

La mia lingua fa parte del tuo Paese

Come rafforzare il senso di appartenenza: l'insegnamento bidirezionale delle lingue attraverso il Process Drama e l'insegnante in gioco

André Bastian – Traduzione di Caterina Meggiolaro e Serena Cecco

Il disimpegno giovanile è strettamente legato all'attuale fenomeno della radicalizzazione (islamica) presente nelle società occidentali e non solo. Pertanto, cospicui finanziamenti vengono stanziati per 'programmi di de-radicalizzazione', tra i quali figura anche il 'Modello di Aarhus', incluso nel 'Piano d'Azione' danese per il contrasto a tale fenomeno (2009-). Fornire supporto per il completamento degli studi, per la ricerca di un alloggio e di un lavoro a 'potenziali foreign fighters', attivi nelle zone di conflitto del Medio Oriente, rappresenta una buona alternativa agli approcci punitivi. Tuttavia, per raggiungere un successo duraturo, è indubbiamente necessario che lo sviluppo di un senso di appartenenza alle democrazie liberali inizi per tempo e non cada in pregiudizi discriminatori, come è possibile riscontrare nel termine 'de-radicalizzazione'. Sulla base del Process Drama e dell'insegnante in gioco (Teacher-in-Role), l'autore propone un'iniziativa strategica di Teatro Sociale, che trova fondamento nell'insegnamento bidirezionale delle lingue durante le lezioni di teatro. Tale progetto prende in considerazione sia il bisogno pragmatico di una (o più) lingua/e ufficiale/i per mantenere attivi i canali di comunicazione nelle moderne democrazie liberali, sia il ricco patrimonio linguistico e culturale che ogni giorno arriva in molte società occidentali da altre parti del mondo. Le esigenze occupazionali soddisfano la necessità di empatia reciproca e di una consapevolezza culturale condivisa. L'articolo delinea i possibili vantaggi e i potenziali ostacoli di questo nuovo approccio, rifuggendo dal comune linguaggio che sottolinea ciò che manca ('esigenza di integrazione culturale', mancanza di competenza linguistica').

1 Introduzione

La seguente trattazione illustrerà il contesto e le fondamenta teoriche di un'eventuale iniziativa futura sulla confluenza dell'Educazione Linguistica e quella Drammatica, volta ad affrontare l'attuale problema dell'estremismo giovanile nelle società occidentali. Il fenomeno verrà trattato minimizzando sia i problemi di stigmatizzazione che di politica a breve termine, legati alla parola 'de-radicalizzazione'. Lungi dal proporre un progetto completo e un coinvolgimento istituzionale ufficiale, l'intento dell'articolo è piuttosto quello di avviare e/o contribuire ad un ricco dibattito e incoraggiarne ulteriori suggerimenti. Nella migliore accezione del fare le prove 'come se fosse', l'articolo si ripromette di offrire uno spazio di

André Bastian: La mia lingua, parte del tuo Paese

riflessione e di convincere altri insegnanti di lingue e di teatro ad unire le forze, nonché di riconsiderare l'appartenenza sociale in un'epoca tanto entusiasmante quanto difficile, in cui società sempre più globalizzate coesistono all'interno di un mondo altrettanto complicato, composto da modelli di vita sfaccettati.

In primis, l'articolo offre un rapido sguardo generale sulle iniziative europee di 'de-radicalizzazione', introducendo poi più dettagliatamente la struttura, gli interventi e la base teorica del cosiddetto 'Modello di Aarhus' come esempio di approccio 'inclusivo' all'estremismo violento. Dopodiché, l'elaborato evidenzierà un dilemma su cui spesso si imbattono anche i programmi olistici e meno punitivi. La parte finale della trattazione tratterà una panoramica di alcuni approcci comuni nell'educazione linguistica e drammatica, ne discuterà sia le 'sinergie' più efficaci, che i possibili imprevisti nei casi in cui essi vengano esplicitamente adottati per l'integrazione di immigrati e rifugiati. In conclusione, verranno fatte alcune osservazioni riguardo al modo per evitare effetti debilitanti generati da iniziative pensate invece per emancipare. Inoltre, verrà proposta una bozza di ciò che potremmo definire come insegnamento 'bidirezionale' delle lingue basato sul Process Drama e sull'insegnante in gioco (Teacher-in-Role), volto a promuovere un'integrazione sociale olistica.

2 La 'de-radicalizzazione' e il rientro dei 'foreign fighter'

La 'de-radicalizzazione' è diventata una parola chiave nella prevenzione del terrorismo, almeno da quando sono svanite le speranze per un cambiamento politico in molti Paesi arabi. Molte, se non tutte, le democrazie occidentali hanno improvvisamente dovuto far fronte alla prospettiva del rientro di migliaia dei cosiddetti 'foreign fighters' (cf. Hegghammer, 2011), che dal proprio Paese d'origine si erano spostati in Siria per combattere la guerra civile (2011-) o in altre zone di conflitto nel Medio Oriente e non solo. Tra loro, alcuni erano disillusi, altri programmavano di portare il conflitto in madrepatria; ma la maggior parte trascinava con sé nella propria comunità d'origine delle profonde cicatrici dovute ad atroci esperienze di guerra (Ritchie et al., 2017; Summerfield, 2000). Non si tratta affatto di un fenomeno recente: si stima che dai 10 ai 30 mila foreign fighters abbiano partecipato a "conflitti armati nel mondo musulmano" tra il 1980 e il 2010 (Hegghammer, 2010/11, p. 53). Un briefing del Parlamento Europeo nel 2016 ha evidenziato come "il fenomeno abbia assunto una veste completamente nuova da quando le proteste della Primavera Araba si sono trasformate in una guerra civile a tutti gli effetti"¹ (briefing dell'EPRS – Servizio Ricerca del Parlamento Europeo, 2016, p. 2). Nel 2015, circa 5 mila dei 27-30 mila foreign fighters presenti in Siria e in Iraq provenivano da Paesi dell'UE (briefing dell'EPRS – Servizio Ricerca del Parlamento Europeo, 2016.) e molti tra questi

¹ N.d.T. Tutte le citazioni degli autori menzionati nel testo (M. Lozano, T. Hegghammer, L. Kühle, L. Lindekilde, P. Bertelsen) sono state tradotte dalla traduttrice.

André Bastian: La mia lingua, parte del tuo Paese

erano arruolati in “gruppi jihadisti, compresi l’ISIL (Da’esh) e il Fronte al-Nuṣra, le cui ideologie sono ostili alle democrazie occidentali” (briefing dell’EPRS – Servizio Ricerca del Parlamento Europeo, 2016,3). Di quei 5 mila, una cifra stimata tra il 20 e il 30 per cento era tornata a casa entro la fine dello stesso anno (cf. Lindekilde et al., 2016, p. 869; TSG Foreign Fighters, 2015, p. 4).² Il briefing prosegue evidenziando che circa “una persona su nove, tra coloro che erano partiti per combattere, è poi tornata per perpetrare un attacco in Occidente” (briefing dell’EPRS, 2016, p. 3; cf. Hegghammer, 2013, p. 7). Sebbene questo dato metta in discussione l’approccio semplicistico, che considera ogni foreign fighter un potenziale terrorista interno, pare possa manifestarsi un chiaro “veteran effect” (briefing dell’EPRS, 2016, p. 10), secondo quanto indicato in un recente studio di Thomas Hegghammer, Direttore della Ricerca sul Terrorismo al FFI - Norwegian Defence Research Establishment (Istituto di Ricerca del Ministero della Difesa norvegese). Stando ai dati provenienti dal suo ‘Jihadi Plots in the West (JPD) Dataset (Raccolta Dati sui Complotti Jihadisti in Occidente - JPD)’, che raccoglie informazioni riguardo agli attacchi terroristici perpetrati tra il 1990 e il 2010 (Raccolta Dati sui Complotti Jihadisti in Occidente – JPD, 2), i complotti a cui partecipano i veterani sono due volte più ‘efficaci’, in termini di ‘letalità’, rispetto a quelli messi in atto da terroristi con minor esperienza sul campo di battaglia.³ Intensificata a partire dal 2015, la pressione da parte dell’Unione Europea per coordinare le attività degli Stati membri "riguardanti la prevenzione della radicalizzazione, l'individuazione di viaggi per motivi sospetti, la risposta del diritto penale e la cooperazione con i Paesi terzi" risulta quindi più che comprensibile (briefing dell’EPRS, 2016, p. 1).

Come illustrato nell’Inventory of the best practices on de-radicalisation from the different Member states of the EU, 2004 (Inventario sui migliori interventi per la de-radicalizzazione dei diversi Stati membri dell’UE, 2004), il numero e la varietà di iniziative sulla de-radicalizzazione presenti solo all’interno dell’UE è notevole. Tali provvedimenti includono misure proattive, preventive e punitive che spaziano da programmi di consolidamento degli sforzi già esistenti per l’immigrazione, come la “promozione linguistica” (Inventario sui migliori interventi per la de-radicalizzazione dei diversi Stati membri dell’UE, 2004, 5) e le “attività di familiarizzazione per i rappresentanti religiosi turchi” (Inventario sui migliori interventi per la de-

² Questa cifra comprende circa 1 200 ‘home-comers’ (ovvero foreign fighters di ritorno nel Paese d’origine) unicamente in Austria (70 su 300), Belgio (118/470), Danimarca (62/125), Francia (250/1 700), Germania (200/760), Olanda (40/220), Regno Unito (350/760) e Svezia (115/300), con numeri proporzionalmente molto alti di rimpatriati in Danimarca (49,6%) e nel Regno Unito (46%), e molto bassi in Francia (14,7%) e Olanda (18,2%) (TSG Foreign Fighters, 2015, pp. 7-10).

³ Dei 49 (46%) attacchi pianificati con la partecipazione di veterani, 14 (58%) sono stati attuati e 8 (67%) sono risultati letali. Dei 57 (54%) attacchi pianificati senza la partecipazione di veterani, 10 (42%) sono stati attuati e 4 (33%) sono risultati letali (Hegghammer, 2013, p. 11); lo stesso Hegghammer chiede prudenza nell’analisi dei dati, ma sottolinea anche che quelli contenuti nel JPD sono “ben referenziati e raramente contestati” (Hegghammer, 2013, 2)

André Bastian: La mia lingua, parte del tuo Paese

radicalizzazione dei diversi Stati membri dell'UE, 2004, 6) in Austria, ma anche iniziative “pensate per consolidare i rapporti con le comunità musulmane e per isolare, prevenire e sconfiggere l'estremismo violento” (Inventario sui migliori interventi per la de-radicalizzazione dei diversi Stati membri dell'UE, 2004, 54), come nel caso della strategia PREVENT nel Regno Unito, fino ad aggiornamenti della normativa vigente o al miglioramento dell'applicazione della legge e della sicurezza alle frontiere in Bulgaria (Inventario sui migliori interventi per la de-radicalizzazione dei diversi Stati membri dell'UE, 2004, 10). Sebbene molti Paesi, tra cui la Francia e la Spagna, favoriscano un “approccio repressivo” (briefing dell'ERPS, 2016, p. 8), ce ne sono altri, come la Danimarca, che hanno scelto molto prontamente di ricorrere per lo più a ‘soft measure inclusive’ e non punitive, così da evitare ulteriori danni alienando i gruppi emarginati e prevenendo, di conseguenza, una maggiore “polarizzazione [della] società” (briefing dell'ERPS, 2016). Il ‘Modello di Aarhus’ danese è, in un certo senso, l’“emblema” delle iniziative di de-radicalizzazione basate su *soft measure* (Braw, 2014), anche per il suo efficace approccio teorico, incentrato sulla categorizzazione sistematica di un insieme di fattori di rischio che potrebbero causare potenziali estremismi.

3 Il Piano d'Azione nazionale danese per la de-radicalizzazione (2009) e il ‘Modello di Aarhus’

Pur precedendo di poco il Piano d'Azione nazionale danese e una simile iniziativa di Copenhagen, il ‘Modello di Aarhus’ dovrebbe essere contemplato all'interno di un'ampia iniziativa governativa. Avviata nel 2009 per “prevenire la radicalizzazione e le visioni estremiste tra i giovani” (Kühle & Lindekilde, 2010, p. 13), tale iniziativa ha prodotto una ricerca “scientificamente valida” con lo scopo di colmare una lacuna riguardante le ragioni alla base dell'attuale fenomeno della cosiddetta ‘radicalizzazione’ tra i musulmani europei (Kühle & Lindekilde, 2010), che è notevolmente presente anche in un Paese con un sofisticato sistema previdenziale come la Danimarca (Neumann, 2015). Istituito nel 2007, il Modello può essere descritto come un programma di intervento basato sulla collaborazione di diverse istituzioni, tra cui il Comune di Aarhus e la Polizia dello Jutland Orientale (EC, 2017). Si avvale di quasi quarant'anni di “solida esperienza e know-how” nella collaborazione per la prevenzione del crimine tra scuole, autorità sociali e polizia (SSP), rientrando in uno dei molti programmi SSP esistenti nei comuni danesi (Bertelsen, 2015, p. 242). Tra i partner esterni rientrano il Ministero delle Politiche Sociali danese, il Servizio di Intelligence e Sicurezza danese (PET), l'Università di Aarhus e, in particolare, il Dipartimento di Psicologia e Scienze Comportamentali (Progetto di Ricerca sull'Anti- e De-radicalizzazione), oltre che ad altri “esperti nel campo della politica, sociologia, psicologia, acculturazione e religione” (Bertelsen, 2015, p. 242; cf. EC, 2017). Inoltre, vi è una stretta collaborazione con altri progetti simili europei e danesi, oltre

André Bastian: La mia lingua, parte del tuo Paese

che ad un legame con l'European Radicalization Awareness Network – RAN (Rete Europea sulla Sensibilizzazione alla Radicalizzazione), secondo quanto scrive uno dei principali studiosi coinvolti in questa iniziativa, Preben Bertelsen dell'Università di Aarhus, in un'introduzione al 'Modello di Aarhus' nel 2015.

Senza alcuna intenzione di voler sminuire i provvedimenti severi o punitivi (Bertelsen, 2015, p. 241), il 'Modello di Aarhus' fa affidamento ad una sofisticata 'strategia di uscita' e di prevenzione precoce per "arrestare o reindirizzare il processo di radicalizzazione violenta" (Bertelsen, 2015, p. 241). Si basa sul concetto di 'inclusione', definito da Bertelsen come una "pratica sociale e culturale, che consiste nell'includere la diversità degli stili di vita in uno sforzo congiunto per formare una comunità" (Bertelsen, 2016, p. 16). Dunque, prende molto seriamente la responsabilità istituzionale delle moderne democrazie liberali di garantire i diritti costituzionali fondamentali, come la libertà di espressione e di attività politica e religiosa (Bertelsen, 2015, p. 241). Questo impegno sottintende necessariamente l'accoglienza di opinioni e approcci estremisti non violenti, che sono, come sottolinea Bertelsen, prevalenti nella maggior parte dei movimenti radicali (Bertelsen, 2016, p. 2).⁴ L'iniziativa si adopera, quindi, a "trasformare le motivazioni personali, sociali, culturali e politiche in modalità legali di partecipazione e cittadinanza" (Bertelsen, 2015, p. 243), più che a combattere il terrorismo nel senso stretto, convertendo ogni singola visione individuale in un'opinione intellettuale di compromesso e non offensiva. Il 'Modello di Aarhus' si concentra sulla prevenzione e sul contrasto dell'estremismo violento al centro di qualsiasi processo illegale di radicalizzazione. Di conseguenza, necessita di un pacchetto di strumenti sensibili, scientificamente e teoreticamente fondati per valutare ogni singolo caso in relazione alle più adeguate misure da adottare.

Quali sono i provvedimenti proposti dal 'Modello di Aarhus'? Gli elementi principali del programma di prevenzione sono: un programma di mentoring (servizio di supporto e affiancamento alla formazione) denominato InfoHouse, workshop sulla prevenzione per i giovani, una rete di supporto ai genitori e un dialogo costante tra il team di esperti, il Comune di Aarhus e le diverse moschee, organizzazioni e comunità musulmane. L'InfoHouse, gestito dalla Polizia dello Jutland Orientale, è il primo punto di riferimento per chiunque tema la presenza di una potenziale radicalizzazione violenta in un altro individuo. A segnalare sono spesso "genitori, insegnanti, operatori dei circoli giovanili, operatori sociali di prossimità, assistenti sociali e/o la polizia" (Bertelsen, 2015.), le cui informazioni vengono valutate sulla base di ulteriori ricerche, solitamente in collaborazione con un gruppo di lavoro multidisciplinare di consulenza, a cui seguono specifiche misure di anti-radicalizzazione,

⁴ Secondo Bertelsen, ciò include chiaramente molti movimenti pacifici, legali e non violenti, come comunità spirituali

André Bastian: La mia lingua, parte del tuo Paese

qualora vengano identificati "fattori di rischio per la radicalizzazione violenta" (Bertelsen, 2015, p. 245). Si tenta di contattare la persona in questione e parte della sua rete di conoscenze, spiegare la situazione e discutere "soluzioni" alternative e legali "per trovare delle risposte ai grandi interrogativi sulla vita e per appianare rancori e offese" (Bertelsen, 2015, p. 243). Un aspetto fondamentale di questo processo è il mentoring pensato su misura, svolto da un gruppo di dieci mentori, appositamente formati e supervisionati. Data la varietà di età, genere, appartenenze etniche, istruzione formale, esperienze, conoscenze religiose e politiche, ma anche familiarità con diversi ambienti culturali e sociali, i mentori possono definirsi dei "confident[i] ben informati, interessati ed empatici" (Bertelsen, 2015, p.. 244). A rappresentare un ulteriore elemento di sostegno è una rete volta a responsabilizzare i genitori di giovani radicalizzati (di qualunque tipo). Per una prevenzione precoce, il team di Aarhus ha messo a punto una serie di workshop di due ore per gli studenti delle scuole primarie e secondarie, durante i quali vengono informati sul pericolo del terrorismo e sul problema della radicalizzazione violenta. Attraverso "brevi presentazioni, dialoghi o discussioni, esercizi, giochi e role-play" (Bertelsen, 2015, p.. 244), i workshop hanno lo scopo sia di aiutare gli insegnanti e gli studenti a riconoscere nei loro coetanei "fattori di rischio e indicatori dei processi di radicalizzazione" (Bertelsen, 2015, p.. 245), sia di sensibilizzare sul "comportamento digitale, il pregiudizio, l'esclusione, la cittadinanza e la partecipazione alla vita sociale, alla comunità e alla società", favorendo in tal modo resilienza ad un insieme di fattori di rischio della radicalizzazione (Bertelsen, 2015, p.. 244). A partire dal 2013, il 'Modello di Aarhus' dispone anche di una 'strategia di uscita' per i foreign fighters rientrati in patria, basato su molti dei suddetti provvedimenti ed è disponibile solo per coloro che non sono stati coinvolti in azioni criminose (Bertelsen, 2015, p.. 245). Nel momento in cui si è autorizzati a procedere con un caso, una task force suggerisce una serie di servizi adeguati, come "l'occupazione o lo studio, l'alloggio, la terapia o l'assistenza psicologica e le cure mediche" (Bertelsen, 2015). Inoltre, vengono scelti alcuni membri della rete di conoscenze dell'individuo, chiamati 'resource persons', così da supportarlo durante il processo e viene anche elaborato, assieme all'"home-comer", un "accordo scritto di cooperazione per il processo di exit" (Bertelsen, 2015).

4 Life Psychology – Un quadro di riferimento per individuare i fattori di rischio del radicalismo

Chiaramente, questo modello ha bisogno di un meccanismo affidabile per identificare i fattori di rischio in grado di trasformare l'estremismo non violento in radicalizzazione illegale che, secondo Bertelsen, consiste nell'"*intenso desiderio e/o perseguimento, con mezzi violenti, di un cambiamento universale e completo nella vita propria e comune, sia dal punto di vista*

André Bastian: La mia lingua, parte del tuo Paese

sociale che culturale, in cui la considerazione per la convivenza umana viene del tutto accantonata” (2016, p. 1; l'enfasi invertita è mia). Tale supporto viene fornito da Life Psychology, una teoria e disciplina scientifica legata all'Università di Aarhus, che integra la psicologia sociale e della personalità con scienze sociali (politica, sociologia, diritto) e scienze umane (cultura, religione, etica) (Bertelsen, 2015, p. 243). I presupposti fondamentali di questa teoria sono, grosso modo, che “ognuno aspira ad una vita sufficientemente buona” (Bertelsen, 2015, p 246) e che ogni individuo anela “all'agentività nella vita propria e comune” (Bertelsen, 2015, p 242). L'espressione ‘sufficientemente buona’ si riferisce sia all'impossibilità di raggiungere la perfezione nella propria esistenza, che al bisogno di competenze di vita per affrontarne le sfide di tutti i giorni (Bertelsen, 2015, p 246). La percezione di agentività può perdersi per diverse ragioni, portando ad uno “stato di non-flow (provocando stress e ansia)” (Bertelsen, 2016, p. 2; cf. Csikszentmihalyi, 1990). Quest'ultimo può essere vissuto in modo ‘frustrante’ (quando le competenze superano le possibilità, condizioni, ecc.) o ‘opprimente’ in caso opposto (Csikszentmihalyi, 1990, pp 6f), dando l'impressione, in entrambe le circostanze, che “l'intrinsecità di una vita sufficientemente buona” (Bertelsen, 2016, p. 4) sia in pericolo. In altre parole, la vita non risulta più essere significativa, comprensibile o gestibile (Bertelsen, 2016) e il tentativo di ristabilirne l'intrinsecità e la propria agentività viene considerato come una naturale reazione umana, più che una deviazione (Bertelsen, 2016, p 21). Pertanto, come evidenzia Bertelsen:

[...] non dovremmo ricercare i principali fattori di rischio dell'estremismo in comportamenti devianti riscontrati solo in qualche soggetto anormale. Gli elementi fondamentali dovrebbero essere rilevati nell'universale ambizione dell'uomo all'intrinsecità di una vita sufficientemente buona e potrebbero consistere in semplici reazioni istintive alla presenza di minacce, indipendentemente da quanto folle ed estrema possa risultare la (re)azione (Bertelsen, 2016. p 3)

Stando alle indicazioni di Life Psychology, il fatto che in tale situazione gli individui possano reagire in modo estremo o decidere addirittura di compiere un'azione radicale violenta, dipende da due insiemi di fattori di rischio. Essi si ricollegano ai cosiddetti ‘Basic Five’ (Bertelsen, 2016, p 4) dell'agentività consapevole: volontà (ciò che una persona vuole o ciò a cui aspira), abilità (competenze e conoscenze individuali), opportunità e condizioni esterne (o fattori strutturali dell'esistenza di un individuo), condizioni sociali e relazionali (come viene ‘soddisfatto’ l'individuo) e l'‘agire’ vero e proprio, ovvero “l'intenzione di dedicarsi a sviluppare le proprie competenze di vita e a gestire i propri impegni” (Bertelsen, 2016). Il primo insieme dei “basic factors”, “fondato sul flow – derivato dalla presa di coscienza delle competenze di vita universali dell'uomo” (Bertelsen, 2016, p 6), include dieci elementi, relativi a situazioni di ‘non-flow’, e fa riferimento ad una “rete sociale stretta”, al “quadro di

André Bastian: La mia lingua, parte del tuo Paese

riferimento per i propri interessi” (o alla gestione degli impegni della propria vita), alla “partecipazione comunitaria”, nonché alla capacità di rimanere “concentrati e interessati”, di essere “pratici e pragmatici”, di dare dei giudizi “moralì e normativi”, di essere “consapevoli del mondo circostante” e saperne cogliere i “segnali”, di essere autoriflessivi, di provare “empatia” attraverso la “presa di prospettiva” e di saper orientarsi nel mondo circostante, alla luce dei suoi “sistemi, norme e regolamentazioni fondamentali” (Bertelsen, 2016, pp 6-10). Il secondo insieme dei “moderating factor” è una tassonomia che descrive il proprio “realization style” (stile di presa di coscienza) delle suddette “competenze di vita universali dell’uomo”. In linea generale, tale ‘stile’ potrebbe innescare una violenta risposta estremista in seguito ad una situazione di ‘non-flow’ acuto oppure, al contrario, potrebbe fungere da fattore protettivo (Bertelsen, 2016, p 11). Ciò dipende dalle “strutture cognitive” individuali, dal “livello dinamico di energia” e dal “tipo di personalità umana, definito come ‘stile di mirroring/ idealizzazione’, riguardante la propria stabilità e la ricerca di appartenenza” (Bertelsen, 2016). Per quanto concerne le strutture cognitive, il bisogno di “chiusura cognitiva” (ovvero di spiegazioni chiare e inequivocabili) è considerato uno dei principali fattori di rischio e determina quattro ‘stili cognitivi di base’ in grado di stimolare un comportamento radicale violento: “l’intolleranza alle ambiguità”, la tendenza a “[t]rarre conclusioni affrettate”, la “[m]onomania”, ovvero l’estrema ossessione con una singola idea (Bertelsen, 2016, p 12) e, infine, il “[f]ondamentalismo” o una “mentalità basata su verità ritenute assolute” (Bertelsen, 2016, p 13). Inoltre, anche lo ‘stile dinamico’, l’“alto livello di energia”, la “ricerca di eccitazione” e la “[f]retta di agire” possono risultare in azioni estremiste violente (Bertelsen, 2016). La personalità, o ‘stile di mirroring/ idealizzazione, è legata alla formazione dell’identità attraverso le azioni dell’individuo e le reazioni della collettività ad esse, nella misura in cui ci si rispecchi in tali reazioni e si arrivi ad accettare gli ideali, o “contenuti e direzione di vita” (Bertelsen, 2016, p 14) di tutte quelle persone che il singolo ritiene importanti. In questo contesto, Bertelsen parla espressamente di due “stili di personalità disturbate” che favoriscono la radicalizzazione violenta: in primo luogo, “l’estremo bisogno di mirroring” o rispecchiamento, il quale comporta un’autoaffermazione onnipotente e megalomane; in secondo luogo, un “estremo bisogno di appartenenza”, che causa una “idealizzazione molto irrealistica degli altri” (o di un credo) (Bertelsen, 2016). Nella teoria in questione, vengono identificati rispettivamente tre fattori di rischio, o comportamenti a rischio, per lo stile di mirroring e cinque per lo stile di idealizzazione individuale. Nel primo caso rientrano l’“[a]utoaffermazione”, la “[r]uminazione e il risentimento” e l’“[a]ggressività e la violenza come miglior risposta” (Bertelsen, 2016, p 15). Il secondo ricomprende invece il “[c]onsenso a morire pur di appartenere”, la “[f]acilità di mobilitazione” (Bertelsen, 2016, p 16), il “[s]enso di colpa e vergogna” (o l’impressione di essere obbligati ad agire), il “[r]iconoscimento

André Bastian: *La mia lingua, parte del tuo Paese*

selettivo e la semplificazione dell'identità" (Bertelsen, 2016, p. 17), l'"[a]pprovazione di aggressività e violenza ai fini dell'appartenenza" (Bertelsen, 2016, 18).

5 Stigmatizzazione, generalizzazioni invalidanti e iniziative di de-radicalizzazione

Il 'Modello di Aarhus' è stato scelto in questo articolo per approfondire in modo esemplare le iniziative di 'de-radicalizzazione' e proporre un approccio particolarmente solido, logico e di successo, dal punto di vista teorico e pratico, ad uno degli impegni fondamentali delle moderne democrazie liberali: garantire il più alto livello di integrità fisica (e mentale) nel massimo della libertà politica (e religiosa). Ciò dimostra un chiaro impegno a colmare la lacuna di una tassonomia scientificamente fondata (Lindekilde, 2012, p. 386), contribuendo a descrivere e identificare comportamenti estremisti (violenti) in modo completo e, per quanto possibile, universale, evidenziando, al tempo stesso, una serie di aree specifiche in cui la prevenzione potrà avere il massimo impatto.⁵ Oltretutto, è un buon esempio del vero e proprio dilemma che si trovano ad affrontare la maggior parte, se non tutte, le iniziative simili. Pur mirando ad una maggiore partecipazione sociale e, in via definitiva, alla lotta contro la discriminazione, questo modello continua ad essere inserito nei più comuni dibattiti incentrati sulle carenze di tale approccio (Rougeaux et al., 2014), correndo quindi il rischio di stigmatizzare, anziché aprire nuove prospettive. In altre parole, chi ha bisogno di essere de-radicalizzato viene considerato, o etichettato, come affetto da una mancanza di consapevolezza democratica e/o di integrità per una serie di fattori legati alla propria personalità e alla propria educazione. Inoltre, associare queste generalizzazioni a determinati gruppi etnici e religiosi per il semplice fatto di aderire ad un qualsiasi insieme di presupposti condivisi, molto probabilmente non farà che aumentare gli effetti debilitanti indesiderati su quelle iniziative e disposizioni che cercano, invece, come ho già discusso approfonditamente altrove (cf. Bastian, 2016), di emancipare i membri di tali gruppi.

Seppur sia in parte plausibile nel caso in cui venga rilevato un potenziale estremismo violento, questo discorso può diventare fortemente problematico nei luoghi di prevenzione per giovani alunni, dove il riconoscimento dei fattori di rischio fa parte del programma di formazione (Bertelsen, 2015, p. 244). Molti ricercatori e membri interessati delle cosiddette 'focus communities' (Kühle & Lindekilde, 2010, pp. 126-128) hanno già evidenziato questo pericolo, sebbene non sia stato ancora sufficientemente studiato (START, 2016, p. 12). Tuttavia, il

⁵ Benché misurare il successo in quest'ambito sia un problema ancora da risolvere (Lindekilde, 2012, p. 385f; cf. START, 2016, pp. 11ss), un primo processo di revisione esterna dell'attuazione ed efficacia indica che "ci sono diverse ragioni per ritenere che la strategia sia stata applicata correttamente, nei tempi previsti, e stia fornendo risultati incoraggianti" (cfr. COWI, 2011; Vidino & Brandon, 2012, p. 57).

André Bastian: La mia lingua, parte del tuo Paese

‘Modello di Aarhus’ ne è ben consapevole: già nel 2012, Lasse Lindekilde dell’Università di Aarhus rimarcò la necessità di separare, piuttosto che integrare, nel Piano D’Azione danese, le misure destinate principalmente all’anti-radicalizzazione, da quelle a sostegno dell’integrazione nella comunità e della cittadinanza partecipativa. Questo perché, “nonostante le buone intenzioni[,] l’obiettivo di contrasto alla discriminazione e valorizzazione delle pari opportunità è ritenuto problematico da alcuni gruppi target, qualora rientri in una strategia di anti-radicalizzazione” (Lindekilde, 2012, p. 399).

Nella parte successiva di questa trattazione, delineerò quindi un’iniziativa potenzialmente molto proficua nell’ambito dell’educazione linguistica e drammatica, volta ad evitare, o quantomeno minimizzare, i suddetti effetti debilitanti senza ignorare, al tempo stesso, i potenziali rischi di radicalizzazione derivanti dal sistematico disimpegno giovanile. L’obiettivo è anche quello di non respingere i numerosi conflitti legittimi e le intense emozioni, tra cui rabbia e paura, che accompagnano un processo di cambiamento, come quello causato dall’intensa immigrazione in un periodo di crescente globalizzazione. Lo sviluppo del linguaggio è di primaria importanza per la crescita complessiva dei bambini, ma è stato anche più volte indicato come un fattore fondamentale per la formazione dell’identità e, quindi, particolarmente determinante per il disimpegno dei giovani e/o per il successo sociale degli studenti bilingue (o poliglotti) (Azevedo, 2010; cf. Cummins, 2001, pp. 76-78). Nel tempo, la pedagogia teatrale ha sviluppato diverse tecniche, come il Process Drama e l’insegnante in gioco, che nello specifico aiutano gli studenti a dare importanza alla propria voce e si sono dimostrate particolarmente efficaci nel rafforzamento dell’identità e della resilienza in quei giovani più inclini a subire discriminazioni (cf. Nelson, 2011). Come si vedrà, la proposta fa eco all’appello dello stesso Bertelsen di “intervenire sui fattori di esclusione e sulle minacce all’intrinsecità fondamentale della vita” (2015, p. 251), non solo attraverso la propria agentività individuale, ma anche dal punto di vista strutturale. Tramite un approccio più generalizzato, l’iniziativa ha quindi lo scopo di indurre i giovani a sviluppare delle capacità di resilienza nei confronti di un ampio spettro di estremismi violenti, "rafforzando, sviluppando, informando e formando delle competenze di vita, grazie all’educazione civica nelle scuole, a delle conversazioni esistenziali (adatte all’età), alla deliberata formazione di un senso di comunità [...]” (Bertelsen, 2016, p. 19). Secondo Bertelsen, questi aspetti sono essenziali per contrastare in modo decisivo il disimpegno giovanile e, di conseguenza, la radicalizzazione violenta in Occidente e non solo.

6 L'insegnamento delle lingue e il Process Drama/ insegnante in gioco

È da molti anni che l'educazione linguistica e drammatica vengono presi in esame insieme (Kao & O'Neill, 1998, p. 490): di fatto, il linguaggio è un'attività esercitata attraverso il corpo e solo pochissime rappresentazioni teatrali riescono a reggere la totale assenza di linguaggio. Inoltre, negli ultimi anni è stata posta particolare attenzione all'opportunità di aumentare l'autostima negli studenti immigrati attraverso la valorizzazione delle lingue madri, diverse dall'inglese, all'interno dei corsi di teatro proposti dai sistemi scolastici anglofoni (Donelan, 2002; cf. Lazarus 2012, pp 132ss). Ancora una volta, questo effetto ha quasi sicuramente a che vedere con l'impatto positivo dell'educazione drammatica, descritto in letteratura (cf. Cahill, 2002; Nelson, 2011) come prevalentemente positivo, nella creazione di comunità forti, costituite da individui resilienti e sicuri di sé. L'iniziativa sull'insegnamento 'bidirezionale' delle lingue attraverso il *Process Drama* e l'insegnante in gioco, proposta in questo articolo, si basa sull'esperienza acquisita dai programmi esistenti, che si avvalgono del collegamento metodologico tra l'insegnamento linguistico e teatrale, tentando anche di aggirare i problemi riportati in letteratura (cf. Rousseau et al., 2012). A conclusione del presente articolo, verrà formulata la proposta definitiva del progetto, preceduta e contestualizzata da una breve descrizione dei vantaggi e dei potenziali rischi.

In ambito anglofono, è possibile distinguere due approcci per quanto riguarda l'insegnamento delle lingue attraverso il teatro: in primo luogo, l'apprendimento di lingue straniere per mezzo dell'attività teatrale e, in secondo luogo, l'uso di tecniche teatrali al fine di aumentare il coinvolgimento degli studenti di inglese come seconda lingua o come lingua straniera (ESL/EFL) e di migliorare le loro competenze linguistiche (Stinson & Winston, 2011). Come osservano Stinson e Winston (2011), le ragioni per cui vale la pena discutere sugli effetti sinergici dell'educazione linguistica e drammatica, risiedono nel fatto che "il teatro e il linguaggio hanno molto in comune: basti pensare alla loro natura sociale, all'influenza del contesto nella comunicazione e all'importanza della partecipazione attiva" (Stinson & Winston, 2011, p. 479). Essendo tra gli approcci più autorevoli nell'apprendimento linguistico, sia il *Communicative Language Teaching* - CLT (ovvero l'Insegnamento Linguistico Comunicativo) che il relativo approccio di *Cooperative Learning* - CL (ovvero l'Apprendimento Cooperativo) riconoscono come l'interazione sociale e uno scambio interpersonale significativo siano fondamentali per un efficiente apprendimento linguistico (Larsen-Freeman & Andersen, 2011; Jacobs & Goh, 2007). L'effettivo bisogno di praticare la lingua (Krashen, 1981), che viene necessariamente esercitata attraverso l'uso del corpo (Gilbert & Lo, 2007), si basa, tanto quanto la performance teatrale, su: a) l'interpretazione e il ricorso a testi o strutture preesistenti; b) le interazioni performative spontanee e improvvisate; c) una vasta

André Bastian: La mia lingua, parte del tuo Paese

gamma di competenze performative legate all' "abilità vocale e fisica" (Stinson & Winston, 2011, p. 481).

Da una prospettiva improntata sui risultati (dell'acquisizione di competenze) e sulla performance (linguistica), verranno illustrate, di seguito, le principali argomentazioni in letteratura a supporto dell'uso di tecniche teatrali nell'insegnamento delle lingue.⁶ Si nota un miglioramento linguistico, che favorisce strategie di *scaffolding* attraverso un approccio più interattivo rispetto a quello adottato nel contesto scolastico tradizionale, e "consent[e] agli insegnanti di proporre diversi contesti sociali, relazioni e registri nei dibattiti in classe, che altrimenti risulterebbero piuttosto metodici" (Kao et al., 2011, p. 511). O, ancora, si verifica un aumento di esperienze rilevanti e autentiche nella performance linguistica attraverso la creazione di "*identity texts*" (ovvero testi di varia natura che permettono agli studenti di usare materiale ed esperienze del loro vissuto, in modo da porre l'accento sull'impatto che esso ha avuto nella loro affermazione identitaria), l'assegnazione di "appositi spazi per lo studio (situated practice)" e "rappresentazioni multimodali significative"; in altre parole, risultati che includono la lingua scritta e orale, tanto quanto le rappresentazioni audio, visive, tattili, gestuali e spaziali (cf. Cummins, 2006; Ntelioglou, 2011). Tra le argomentazioni di base figurano anche la riduzione dell'ansia nell'apprendimento della lingua straniera, grazie alla creazione di uno spazio emotivo (Piazzoli, 2011, p. 570) e il supporto all'apprendimento linguistico interculturale attraverso elementi cinestesici inseriti nelle lezioni di teatro (Rothwell, 2011, p. 591). Infine, si segnala uno stimolo complessivo dato dall'impiego di una maggiore varietà di stili linguistici e livelli di competenza scritta e orale, nonché il bilanciamento delle "modalità di linguaggio informative, espressive e interazionali" (Wagner, 1998, p. 35). Tale bilanciamento, in ultima analisi, è supportato da un gran numero di situazioni che si verificano durante le lezioni di teatro, offrendo molteplici opportunità sia per l'uso del linguaggio in una più ampia varietà di intenti e quindi registri e generi linguistici, sia per la comprensione del linguaggio nella sua veste di potente strumento in grado di consentire all'utente di "agire", piuttosto che "subire" (Wilkinson, 1988, p. 12).

Benché Stinson e Winston (2011) sostengano la presa di posizione di molti ricercatori sul campo e osservino come, alla luce dei "processi di insegnamento-apprendimento, dei fattori contestuali e delle complessità radicati nei contesti locali" ((Stinson & Winston, 2011, pp. 485ss), siano necessari ulteriori studi a lungo termine, i vantaggi di abbinare la pratica teatrale all'apprendimento delle lingue pare siano già piuttosto notevoli e molteplici. Una questione ancora aperta riguarda il perché e il modo in cui l'esplicita integrazione del teatro

⁶ Da una più ampia prospettiva che guarda agli effetti dell'educazione drammatica sull'apprendimento della lingua, la distinzione tra LOTE (Languages Other Than English – Lingue diverse dall'inglese) e ESL/EFL sembra irrilevante e sarà quindi tralasciata nel resto della presente dissertazione.

André Bastian: La mia lingua, parte del tuo Paese

nell'insegnamento delle lingue possa rafforzare l'inclusione, l'autostima e, infine, aiutare tutti gli studenti, indipendentemente dal loro bagaglio culturale, a meglio comprendere le complessità delle società moderne in un mondo globalizzato, impedendo quindi il disimpegno giovanile attraverso la ricerca di risposte semplicistiche fornite da un qualsiasi tipo di estremismo violento. Risulta particolarmente necessario affrontare tale questione in vista di forti critiche nei confronti della strumentalizzazione dell'educazione drammatica per fini diversi dall'educazione estetica, "relegando così il teatro, la recitazione e lo studio dell'opera teatrale ad un ruolo secondario o addirittura inesistente" (Fleming, 1998, p. 147). Questo argomento è stato spesso sollevato e discusso in maniera esaustiva (Anderson, 2012) ed è più che legittimo all'interno di un contesto in cui l'arte è regolarmente tenuta a dimostrare la propria rilevanza rispetto ai parametri tracciati dall'analisi costi/ benefici (Flew, 2012, p. 11). Continuo a sostenere, e non sono l'unico, che l'obiettivo delle discipline debba essere ampliato, piuttosto che limitato all'interno di un sistema scolastico che supporta espressamente l'apprendimento interdisciplinare come strategia di inclusione e partecipazione per gli studenti (Hyde, 2014). Inoltre, le 'reali problematiche della vita' e l'impegno critico nei confronti delle questioni più scottanti della società sono sempre stati parte integrante della creazione teatrale, quanto meno nella tradizione occidentale. Pertanto, affrontare tali tematiche sviluppando allo stesso tempo una specifica abilità (ovvero fare teatro in tutte le sue espressioni e tecniche) e un gran numero di competenze di vita (tra cui diverse lingue, l'uso del corpo, della voce, delle emozioni e della ragione), che contribuiscono ad acquisire resilienza in questo mondo sempre più complicato e composto da modelli di vita diversificati (cf. Fraser, 2009), non sembra relegare il corso di teatro ad un semplice 'ruolo subalterno', sintomo di miopia politica. Sembra piuttosto avere il potenziale per arricchire ulteriormente l'esperienza in classe attraverso un dialogo socio-culturale diretto e stimolante in un laboratorio di vita vivace, entusiasmante (e a volte estenuante), che la sala prove da sempre rappresenta.

Come sostenuto da Wilkinson, la suddetta idea di considerare la lingua uno strumento di realizzazione individuale all'interno di un contesto sociale è strettamente legato ad una serie di approcci nell'educazione drammatica. Tra questi, ne introdurrò in modo sintetico due come particolarmente, seppur non esclusivamente, indicati per il progetto in questione, e spesso usati in contesti legati all'apprendimento linguistico: il Process Drama e l'insegnante in gioco (cf. Dunn et al., 2012; Nelson, 2011; Lazarus, 2012). Nelson (2011), in parte basandosi sulla definizione di Neelands and Goode (1990), osserva come il termine Process Drama "si riferisca a progetti teatrali che applicano una serie di convenzioni, riguardanti 'principalmente i processi del teatro come strumenti per approfondire la nostra comprensione dell'esperienza umana e del teatro stesso'" (Nelson, 2011, p. 81). Il termine insegnante in gioco ricomprende,

André Bastian: La mia lingua, parte del tuo Paese

invece, quei “progetti in cui gli studenti, in veste di esperti, stakeholder o problem solver, si trovano ad affrontare un problema reale o fittizio e a dibattere, discutere, analizzare e giungere ad una soluzione a tale quesito” (Nelson, 2011, pp. 81ss).⁷ La combinazione di entrambi gli approcci è considerata da molti studiosi ed educatori una strategia efficiente per stimolare e facilitare la formazione di un forte senso di comunità, sfidare lo status-quo della società, inclusa l'imposizione ai suoi individui di determinati ruoli sociali, e quindi rompere quei rapporti di potere apparentemente predeterminati (Nelson, 2011, pp. 82ss). I rapporti di potere sono particolarmente complessi nelle società multiculturali, che del resto rappresentano la grande maggioranza nel mondo, e non si dovrebbero fare semplici supposizioni sui legami tra il potere, da un lato, e la razza, l'identità etnica, la lingua e altri fattori correlati, dall'altro. Nonostante ciò, sollevare questi problemi in un ambiente che valorizzi il pensiero critico e riconosca l'uguaglianza senza esigere uniformità (Arber, 2005, pp. 648ss), sostenendo un processo del divenire (e del contestare) piuttosto che del cementare le identità, è indubbiamente uno degli obiettivi fondamentali che qualsiasi insegnante dovrebbe prendere in considerazione nell'istruire cittadini responsabili all'interno delle democrazie liberali.

Includere il ricco patrimonio linguistico (e culturale) *in continua evoluzione*, che molte democrazie liberali hanno da offrire, sembra essere in grado di rafforzare ulteriormente quegli effetti di consolidamento che le lezioni di teatro possono fornire. Questo è quanto suggerisce uno studio di Rousseau et al. (2012), che hanno esaminato l'impatto degli "interventi scolastici basati sul teatro abbinato alla consapevolezza linguistica" (Rousseau et al., 2012, p. 187) in un progetto pilota condotto tra il 2009 e il 2010. Quest'ultimo affrontava le difficoltà di apprendimento di studenti immigrati e rifugiati 'con un basso livello di istruzione' in due scuole superiori situate in una "zona economicamente e socialmente svantaggiata" (Rousseau et al., 2012.) di Montreal, in Canada. Tra i risultati positivi, gli autori sottolineano che l'integrazione della lingua e del teatro in una *classe multilingue* e la valorizzazione della diversità linguistica a favore di un repertorio comunicativo poliglottico, ha aiutato la maggior parte degli studenti a non sentirsi "doppiamente rifiutati" (Rousseau et al., 2012.), ovvero discriminati per il fatto di appartenere sia ad un gruppo di studenti stigmatizzati con difficoltà di apprendimento, che ad una minoranza culturale ritenuta economicamente e socialmente sfavorita. Pur raggiungendo risultati nell'insieme più complessi, gli autori giungono alla conclusione che "[i]l riconoscimento di lingue e identità diverse può aiutare a ripristinare il senso di appartenenza" (Rousseau et al., 2012). Questa osservazione è in qualche modo conforme con i recenti studi sull'"*own-language use*' (uso della L1) nell'apprendimento delle lingue straniere. Essi

⁷ Il Teacher-in-Role è strettamente legato al Mantle of the Expert approach to teaching and learning di Dorothy Heathcote.

André Bastian: La mia lingua, parte del tuo Paese

dimostrano come gli insegnanti, che a volte utilizzano la lingua madre degli studenti, sono spesso percepiti come più empatici e comprensivi in classe (Cummins et al., 2006, p. 25; Hall & Cook, 2012, p. 17). Da notare, tuttavia, che l'impatto positivo del teatro multilingue non è stato così evidente in uno studio di follow-up più completo condotto da Rousseau et al. (2014) due anni dopo. Tale indagine ha visto la partecipazione di 477 persone ad uno studio randomizzato a tre fasi: un progetto teatrale scolastico, un intervento di *tutoring* mirato e un gruppo di controllo impegnato ad attenersi esclusivamente al programma scolastico tradizionale. I risultati mostrano, ancora una volta in modo molto approssimativo, che mentre il progetto teatrale "non era stato associato a una maggiore riduzione di sintomi e difficoltà auto-dichiarate nei giovani", aveva tuttavia rilevato un "rafforzamento del senso di esclusione" e ad un inasprimento delle "percezion[i] di disfunzione" nei giovani immigrati di seconda generazione che avevano partecipato allo studio (Rousseau et al., 2014, p. 8). Trattandosi di un esito piuttosto inaspettato a primo impatto, gli autori ne ritrovano le motivazioni direttamente nel sopracitato suggerimento di Lindekilde di non integrare misure esplicite di de-radicalizzazione con altri programmi volti a promuovere in senso lato l'impegno sociale dei giovani e le pari opportunità per tutti. Sebbene i precedenti progetti teatrali di Rousseau et al. (2007; 2012) erano stati eseguiti interamente con studenti arrivati da poco e sembravano offrire un buon supporto per la riconquista della propria agentività in un nuovo ambiente, lo studio più recente, che ha incluso studenti con una serie di diverse "biografie migratorie", sembra sostenere l'idea di un effetto contrario in riferimento a criticità di "carattere cronico" (Rousseau et al., 2014, p. 8). Questo effetto *potrebbe* rafforzare piuttosto che ridurre i sentimenti di esclusione e di disaffezione, rendendo gli studenti ancora più consapevoli dei loro limiti e delle loro frustrazioni a causa di un programma a breve termine, che non offre un supporto abbastanza duraturo per riuscire a superare tali sensazioni.

7 La mia proposta di progetto: l'insegnamento bidirezionale delle lingue attraverso il Process Drama e l'insegnante in gioco

Questa proposta di progetto, relativa ad un intervento strategico sulla confluenza dell'educazione linguistica e drammatica, nasce dall'evidente necessità di iniziative lungimiranti, e si ripropone di creare un più profondo senso di appartenenza, o 'pluri-integrazione', al di là degli interessi sociali a breve termine sulla de-radicalizzazione. Lungi dall'offrire un programma completo, e tanto meno dei moduli sviluppati da applicare concretamente in una lezione di teatro, la proposta intende piuttosto assecondare un vivace dibattito tra insegnanti di teatro e di lingue, che, come me, sentono il bisogno di ripensare l'appartenenza sociale in quest'epoca particolarmente complicata e/o stimolante e sono altresì disposti ad unire gli sforzi in quest'ambito. Sulla base dei risultati sopramenzionati, che

André Bastian: La mia lingua, parte del tuo Paese

dimostrano come i programmi a breve termine rischino di rafforzare il senso di esclusione, piuttosto che contrastarlo, questo intervento strategico è concepito come un'ampia iniziativa continuativa legata alle istituzioni dal maggior impatto possibile e, nella migliore delle ipotesi, come un'attività principale introdotta in tutte le scuole primarie e secondarie di un determinato Paese. Benché sembri fin troppo pretenzioso, data la complessità e l'inerzia strutturale della maggior parte dei sistemi educativi nazionali, e forse alquanto centralistico, in realtà i presupposti sono ben altri: l'insegnamento bidirezionale delle lingue nelle lezioni di teatro dovrebbe essere considerato come una tipica iniziativa di *'bottom-up'*, in cui gli insegnanti sfruttano la loro esperienza quotidiana per sviluppare delle pratiche ritagliate su misura per le esigenze delle loro scuole. Solamente raggiungendo l'adesione di un maggior numero di insegnanti nel corso del tempo si otterrà lo slancio e, auspicabilmente, i finanziamenti necessari per raccogliere e diffondere le conoscenze e le pratiche esistenti. Ci sono indubbiamente molte risposte alle molteplici domande su come integrare l'apprendimento della lingua e del teatro per promuovere un più profondo senso di appartenenza e discutere su come la società potrebbe, e dovrebbe, cambiare per ridurre al minimo il disimpegno dei giovani. In questo contesto, l'aspetto meno complicato potrebbe essere come incorporare l'insegnamento di una qualsiasi lingua maggioritaria (o nazionale) nel corso di teatro. Tuttavia, la modalità con cui integrare la ricchezza di altre lingue, in modo che la *seconda linea* d'insegnamento non diventi un esercizio meramente simbolico, sembra più impegnativo, anche se cruciale perché il progetto abbia successo. Ciò è ancor più vero se si considera che, come chiaramente dimostrato da numerosi studi, una consolidata competenza linguistica e delle buone fondamenta concettuali della L1 siano determinanti per il successo scolastico degli studenti bilingue e per la prevenzione degli effetti discriminatori e di disimpegno che gli approcci didattici incentrati esclusivamente sull'insegnamento della lingua maggioritaria possono comportare (cf. Cummins, 2001, pp. 76-78).

Pertanto, l'insegnamento *'bidirezionale'* delle lingue dovrebbe rappresentare la metafora del dibattito e dell'attività di sensibilizzazione in corso, che vedono la lingua come perno centrale tra gli elementi socio-culturali della formazione dell'identità e gli aspetti socio-economici dello *skills training* (formazione delle competenze), sia politici che associati a molteplici dibattiti nelle attuali democrazie liberali. Definendo ogni classe di teatro coinvolta nel progetto come un luogo di cambiamento, nonché di *s-cambio* linguistico, dove non solo si mette in scena la necessità di sviluppare un linguaggio comune (in tutti i sensi), ma si sperimenta anche il carattere dinamico di una qualsiasi lingua, inserita in una ricca ecologia linguistica di livello globale, l'iniziativa spera di trasformare il processo di *nation building* in un'impresa tangibile. In questo modo, ci si confronta di volta in volta con la complessità di creare qualcosa di nuovo, scostandosi dalle semplicistiche idee strumentaliste della necessità di integrare e integrarsi in

André Bastian: La mia lingua, parte del tuo Paese

qualcosa di già predefinito. I recenti approcci all'istruzione multilingue, come nel caso del progetto europeo CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), saranno utili per l'ulteriore sviluppo di questa iniziativa, così come lo sarà il modello di *Life Psychology* per elaborare una serie di argomenti, obiettivi, moduli, ecc. adeguati alle varie fasce d'età. Questi possono creare una fedeltà di fondamentale importanza ai valori della democrazia liberale, favorendo quindi la capacità di opporsi alla ricerca di soluzioni troppo semplicistiche a problemi molto complessi. In conclusione, questa sarebbe la mia concezione di 'vaccino' inclusivo, olistico e sostenibile contro ogni tipo di estremismo. Inoltre, vorrei sottolineare che, nel caso dell'Australia⁸ (e di altri Paesi con cittadini di origine indigena), questo progetto darebbe spazio, al contrario di altre iniziative, anche alle comunità indigene che non sono mai emigrate da nessuna parte ma che, in molti casi, si sentono ancora (e lo sono!) escluse.

Ci sono molti aspetti tecnici e questioni di pianificazione approfondita ancora da risolvere. Allo stesso modo, non vorrei dare troppe false speranze: le classi sono degli ambienti 'caotici', così come lo è la politica dell'istruzione. Mantenere viva la motivazione degli studenti durante il corso di teatro sarà un problema, come spesso accade: il rifiuto della lingua materna negli studenti di seconda generazione è un fenomeno diffuso, e l'apatico 'voyerismo culturale' deve essere affrontato tanto quanto devono esserlo le idee semplicistiche sulla cultura e sulla competenza culturale per riuscire a garantire il successo di questa iniziativa. Un altro problema *potrebbe* essere il monolinguisma diffuso tra gli insegnanti di alcuni Paesi; qualche politico potrebbe sentirsi in difficoltà ad abolire un 'concetto prestabilito' come quello di 'nazione'. Nonostante ciò, credo valga la pena tentare questo progetto e aprire un dibattito dinamico nel senso critico del termine.⁹

References

Anderson, M. (2012). *MasterClass in Drama Education: Transforming Teaching and Learning*. Continuum.

⁸ L'Australia è stata il luogo di residenza dell'autore negli ultimi undici anni.

⁹ Una prima fase di sviluppo è prevista in collaborazione con diverse scuole tedesche. L'obiettivo è quello di creare una piattaforma online come principale fonte di materiale (ad esempio, moduli basati sulle proposte e sui risultati di cui sopra, che colleghino le pedagogie teatrali e linguistiche alla ricerca sulla radicalizzazione giovanile) e come forum per lo scambio continuo tra insegnanti e altri ricercatori. I primi risultati saranno presentati in un futuro articolo. L'autore invita gli insegnanti interessati, provenienti da scuole a livello internazionale, a collaborare con i partecipanti del progetto e/o a entrare a far parte del progetto stesso.

André Bastian: La mia lingua, parte del tuo Paese

Arber, R. E. (2005). Speaking of Race and Ethnic Identities: Exploring Multicultural Curricula. *Journal of Curriculum Studies*, 37/6, 633-652.

<https://doi.org/10.1080/00220270500038586>

Australia Council, (2007). Writing: Protocols for Producing Indigenous Australian Writing. Surry Hills. AUS: Australia Council for the Arts.

http://www.australiacouncil.gov.au/symphony/extension/richtex_redactor/getfile/?name=fc8a5cc73467cb405e8943ae14975da7.pdf [last accessed August 23, 2017].

Azevedo, R. V. (2010). The Other in Me: The 'In-between' Identities of two Immigrant Autobiographers. *Babilónia: Revista Lusófona de Línguas, Culturas e Tradução*, 8/9, 11-26.

Bastian, A. (2016). Staging Elfriede Jelinek. *Australia: Poetics – Ethics – Politics*. Röhrig Universitätsverlag.

Bertelsen, P. (2016). *Violent Radicalization and Extremism: A Review of Risk Factors and Theoretical Model of Radicalization*.

http://psy.au.dk/fileadmin/use_upload/Bertelse_Aarhu_Mode_radicalizatio_lif_psychology.pdf [last accessed August 23, 2017] [translated version of Bertelsen, P.

(2016). Voldelig radikaliserings i Tilværelsespsykologiens optik. *Hansen Lund, Jens (ed.): Tværprofessionelt samarbejde om udsathed blandt børn og unge*. Turbine.

Bertelsen, P. (2015). Danish Preventive Measures and De-Radicalisation Strategies: The Aarhus Model. *Hofmeister, Wilhelm (ed.): From the Desert to World Cities: The New Terrorism. (Panorama – Insights into Asian and European Affairs)*. Singapore: Konrad-Adenauer-Stiftung, 241-253. <http://www.kas.de/politikdialog-asien/en/publications/42032/> [last accessed August 23, 2017].

Braw, E. (2014, October 17). *Inside Denmark's Radical Jihadist Rehabilitation Programme*. *Newsweek*.

http://psy.au.dk/fileadmin/Psykologi/Forskning/Prebe_Bertelsen/Avisartikle_radikaliserings/Newswee_20141017.pdf [last accessed August 23, 2017].

Cahill, H. (2002). Teaching for Community: Empowerment through Drama. *Melbourne Studies in Education*, 43/2, 12-25. [10.1080/17508480209556399](https://doi.org/10.1080/17508480209556399)

Coste, D.; Moore, D. & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and Pluricultural Competence*. Strassbourg. FR: Council of Europe, Language Policy Division.

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09we_en.pdf [last accessed August 23, 2017].

André Bastian: La mia lingua, parte del tuo Paese

COWI, (2011). *Mid-Term Evaluation of the Action Plan "A common and safe future"*.

<https://ec.europa.eu/migrant-integration/index.cfm?action=media.download&uuid=FBC310B9-FB85-7C31-946D632BC120D3B7> [last accessed August 23, 2017].

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row. <https://doi.org/10.1080/00222216.1992.11969876>

Cummins, J. (2001). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society (2nd ed.)*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education

Cummins, J. (2006). Multiliteracies Pedagogy and the Role of Identity Texts. In Leithwood, Kenneth; McAdie, Pat; Bascia, Nina & Rodrigue, Anne (eds.): *Teaching for Deep Understanding: What Every Educator Needs to Know*. Toronto: Corwin Press, 85-93.

Cummins, J.; Bismilla, V.; Cohen, S.; Giampapa, F. & Leoni, L. (2006). Timelines and Lifelines: Rethinking Literacy Instruction in Multilingual Classrooms. *Orbit* 36/1, 22-26.

Department of Education and Early Childhood Development (2011). *Languages in Victorian Government Schools*, 2011. Melbourne, AUS: Languages Education Unit, Student Learning Outcomes Division.

<http://www.education.vic.gov.au/Documents/school/teachers/teachingresources/discipline/languages/lotereport2011.pdf> [last accessed August 23, 2017].

Department of Education and Early Childhood Development (2011). *The Victorian Government's Vision for Languages Education*. Melbourne, AUS: Communications Division for Languages, ESL, and Multicultural Education Division.

<http://www.education.vic.gov.au/about/department/pages/languagevision.aspx?Redirect=1> [last accessed August 23, 2017].

Donelan, K. (2002). Engaging with the Other: Drama, and Intercultural Education. *Melbourne Studies in Education* 43/2, 26-38. [10.1080/17508480209556400](https://doi.org/10.1080/17508480209556400)

Dunn, J.; Bundy, P. & Woodrow, N. (2012)- Combining Drama Pedagogy with Digital Technologies to Support the Language Learning Needs of Newly Arrived Refugee Children: A Classroom Case Study. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 17/4, 477-499. <https://doi.org/10.1080/13569783.2012.727622>

European Commission (2017). *Aarhus Model: Prevention of Radicalisation and Discrimination in Aarhus*. https://ec.europa.eu/home-affairs/node/742_en [last accessed August 23, 2017].

André Bastian: La mia lingua, parte del tuo Paese

European Parliament (2016). [EPRS Briefing]. *Foreign Fighters: Member State Responses and EU Action: Briefing, March 2016*.

[http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2016/579080/EPR_BRI\(2016\)57908_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2016/579080/EPR_BRI(2016)57908_EN.pdf) [last accessed August 23, 2017].

Fleming, M. (1998). Cultural awareness and dramatic art forms. In: Byram, Michael & Fleming, Michael (eds.): *Language Learning. Intercultural Perspective: Approaches through Drama and Ethnography*: Cambridge University Press, 147-157.

Flew, T. (2012). *The Creative Industries: Culture and Policy*. Sage 33.

Fraser, N. (2009). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. Columbia University Press

Gallagher, K. & Neelands, J. (eds.) (2013). *Drama and Theatre in Urban Contexts*. Routledge.

Gilbert, H. & Lo, J. (2007). Performance and Asylum: Ethics, Embodiment, Efficacy. In: Gilbert, H. & Lo, J. (2017) *Performance and Cosmopolitics: Cross-Cultural Transactions in Australasia*. Palgrave Macmillan, 186-206.

Hall, G. & Cook, G. (2012). Own-Language Use in Language Teaching and Learning. *Language Teaching* 45, 271-308.

Heathcote, D. & Bolton, G. (1994). *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Heinemann Press.

Hegghammer, T. (2013). Should I Stay or Should I Go?: Explaining Variation in Western Jihadists' Choice between Domestic and Foreign Fighting. *American Political Science Review* 107/1, 1-15.

Hegghammer, T. (Winter 2010/11). The Rise of Muslim Foreign Fighters: Islam and the Globalization of Jihad. *International Security* 35/3, 53-94.

Hughes, J. & Wilson, K. (2004). Playing a Part: the Impact of Youth Theatre on Young People's Personal and Social Development. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 9/1, 57-72.

Hyde, M. (2014). Understanding Diversity, Inclusion and Engagement. In: Hyde, M.; Carpenter, L. & Conway, R. (eds.): *Diversity, Inclusion & Engagement (2nd ed.)*. Oxford University Press, 3-14.

Jacobs, G. M. & Goh, C. C. M. (2007). *Cooperative Learning in the Language Classroom*. SEAMEO Regional Language Centre.

André Bastian: La mia lingua, parte del tuo Paese

Kao, S. & O'Neill, C. (1998). *Words into Worlds: Learning a Second Language through Process Drama*. Ablex Publishing Corporation.

Kao, S.; Carkin, G. & Hsu, L. (2011). Questioning Techniques for Promoting Language Learning with Students of Limited L2 Oral Proficiency in a Drama-Oriented Language Classroom. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 16/4, 489-415.

Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press.

Kühle, L. & Lindekilde, L. (2010). *Radicalization among Young Muslims in Aarhus: Research Report Prepared for the Centre for Studies in Islamism and Radicalisation (CIR)*, Department of Political Science.
http://www.ps.au.dk/fileadmin/sit_files/file_statskundskab/subsites/cir/radicalizatio_aarhu_FINAL.pdf [last accessed August 23, 2017].

Larsen-Freeman, D. & Andersen, M. (2011). *Techniques & Principles in Language Teaching*. Oxford University Press.

Lazarus, J. (2012). *Signs of Change* (rev. & amp. ed.). Santa Barbara, CA: Greenwood Publishing Group.

Leitner, G. (2004). *Australia's Many Voices: Ethnic Englishes, Indigenous and Migrant Languages: Policy and Education*. Mouton De Gruyter.

Lindekilde, L. (2012). Value for Money? Problems of Impact Assessment of Counter-Radicalisation Policies on End Target Groups: The Case of Denmark. *European Journal on Criminal Policy and Research* 18/4, 385-402. [10.1007/s10610-012-9178-y](https://doi.org/10.1007/s10610-012-9178-y)

Lindekilde, L; Bertelsen, P. & Stohl, M. (2016). Who Goes, Why, and With What Effects: The Problem of Foreign Fighters from Europe. *Small Wars & Insurgencies* 27/5, 858-877.

Neelands, J. & Goode, T. (1990). *Structuring Drama Work: a Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. Cambridge University Press.

Nelson, B. (2011). Power and Community in Drama. In: Schonmann, Shifra (ed.): *Key concepts in Theatre/Drama Education*. Sense Publishers, 81-85.

Neumann, P. R. (2015). *Foreign Fighter Total in Syria/Iraq now Exceeds 20,000; Surpasses Afghanistan Conflict in the 1980s*. <http://icsr.info/2015/01/foreign-fighter-total-syriairaq-now-exceeds-20000-surpasses-afghanistan-conflict-1980s/> [last accessed August 23, 2017].

André Bastian: La mia lingua, parte del tuo Paese

- Ntelioglou, B. Y. (2011). 'But why do I have to take this class?' The Mandatory Drama-ESL Class and Multiliteracies Pedagogy. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 16/4, 595-615. <https://doi.org/10.1080/13569783.2011.617108>
- Piazzoli, E. (2011). Process Drama: the Use of Affective Space to Reduce Language Anxiety in the Additional Language Learning Classroom. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 16/4, 557-573. <https://doi.org/10.1080/13569783.2011.617104>
- Ritchie, E. C.; Warner, C. H. & McLay, R. N. (eds.) (2017). *Psychiatrists in Combat: Mental Health Clinicians' Experiences in the War Zone*. Springer.
- Robertson, H. & Migliorino, P. (1996). *Open Up!: Guidelines for Cultural Diversity Visitor Studies*. Wellington Lane Press.
- Rothwell, J. (2011). Bodies and Language: Process Drama and Intercultural Language Learning in a Beginner Language Classroom. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 16/4, 575-594.
- Rougeaux S., Demetria & Cooks, L. M. (2014). The Pedagogy of Community Service Learning Discourse: From Deficit to Asset Mapping in the Re-Envisioning Media Project. *Journal of Community Engagement and Scholarship* 7/1, 71-83. [10.54656/NJKZ2684](https://doi.org/10.54656/NJKZ2684)
- Rousseau, C.; Beaugard, C.; Daignault, K.; Petrakos, H.; Thombs, B. D.; Steele, R.; Vasiliadis, H.-M. & Hechtman, L. (2014). A Cluster Randomized-Controlled Trial of a Classroom-Based Drama Workshop Program to Improve Mental Health Outcomes among Immigrant and Refugee Youth in Special Classes. *PLOS one* 9/8, 1-9. [10.1371/journal.pone.0104704](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0104704)
- Rousseau, C.; Armand, F.; Laurin-Lamothe, A.; Gauthier, M.-F. & Saboundjian, R. (2012). Innovations in Practice: A Pilot Project of School-Based Intervention Integrating Drama and Language Awareness. *Child and Adolescent Mental Health* 17/3, 187-190. [10.1111/j.1475-3588.2011.00629.x](https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2011.00629.x)
- Rousseau, C.; Benoît, M.; Gauthier, M.-F.; Lacroix, L.; Alain, N.; Viger Rojas, M.; Moran, A. & Bourassa, D. (2007). Classroom Drama Therapy Program for Immigrant and Refugee Adolescents: A Pilot Study. *Clinical Child Psychology and Psychiatry* 12/3, 451-465. [10.1177/1359104507078477](https://doi.org/10.1177/1359104507078477)
- START. National Consortium for the Study of Terrorism and Responses to Terrorism (2016). *Surveying CVE Metrics in Prevention, Disengagement and Deradicalization Programs*. Report to the Office of University Programs, Science and Technology Directorate, U.S. Department of Homeland Security.

André Bastian: La mia lingua, parte del tuo Paese

https://www.start.umd.edu/pubs/STAR_SurveyingCVEMetric_March2016.pdf [last accessed August 23, 2017].

Stinson, M. & Winston, J. (2011). Editorial: Drama Education and Second Language Learning: A Growing Field of Practice and Research. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 16/4, 479-488. [10.1080/13569783.2011.616395](https://doi.org/10.1080/13569783.2011.616395)

Summerfield, D. (2000). War and Mental Health: A Brief Overview. *BMJ* 321/7255, 232-235. [10.1136/bmj.321.7255.232](https://doi.org/10.1136/bmj.321.7255.232)

TerRa (2014). *Inventory of the Best Practices on De-Radicalisation from the Different Member States of the EU*. http://www.terra-net.eu/files/nic_t_know/20140722134422CVERLTdef.pdf [last accessed August 23, 2017].

The Soufan Group (December 2015). *Foreign Fighters: An Updated Assessment of the Flow of Foreign Fighters into Syria and Iraq*. http://soufangroup.com/wp-content/uploads/2015/12/TS_ForeignFightersUpdat_FINAL.pdf [last accessed August 23, 2017].

Victorian Assessment and Curriculum Authority (2014). *The Australian Curriculum in Victoria*. <http://ausvels.vcaa.vic.edu.au/> [last accessed August 23, 2017].

Vidino, L. & Brandon, J. (2012). *Countering Radicalization in Europe*. International Centre for the Study of Radicalisation and Political Violence (ICSR). <http://icsr.info/wp-content/uploads/2012/12/ICSR-Report-Countering-Radicalization-in-Europe.pdf> [last accessed August 23, 2017].

Wagner, B. J. (1998). *Educational Drama and Language Arts: What Research Shows*. Heinemann.

Walsh, M. (1991). Overview of Indigenous Languages of Australia. In: Romaine, Suzanne (ed.): *Language in Australia*. Cambridge University Press, 27-48.

Wilkinson, J. A. (1988). On the Integration of Drama in Language Arts. *Youth Theatre Journal* 3/1, 10-14.