge un ruolo privilegiato, per le sue potenzialità nel coniugare in modo virtuoso corpo e dialogo, senza tralasciare l'anelito costante a un cambiamento sempre possibile.

Sulla base di tali premesse, procediamo ora con l'indicare le caratteristiche fondamentali della pedagogia dialogica di Freire e del Teatro dell'Oppresso, alla quale questo si ispira, per illustrare infine un percorso formativo realizzato con un gruppo di docenti in formazione.

## 1. La pedagogia dialogica di Freire

L'azione dialogica è posta al centro della pedagogia di Freire: secondo il pedagogista brasiliano, non c'è educazione senza un rapporto autentico tra educatore ed educando. Il dialogo, nello specifico, si configura come lo strumento privilegiato per attuare un processo trasformativo condiviso, al quale partecipano non solamente i soggetti che vi sono direttamente coinvolti, ma la società più estesa. Secondo il pedagogista brasiliano, "l'esistenza, proprio perché umana, non può essere muta, silenziosa, ma nemmeno può nutrirsi di parole false; solo di parole vere, con cui gli uomini trasformano il mondo. Esistere umanamente è dare un nome al mondo, è modificarlo" (Freire, 2002, p.106). Da questo presupposto nasce, dunque, la concezione dialogica dell'educazione e dell'essere in divenire, che pone al centro se stesso con le proprie esperienze di vita, che necessitano di essere discusse e dibattute al fine di un confronto autentico con la realtà. In tal senso, dialogare non è un semplice parlare di se stessi o confrontarsi insieme su qualcosa, ma è la via di accesso per cambiare e trasformarsi reciprocamente, secondo modalità nuove e inesplorate. "Il dialogo, l'incontro interpersonale, sono sempre punti di partenza per l'apertura responsabile al mondo, alla storia, alla cultura. Ogni relazione, pertanto, non va vissuta in termini di autocentrimento ma come creativa possibilità" (Milan, 2008, p. 50). L'idea di dialogo trova un valido fondamento nella filosofia di Martin Buber il quale, ponendo l'attenzione sul "principio dialogico", evidenzia come l'essere umano si realizzi in modo autentico come "essere in relazione", grazie all'incontro tra un *io* e un *tu*, in un rapporto dialettico tra identità e alterità (Buber, 1993). Il dialogo, in particolare, piuttosto che cercare di annullare le differenze, ha il compito di rendere sostenibile la diversità stessa, svolgendo una profonda azione trasformatrice sia sull'individuo sia sul mondo, del quale la persona è parte costitutiva. È in tal senso che l'educazione può divenire pienamente una "pratica di libertà" (Freire, 1973), in quanto grazie a essa l'uomo può sciogliere i condizionamenti rigidi e le false credenze, liberando finalmente la propria soggettività (Milan, 2008). Affinché ciò si realizzi, è necessario fare appello alla speranza (Freire, 1992), intesa non come mera rassegnazione, quanto piuttosto come desiderio e auspicio che tutto sia possibile. Ciò risulta tanto più importante quanto più la situazione socio-politica che caratterizza un contesto può risultare complessa o particolarmente difficile: l'appello alla speranza, in tal senso, rappresenta un invito cogente a credere nelle proprie e altrui risorse. Non è un caso allora che la pedagogia dell'oppresso si sia sviluppata proprio in Brasile, in un momento storico caratterizzato da forti tensioni, nonché da significative discriminazioni sociali.

Secondo Freire, infatti, "l'educazione diventa uno straordinario supporto per la costruzione di una nuova società e per la creazione di un nuovo mondo" (Freire, 2002, p. 32). A tal fine, è necessario inaugurare un processo di coscientizzazione, che implica rendere le/gli educande/i consapevoli dei propri bisogni, delle proprie capacità, dei propri condizionamenti: solo in tal modo è possibile scardinare autenticamente la dialettica oppresso-oppressore. Senza una tale riflessione, il rischio è che l'individuo, una volta liberato dalle proprie catene, da oppresso si trasformi in oppressore, perpetrando schemi consolidati (Freire, 2002). Pertanto, per superare il dualismo "oppresso-oppressore", è necessario promuovere una pedagogia impegnata che consideri l'apprendimento come un processo di costruzione e ricostruzione, volta a un cambiamento che "apre al rischio e all'avventura dello spirito" (Freire, 1996/2014, p.60). Si tratta di un cambiamento che, per divenire autenticamente trasformativo, richiede l'apporto costante di ciascun individuo: ciascuna tematica proposta e discussa all'interno di un gruppo, infatti, per porsi come generatrice di cambiamento, deve essere investigata con le persone che, in primis, la vivono e la considerano rilevante (Freire, 1999).

Tale intuizione rende la prospettiva freiriana assai attuale, in quanto consente di ampliare lo sguardo oltre il contesto nel quale è sorta, aprendo la strada a una ri-scrittura del mondo, preludio per la sua trasformazione (Catarci, 2018).

## 2. Il Teatro dell'oppresso come metodologia di formazione attiva

La metodologia del Teatro dell'Oppresso (TdO) fu fondata dal regista Augusto Boal negli anni Sessanta del secolo scorso in Brasile. In linea con la pedagogia di Paulo Freire, alla quale si ispira, tale approccio si basa sulla constatazione che il linguaggio espressivo, in particolare quello teatrale, costituisce un mezzo di

conoscenza e trasformazione della realtà interiore, relazionale e sociale. Infatti, “se per Freire lo strumento liberatorio è la parola e l’alfabetizzazione, per Boal diviene il teatro” (Aglieri, Aprigliano, 2019, p. 236). Nello specifico, il TdO si basa sul presupposto che il ricorso alle tecniche teatrali può “provocare e smuovere lo spettatore” (Aglieri, Aprigliano, 2019, p. 232) e la spettatrice, consentendo loro di esplicitare i conflitti interpersonali e sociali: in altre parole, la drammatizzazione consente di mettere in scena situazioni di oppressione, per permettere al gruppo di riflettere sulle loro possibili soluzioni (Boal, 1996). In tal modo, tra corpo e pensiero non vi è frattura, in quanto il primo consente al secondo di esprimersi in maniera più compiuta, e viceversa. Infatti, “un movimento del corpo esprime un pensiero. Un pensiero si esprime anche corporalmente” (Boal, 2010, p. 50). Ciò nonostante, spesso le restrizioni provate nella vita quotidiana privano l’individuo della possibilità di sperimentare pienamente le potenzialità della percezione corporea: per tale ragione, è necessario ricreare, attraverso il ricorso a giochi ed esercizi specifici, l’unitarietà tra corpo, pensiero, percezioni, emozioni.

Tale principio consente di riconsiderare sotto una nuova luce anche il conflitto, che non rappresenta una situazione da evitare, quanto piuttosto da ri-problematizzare e ri-concettualizzare, all’interno di una dimensione collettiva e di gruppo. L’idea di fondo è che “mettere in scena” un insieme di possibili soluzioni – dando voce a tutte le diverse opzioni e alternative – possa stimolare il soggetto ad agire efficacemente e con maggiore convinzione anche nella vita quotidiana. L’oppresso, in tal modo, grazie all’adeguato processo di coscientizzazione individuato precedentemente, diviene in grado di liberarsi gradualmente dall’oppressione che lo tiene incatenato. Ciò è reso possibile grazie alle particolari peculiarità del linguaggio teatrale, che “amplifica la capacità tipicamente umana di vedersi in azione, di pensarsi, e quindi di usare memoria e immaginazione per cercare alternative al presente e progettare il futuro” (Mazzini, 2004). Il linguaggio teatrale, infatti, può essere manipolato e modificato continuamente per comprendere e descrivere la realtà, come fa un bambino quando gioca, disegna, drammatizza, ecc. (Mazzini, 2004).

Nel TdO si rimodula anche il ruolo delle/gli spettatrici/ori, che sono trasformate/i in “spett-attrici/ori”: queste/i, infatti, sono chiamate/i a esplorare, mettere in scena, analizzare e trasformare la realtà che essi stessi vivono. Infine, grazie al TdO, le persone possono riscoprire la propria teatralità, da intendere come mezzo di conoscenza del reale. In tal modo, da protagoniste dell’azione scenica, possono riscoprirsi in tale ruolo anche nella vita stessa (Motos-Teruel, Navarro-Amorós, 2012). Alla base di tale metodo vi è l’assunto che “tutto il corpo pensa”, ossia la concezione “globale” dell’essere umano inteso come interazione reciproca di corpo, mente, emozioni. Ciò comporta lavorare per sviluppare non solo le abilità razionali degli individui, ma anche quelle sensoriali, intuitive e emozionali. L’obiettivo è quello di fornire strumenti di analisi, liberazione e coscientizzazione attraverso un approccio non direttivo e una relazione dialogica che annulli gli aspetti di violenza che spesso si rilevano all’interno delle situazioni conflittuali e/o di oppressione. Per conseguire questo scopo, Boal ha elaborato varie tecniche (teatro giornale, teatro legislativo, teatro forum, teatro immagine, teatro invisibile) che sono in grado di valorizzare l’espressione delle esperienze di vita e che cercano di de-professionalizzare il teatro, rompendo la barriera attore-spettatore. Per tale ragione il TdO, piuttosto che essere usato come strumento catartico, viene usato come strumento maieutico, in quanto facilita l’emergere di grandi problemi sociali e collettivi.

Inoltre, questo si basa sul principio che tutte le relazioni interpersonali dovrebbero essere di natura dialogica: contrariamente a ciò, spesso i dialoghi tendono a trasformarsi in monologhi, che ripropongono la relazione oppressi-oppressori. Importante finalità del TdO diventa, dunque, aiutare gli esseri umani a ritrovare la dimensione profonda del dialogo, attraverso l’attivazione di un processo che renda le persone capaci di agire nella finzione del teatro per ricoprirsi protagonisti, cioè soggetti attivi della propria vita.

In sintesi, per i due studiosi brasiliani non può esserci educazione senza intervento sociale: è così che dentro a questo orizzonte di significato si colloca il richiamo all’educazione interculturale, che riprende gli argomenti centrali della pedagogia dell’oppresso di Freire e interpella il processo di coscientizzazione in modo più attuale, ampio e plurale, collegandolo a temi relativi alla diversità sociale e culturale, nonché alle differenti forme di ingiustizie. Attraverso una dimensione critico-emancipativa della pedagogia, si cerca di pensare e proporre vie possibili per un’educazione aperta, sociale, inclusiva capace di ricercare dispositivi come il TdO, utili a sostenere processi di azione e riflessione critica, capaci di generare il cambiamento individuale e collettivo.

### 3. Il Teatro forum come pratica di partecipazione e trasformazione sociale

Il Teatro Forum (TF) è una pratica del TdO che ha preso avvio verso la fine degli anni Settanta, nata con l'idea di Boal che riteneva l'oppresso in grado di sperimentare la sua emancipazione grazie al teatro. Grazie al Forum, le/gli spettatrici/ori possono assumere il ruolo di attrici/ori (Santos, Arvore, 2009).

Il TF si è diffuso in Francia a partire dagli anni Ottanta, trasformandosi gradualmente da pratica pedagogica a un mezzo al servizio di gruppi che lottavano per la loro emancipazione. Oggi, esso rappresenta un importante strumento di animazione sociale, conservando il progetto originario di porsi al servizio della liberazione individuale e/o collettiva.

Il principio guida di tale tecnica è che tutti viviamo situazioni di oppressione di natura sociale o personale, che spesso non trovano spazio per essere affrontate (Tolomelli, 2012). A tal proposito, per generare processi di cambiamento è necessario creare delle condizioni per consentire agli individui di sviluppare il pensiero critico e il confronto, partendo da tematiche di interesse collettivo. Nello specifico, l'elemento che contraddistingue il TF è il fatto che le/gli spettatrici/ori sono stimolati a intervenire nella rappresentazione e ad apportare le proprie soluzioni ai problemi che vengono in essa mostrati. Ciò avviene nel seguente modo: dopo avere analizzato in maniera dettagliata la problematica/oppressione da rappresentare, la squadra attoriale realizza la messa in scena dei principali elementi individuati. Sul palco viene pertanto presentato un problema, ma non la soluzione: l'opera teatrale diventa così un "antimodello", in quanto mette in scena un'azione priva di un finale, che lascia "la porta aperta" ad ogni possibilità. Le sequenze teatrali vengono recitate una prima volta davanti al pubblico, mentre in seguito, nel corso di una replica, le/gli spettatrici/ori-attive/i sono invitate/i a intervenire per esprimere i propri punti di vista e fare proposte di cambiamento, ipotizzando delle soluzioni al problema presentato. Avviene, in questo modo, la trasformazione della/lo spettatrice/ore in "spett-attrice/ore", ossia da persona che osserva a persona che allo stesso tempo agisce sulla scena. Prende avvio così una sequenza di improvvisazioni che coinvolgono sia le/gli attrici/ori iniziali sia le/i loro sostitute/i (spett-attrici/ori) all'interno di una sessione detta appunto "forum", la quale consiste nel vivere recitando le conseguenze delle ipotesi di soluzione proposte.

L'aspetto importante di questa tecnica consiste proprio nella possibilità di formulare delle alternative in merito sia alle diverse possibilità di risolvere il problema, sia alle molteplici modalità di interpretare i fatti osservati, senza paura di incorrere in giudizi negativi da parte delle/gli altre/i, siano esse/i attrici/ori o spettatrici/ori. Si tratta, in altre parole, della volontà di aprirsi a diverse letture della realtà, a partire dalle esperienze che ogni essere umano porta con sé.

Dunque, pensare e predisporre un laboratorio di TdO all'interno del corso di "Intercultural education and social integration" presso il Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università Europea di Roma, è stato un modo per introdurre i temi centrali della pedagogia interculturale, nonché per mettere in atto una didattica attiva all'interno di un'aula universitaria. Oltre a ciò, è stata posta una particolare attenzione ai contenuti da proporre, nonché ai significati, impliciti ed espliciti, insiti nei sistemi sociali e culturali di riferimento. Infatti, l'approfondimento della dialettica oppresso-oppressore non può essere scisso da una riflessione accurata sui processi di inclusione/esclusione agiti, in modo spesso latente, nella società attuale. Si tratta di fenomeni dai quali non sono esenti i sistemi scolastici: per tale ragione, promuovere un'azione di coscientizzazione su tali tematiche rappresenta un passaggio obbligato per la formazione di studentesse e di studenti che si apprestano a diventare future/i insegnanti.

### 4. Il laboratorio di Teatro dell'oppresso presso il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria

Il laboratorio di TdO è stato proposto a un gruppo misto di n. 20 studenti/studentesse – provenienti dall'Italia, dalla Spagna, dal Portogallo e dal Messico – frequentanti per l'a.a. 2023/24 l'insegnamento di Intercultural education and social integration (tenuto dalla scrivente in lingua italiana, inglese e spagnola), nell'ambito del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università Europea di Roma. Il laboratorio si è svolto facendo seguito a un percorso di natura teorica – realizzato, tuttavia, secondo una prospettiva circolare e dialogica – centrato sui significati dell'educazione come processo trasformativo. Nello specifico, il laboratorio è nato dalla consapevolezza che, in uno scenario come quello attuale - che, data la sua complessità richiede l'implementazione di prassi educative capaci di generare risposte a domande



di formazione inedite – sia urgente interrogarsi su quali saperi e metodologie debbano guidare l'agire di coloro che opereranno nel campo dell'educazione e della formazione.

All'interno del laboratorio di TdO è stata scelta la pratica del Teatro Forum, poiché ritenuta più consona agli obiettivi da sviluppare all'interno del percorso. Tale metodologia, configurandosi come un processo che consente una riflessione aperta e democratica su situazioni e dilemmi che interpellano la cittadinanza intera, risulta particolarmente indicata per approfondire le tematiche inerenti all'educazione interculturale e all'integrazione sociale, considerate da un punto di vista internazionale. Si tratta, tra l'altro, di questioni che sono spesso proposte, secondo una prospettiva trasversale, nell'ambito dell'insegnamento di educazione civica, proprio dei curricula scolastici italiani.

Alcune tematiche emergenti possono essere, ad esempio:

- l'emancipazione come dimensione peculiare dell'educazione: il pensiero di Paulo Freire;
- la Pedagogia dell'oppresso e le pratiche di liberazione attraverso il Teatro Forum di Augusto Boal;
- le competenze interculturali: comunicazione, mediazione, educazione emotiva e gestione dei conflitti;
- gli interventi pedagogici interculturali: pedagogia interculturale in famiglia, a scuola, nei media e nella società;
- la didattica interculturale e l'accoglienza;
- gli ostacoli all'inclusione scolastica e sociale;
- la partecipazione e il dialogo interculturale.

Il corso ha visto l'alternarsi di lezioni frontali e l'utilizzo di metodologie inter-attive come il Laboratorio di TdO, declinato secondo la prospettiva del TF, ritenuto più appropriato per avviare lavori di gruppo e discussioni guidate sui contenuti del corso. Tale percorso è stato arricchito da confronti collettivi su questioni inerenti ai temi dell'educazione interculturale e dell'integrazione sociale, senza tralasciare di porre uno sguardo costante su quanto emergente direttamente dalla vita scolastica e dalle sue pratiche.

Riportiamo, di seguito, le fasi principali della pratica del TF all'interno del laboratorio:

- individuazione del problema da rappresentare;
- lavoro sul canovaccio;
- rappresentazione e coinvolgimento delle/gli spettatrici/ori (ipotesi di trasformazione della scena);
- sperimentazione della proposta di cambiamento della scena da parte della/o spettatrice/ore;
- valutazione, da parte del pubblico, delle conseguenze della proposta presentata.

Nella tecnica del TF possiamo quindi affermare che l'esperienza teatrale è stata realizzata attraverso la creazione di uno spazio simbolico, che ha permesso agli/le studenti/esse di riflettere e agire sui conflitti, mantenendo tuttavia la giusta distanza da quanto rielaborato.

Gli esercizi ludici – che sono stati proposti prima di produrre le rappresentazioni teatrali – hanno avuto la funzione di far circolare liberamente l'espressione di sé, nonché di instaurare all'interno del gruppo processi di fiducia e solidarietà. Lo spazio così costruito ha permesso di raggiungere un alto livello di apertura e libertà; tutti i giochi-esercizi di training teatrale, inoltre, sono stati contestualizzati rispetto alla tematica oggetto del laboratorio.

Dopo ogni gioco, è stato assegnato un tempo per il de-briefing, affinché le/i partecipanti potessero scambiare le loro impressioni in merito al lavoro svolto. Questo ha permesso una riflessione su ogni situazione nuova, rappresentando un grande aiuto sia per la creazione di un clima conviviale all'interno del gruppo, sia per la condivisione della tematica proposta.

Dopo il training formativo iniziale, gli/le studenti/esse, suddivisi/e in tre sottogruppi, sono stati/e invitati/e alla stesura dei canovacci e, conseguentemente, alla rappresentazione di piccole *pièces teatrali*, destinate ad essere lavorate e analizzate attraverso il forum, in una prospettiva di studio del cambiamento possibile.

Le scene rappresentate hanno avuto un carattere transitorio e ipotetico, in quanto si è trattato di testare la fattibilità delle soluzioni proposte dal pubblico. Questa malleabilità ha permesso alle/i partecipanti di confrontarsi tra cambiamento e resistenza al cambiamento, tra protagonista e antagonista, oppresso e oppressore, intendendo il conflitto non come violenza, ma come opposizione di due forze in contraddizione,

antagoniste appunto. Di volta in volta, sono stati indicati il luogo preciso in cui si svolgeva l'azione e i ruoli di ciascun personaggio, essenziali per comprendere bene la scena rappresentata. Quasi tutti i gruppi di studenti/esse hanno scelto il contesto scuola, rappresentando situazioni direttamente ispirate alle loro esperienze di vita.

È bene sottolineare come queste situazioni non si configurino come delle semplici constatazioni di una realtà oppure delle denunce di uno status quo ritenuto immutabile, quanto piuttosto come delle imprescindibili possibilità per porgere lo sguardo su dinamiche che, grazie a una volontà di cambiamento, possono essere modificate attraverso la ricerca di alternative. Si tratta, in altre parole, di situazioni che, una volta individuati gli ostacoli che si oppongono a una loro rivisitazione, possono essere opportunamente trasformate. Per raggiungere tale livello di analisi, all'interno del forum vengono poste domande del tipo: "Per chi è il Forum?"; "Come fare per...?". Quest'ultimo quesito, nello specifico, rappresenta la domanda di riferimento, che determina, non a caso, il titolo stesso del Forum. Da questa scaturisce tutta una serie di ulteriori interrogativi quali, ad esempio: Cosa vogliamo ottenere facendo una determinata azione? Qual è la nostra strategia? La storia porta a un dibattito interessante o è troppo chiusa? Qual è il diritto fondamentale che è vanificato?

In linea con quanto affermato, a ciascuna scena è assegnato un titolo: ciò ha permesso di precisare il punto di vista messo in scena, agevolando quindi la restituzione del problema da risolvere, che viene affrontato anche attraverso il ricorso al linguaggio ironico.

Di seguito, alcuni interessanti esempi di titoli proposti:

- Un progetto di tirocinio impossibile. Come fare per poter includere un/una tirocinante nelle attività di classe?
- L'arte è un linguaggio e-sclusivo. Come fare per valorizzare i diversi linguaggi secondo una prospettiva pluralista?
- Una gita dis-organizzata. Come fare per valorizzare le differenze di genere nel team dei docenti?

Accompagnare il gruppo durante il lavoro di produzione delle scene è stato un momento molto delicato e importante per la successiva analisi condotta attraverso il forum. Per agevolare tale processo, è stata lasciata ai gruppi la possibilità di auto-organizzarsi, in modo da ridurre al minimo qualsiasi forma di inibizione dovuta alla presenza dei facilitatori.

Tuttavia, lasciare il gruppo autonomo non significa abbandonarlo, poiché le/i facilitatrici/ori rimangono sempre nelle vicinanze, ponendosi in modo attento ma mai intrusivo, continuamente a disposizione di qualsiasi richiesta di attenzione e di aiuto. Ogni sotto-gruppo ha così la possibilità di riflettere autonomamente sul tema in oggetto, scegliere/costruire una storia, individuare i ruoli e assegnarli ai vari componenti, precisando infine il tipo di conflitto da mettere in scena.

Tale percorso ha costituito l'occasione privilegiata per dare la possibilità agli/le studenti/esse di esternare "sul palco", partendo da una scena scritta in prima persona, gli stereotipi dai quali erano condizionati, per poi riflettere, con uno sguardo più distaccato, su quanto visto. Si tratta, in altre parole, di individuare comportamenti e schemi di pensiero e di azione che, seppur tipici, possono risultare poco inclusivi ai fini della diffusione di una vision pluralista sul funzionamento umano. Tra le tematiche affrontate ricordiamo la violenza di genere, il bullismo, i processi di etichettamento, che sono stati riletti, secondo una prospettiva olistica, dal punto di vista affettivo ed emozionale. All'interno di tale prospettiva, il lavoro di scrittura costituisce pertanto un vero e proprio compito di progettazione formativa; gli/le studentesse/i non devono soltanto scegliere il tema da trattare, ma anche e soprattutto chiedersi perché e a chi è indirizzato il loro lavoro.

Devono, in altre parole, interrogarsi sui temi formativi che, attraverso la scrittura del loro canovaccio, vogliono veicolare. In tal modo, le/i partecipanti possono sperimentare tutte le fasi del processo di progettazione formativa riguardanti la metodologia teatrale.

L'esito dei lavori del laboratorio di TdO è confluito in un Seminario Spettacolo "Studenti in scena", tenutosi il 24 aprile 2024 presso l'Università Europea di Roma; in tale occasione, sono stati/e invitati/e gli/le studenti/esse degli altri corsi. Nello specifico, sono stati rappresentati tre canovacci teatrali su problematiche comuni (come emerge nei titoli sopraindicati).

In sintesi, riteniamo che, grazie a tale percorso, gli/le studenti/esse abbiano sviluppato non solo delle

conoscenze teoriche, ma anche e soprattutto abilità fondamentali che riguardano la capacità di osservare un contesto – individuandone le eventuali contrazioni – dialogare in modo costruttivo all'interno di un gruppo, sollevando dubbi ed esprimendo opinioni e possibilità evolutive rispetto a una situazione di criticità. Si tratta di elementi non marginali, in quanto fungono da substrato a un'*expertise* da spendere nel mondo del lavoro. Ciò è stato possibile grazie al loro coinvolgimento diretto che, in linea con la pedagogia di Freire, costituisce la chiave di volta per un cambiamento esistenziale profondo e significativo, che apre a sua volta la strada a un processo di trasformazione culturale.

## Conclusioni

Il laboratorio di TdO, qualunque ne sia l'obiettivo, può suscitare dei benefici sia nelle/gli allieve/i– nel momento in cui queste/i “agiscono e sperimentano linguaggi e codici differenti rispetto a quelli giocati nella didattica classica” (Cappa, 2017, p. 93) – sia nel/la formatore/rice, che trova un luogo per elaborare da una nuova angolazione le sue difficoltà e i suoi punti di forza, in ambito professionale e non. Inoltre, tale esperienza può risultare significativa anche in relazione ad ulteriori aspetti che non si limitano alla mera acquisizione di abilità di natura strumentale. Infatti, l'aspetto a nostro avviso maggiormente interessante risiede nelle potenzialità del linguaggio teatrale di consentire al gruppo uno spazio di problematizzazione – alla luce della pedagogia degli oppressi – della cronaca quotidiana e di sperimentazione della presa di parola (Perillo, Sirignano, 2016). Infatti, la collocazione del linguaggio teatrale nella cultura della pedagogia degli oppressi ha inteso fornire al gruppo uno spazio di problematizzazione della cronaca quotidiana e di sperimentazione della presa di parola (Perillo, Sirignano, 2016).

Rispetto a quest'ultimo tema, la presa di parola, un cenno va fatto al valore della collocazione contestuale di questa esperienza: un corso di laurea magistrale. In primis, è necessario chiedersi se abbia un senso, oggi, ricorrere alla dialettica oppresso-oppressore per descrivere la società attuale. Rispondiamo a tale domanda riportando un passo tratto da un'intervista posta a Freire nell'ambito di un incontro formativo organizzato nel 1989 dal Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università di Bologna. In tale occasione il pedagogista, rispondendo a una perplessità sulla possibile inadeguatezza di tale dialettica per descrivere adeguatamente le sfide dettate dalla modernità, così afferma<sup>1</sup>:

Io penso che anche quando la complessità delle società altamente modernizzate dal punto di vista capitalistico, anche quando questa complessità esige strumenti di analisi raffinati, e sempre più raffinati, arriva un momento nel quale, durante l'analisi stessa, ci si trova davanti alla dialettica oppresso-oppressore. Si arriva al momento in cui ci si trova di fronte a una classe che chiamiamo dominante e a una dominata, di fronte alla cultura dominante e alla cultura dominata, al linguaggio che domina, e al linguaggio che è dominato. E questo accade indipendentemente dalla complessità della società. [...].

Da tale premessa, è lecito quindi chiedersi: quale cifra può assumere un laboratorio di Teatro dell'Oppresso, con tutto il portato culturale di una tale dizione, all'interno della didattica universitaria?

Nella nostra esperienza, per liberarsi dall'oppressione e condividerla con il pubblico, le/gli studentesse/i si sono messi in gioco partecipando attivamente in qualità di attrici/ori e – mettendo in comune esperienze come il tirocinio formativo – hanno rilevato che, quando si interfacciano con le/i docenti si sentono spesso oppresse/i, poiché non riescono a comprendere la complessità delle pratiche educative, delle differenze culturali e di genere. A tal fine, è stato particolarmente rilevante indurre una riflessione profonda sul ruolo svolto dalla terminologia che attraversano i discorsi sull'educazione: spesso, infatti, le parole utilizzate contribuiscono a determinare situazioni di dipendenza e di oppressione nei confronti delle persone con le quali sono utilizzate. Tale aspetto è stato messo in evidenza dai teorici dei Disability Studies (Goodley et al., 2018), che evidenziano come il linguaggio spesso possa avere un ruolo dis/abilitante nei confronti dell'individuo. Considerare, infatti, la disabilità, la povertà economica o la migrazione secondo una prospettiva deficitaria, piuttosto che come condizioni e funzionamenti umani, rischia di relegare l'individuo in una situazione di passività e subalternità rispetto a coloro che si pongono in una apparente posizione di supe-

1 Intervista disponibile su <https://www.youtube.com/watch?v=hoVtX9OOkiQ>.



riorità (Dovigo, 2017; Medeghini, 2015). Don Milani, ad esempio, individua nella timidezza uno dei tratti fondamentali dei poveri, che temono di alzare lo sguardo di fronte a chi appare più colto e istruito di loro (Scuola di Barbiana, 1967). Secondo l'educatore di Barbiana, è necessario, in primis, sovvertire e problematizzare la realtà sociale, interpellando le responsabilità della società di fronte a ciò che è reputato immutabile. Inoltre, le parole rappresentano spesso la risultante di stereotipi sociali. Pensiamo, ad esempio, alla persistenza di un modello sociale che assegna alla donna il compito principale di svolgere le funzioni di cura e di accudimento nei confronti di coloro che sono in una situazione di fragilità: non è un caso, in tal senso, che la figura del maestro maschio, ad esempio, stenti ancora oggi a trovare una rappresentatività significativa a scuola, nonostante ci sia un grande bisogno in tal senso. Occorre, dunque, un "bilanciamento" nella comunicazione.

Il TdO – e, nello specifico, la pratica del TF – costituisce dunque uno strumento educativo aperto, che offre all'individuo la possibilità di prendere atto dei problemi della pratica reale e di attivarsi per costruire dei percorsi comunicativo-relazionali. In tal modo, le/i future/i insegnanti possono percepirsi come comunità educante, che coopera per abbattere tutto ciò che impedisce la partecipazione e la valorizzazione di tutte e di tutti le allieve e gli allievi.

Inoltre, tale metodologia si presenta particolarmente versatile per promuovere un nuovo modo di considerare le differenze, portando a nuova sintesi sia la tendenza all'omologazione sia l'attitudine a enfatizzare a tutti i costi la diversità. Secondo Milan, ciò è possibile nella misura in cui si mira a una "convivialità delle differenze", che si fonda sulla dinamica del "con-essere" tra soggetti individuali e plurali (Milan, 2007). Tale aspetto risulta centrale nella costruzione di contesti inclusivi che, per definizione, possono essere considerati realmente tali se si configurano come luoghi in grado di consentire a tutte le differenze di poter essere pienamente espresse e valorizzate. In ambito formativo, ciò implica promuovere tutti i linguaggi che caratterizzano l'espressione umana, scardinando separazioni tra ciò che è considerato accademico e non accademico, teorico o pratico, astratto o concreto, ecc.

In definitiva, nell'epoca attuale, il TdO risulta una pratica educativa efficace per affrontare, aprendo spazi di discussione e di confronto attivi e co-costruttivi, tematiche quali il multiculturalismo, la comprensione, il dialogo, l'inclusione. Così come non ci può essere comunità senza fiducia, allo stesso modo non ci può essere comunità senza dialogo: "con il dialogo si rafforza e si favorisce la costruzione di fiducia anche tra persone diverse, che la pensano diversamente ma si stimano, si apprezzano e sanno riconoscersi per quello che sono e allo stesso tempo senza un minimo di fiducia iniziale è difficile avviare il dialogo" (Berti, 2005, p. 123).

La pedagogia proposta da Freire, infatti, è impegnata nella promozione di alfabeti inediti del sé, indaga la dimensione della formazione di una coscienza critica come elemento fondativo per la costruzione di una società più inclusiva (Adamoli, Miatto, 20203), che mira alla progettazione esistenziale affinché ciascuno trovi il proprio posto nel mondo.

Ciò risulta tanto più importante per le/i future/i educatrici/ori, la cui professionalità deve essere continuamente formata e riformata per far fronte alla complessità (Iori, 2017): per tale ragione, queste/i devono essere guidate/i, fin dall'inizio del percorso formativo, a sperimentare come ogni possibile forma di intervento sul mondo non sia mai neutrale, in quanto situata in un preciso contesto storico e culturale (Fiorucci, 2020).

## Nota bibliografica

- Adamoli M., Miatto E. (2023). *Paulo Freire. Promotore di alfabeti inediti*. Roma: Studium.
- Aglieri M., Aprigliano S. (2019). Esercizi di libertà. Esperienze di teatro dell'oppresso nella didattica universitaria. *Media education - Studi, ricerche, buone pratiche*, 10 (2), 232-245.
- Boal A. (1996). *Il teatro degli oppressi*. Molfetta (BA): La Meridiana.
- Berti F. (2005). *Per una sociologia della comunità*. Milano: FrancoAngeli.
- Buber M. (1993). *Il principio dialogico e altri saggi*. Milano: San Paolo.
- Buccolo M., Mongili S., Tonon E. (2012). *Teatro e Formazione: teorie e pratiche di pedagogia teatrale nei contesti formativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Buccolo M. (2021). Didattica delle emozioni: costruire una relazione educativa autentica. In M. Buccolo, F. Pilotti,

- A. Travaglini, *Costruire una scuola su misura. Progettare azioni di didattica inclusiva* (pp. 59-89). Milano: FrancoAngeli.
- Buccolo M., Ferro Allodola V. (2022). Mindfulness Based Education for emotional awareness and prevent burn-out syndrome: an educational experience with teachers from kindergarten to high school. *Formazione & insegnamento*, 20 (1), 318-335.
- Cappa F. (2017). Metafora teatrale e laboratorio pedagogico. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 12 (3), 83-95.
- Catarci M. (2018). *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura, e cambiamento sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Damiani P., Minghelli V., D'Anna C., Paloma F. G. (2021). L'approccio Embodied Cognition based nella formazione docenti. Un modello formativo ricorsivo per le competenze integrate del docente. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13 (21), 106-128.
- Dovigo F. (2017). *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'Index*. Roma: Carocci.
- Fabbri M. (2023). Inclusione, sfida e paradigma. In C. De Luca, G. Domenici, G. Spadafora (Eds.). *Per una inclusione sostenibile. La prospettiva di un nuovo paradigma educativo* (pp. 63-72). Roma: Anicia.
- Fiorucci M. (2020). La formazione interculturale degli insegnanti. In M. Baldacci, E. Nigris, M. G. Riva (Eds.). *Idee per la formazione degli insegnanti* (pp. 68-84). Milano: FrancoAngeli.
- Freire P. (1973). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.
- Freire P. (1992). *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (trad. it. *Pedagogia della speranza*, Gruppo Abele, Torino, 2014).
- Freire P. (1999). Ripartire dai temi generatori. Appunti per una metodologia educativa dialogica. Testi tratti da Paulo Freire "La Pedagogia degli oppressi", inserto di Giovani e periferie. *AQF*, 70-79.
- Freire P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA.
- Freire P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Gomez Paloma F. (2017). *Embodied Cognition. Theories and Applications in Education Science*. New York: Nova Science Publishers.
- Goodley D., D'Alessio S., Ferri B., Monceri F., Titchkosky T., Vadalà G., et al. (2018). *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- Iori V. (2017). Professioni educative e cambiamenti legislativi in corso. *Pedagogia oggi*, 15 (2), 17-30.
- Mazzini R. (2004). Coscienza Interculturale e teatro dell'oppresso. *Bollettino Itals*, 2. Retrieved Aprile, 7, 2025, from <https://www.itals.it/articolo/coscienza-interculturale-e-teatro-delloppresso-tdo>.
- Medeghini R. (2015). *Norma e normalità nei Disability Studies*. Trento: Erickson.
- Milan G. (2007). *Comprendere e costruire l'intercultura*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Milan G. (2008). L'educazione come dialogo. Riflessioni sulla pedagogia di Paulo Freire. *Studium educationis*, 1, 43-69.
- Motos-Teruel T., Navarro-Amorós A. (2012). Estrategias del Teatro del Oprimido para la formación permanente del profesorado. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9), 619-635.
- Nuzzaci A., Marcozzi, I. (2020). L'abbandono scolastico nella percezione degli studenti: un focus del progetto ACCESS/Early school leaving in students' perception: focus on the ACCESS Project. *SIRD*, 1, 127-137.
- Perillo P., Sirignano F.M. (2016). Quando la comunità in trasformazione genera ricerca e apprendimento situati. In M. D'Ambrosio (Ed.), *Cartografie Pedagogiche. Teatro come metodologia trasformativa. La scena educativa fatta ad arte. Tra ricerca e formazione* (pp. 7-20). Napoli: Liguori.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Shapiro L. A. (2019). *Embodied cognition*. London: Routledge.
- Tolomelli A. (2012). Dalla pedagogia degli oppressi al teatro dell'oppresso. Da Freire a Boal. *Educazione Democratica*, 3, 21-42.
- Santos B., Árvore A. (2009). Teatro do Oprimido. *Revista Paulo Freire. Revista de formação político-pedagógica do Sintese*, 3, 10-11.