

MEDICAL HUMANITIES & MEDICINA NARRATIVA
Rivista di pedagogia generale e sociale

I / 2024

Direttori scientifici

Fabrizio Manuel SIRIGNANO
Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli
Valerio FERRO ALLODOLA
Università degli Studi “Mediterranea” di Reggio Calabria

Direttore Responsabile

Arturo LANDO
Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli

Capo Redattore

Maria BUCCOLO
Università Europea di Roma

Comitato scientifico internazionale

Leonardo ACONI
Università degli Studi L'Orientale di Napoli

Vincenzo ALASTRA
Università degli Studi di Torino

Gianluca AMATORI
Università degli Studi Europea di Roma

Lucia ARIEMMA
Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli

Michele BALDASSARRE
Università degli Studi “A. Moro” di Bari

Franco BLEZZA
Università degli Studi “G. D’Annunzio”, Chieti-Pescara

Vanna BOFFO
Università degli Studi di Firenze

Elsa Maria BRUNI
Università degli Studi “G. d’Annunzio” Chieti-Pescara

Daniele BRUZZONE
Università degli Studi Cattolica del Sacro Cuore, Milano

Maria BUCCOLO
Università degli Studi di Roma Tre

Martin MIGUEL ÀNGEL CARBONERO
Universidad de Valladolid – Spagna

Micaela Donatella CASTIGLIONI
Università degli Studi di Milano Bicocca

Enricomaria CORBI
Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli

Venusia COVELLI
Università eCampus

Pompilio CUSANO
Università Telematica Pegaso

Maria DEL MAR CEPERO GONZALES
Universidad de Granada – Spagna

Patrizia de MENNATO
Università degli Studi di Firenze

Cristiano DEPALMAS
Università degli Studi di Sassari

Tommaso FARINA
Università degli Studi di Macerata

Josè Gòmez GALÀN
Universidad Ana G. Méndez Puerto Rico-USA

Maria Benedetta GAMBACORTI PASSERINI
Università degli Studi di Milano Bicocca

Patrizia GARISTA
Università degli Studi “G. d’Annunzio” Chieti-Pescara

Lorenza GARRINO
Università degli Studi di Torino

Jose GONZALEZ-MONTEAGUDO
Universidad de Sevilla – Spagna

Maria Luisa IAVARONE
Università degli Studi di Napoli Parthenope

Vanna Iori
Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

Juan José LEIVA OLIVENCIA
Universidad de Málaga – Spagna

Francesco LO PRESTI
Università degli Studi di Napoli Parthenope

Eloy Jose LOPEZ MENESES
Universidad Pablo de Olavide – Spagna

Antonella LOTTI
Università degli Studi di Foggia

Stefania MADDALENA
Università degli Studi “G. D’Annunzio”, Chieti-Pescara

Maria Rita MANCANIELLO
Università degli Studi di Siena

Alessandro MARIANI
Università degli Studi di Firenze

Francesca MARONE
Università degli Studi di Napoli “Federico II”

Antón Luis JORGE MARTÍN
Universidad de Valladolid – Spagna

Rossella MARZULLO
Università degli Studi “Mediterranea” di Reggio Calabria

Marisa MICHELINI
Università degli Studi di Udine

Elena MIGNOSI
Università degli Studi di Palermo

Margherita MUSELLO
Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli

Stefania NIRCHI
Università degli Studi di Roma Tre

Marlene OLIVEIRA DOS SANTOS
Universidade Federal da Bahia - Brasile UFBA

Vincenzo Antonio PICCIONE
Università degli Studi di Roma Tre

Raffaele PISANO
Lille University – Francia

Alessandra PRIORE
Università degli Studi “Mediterranea” di Reggio Calabria

Rosabel ROIG VILA
Universidad de Alicante – Spagna

ROSA SGAMBELLURI
Università degli Studi “Mediterranea” di Reggio Calabria

DOMENICO SIMEONE
Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

MASSIMILIANO STRAMAGLIA
Università degli Studi di Macerata

Maura STRIANO
Università degli Studi di Napoli “Federico II”

Domenico TAFURI
Università degli Studi di Napoli Parthenope

Simonetta ULIVIERI
Università degli Studi di Firenze

Maria VACCARELLA
University of Bristol – UK

ANDREA VARSORI
King’s College London – UK

Paola VILLANI
Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli

Lucia ZANNINI
Università degli Studi di Milano Statale

Comitato di Redazione

Ferdinando Ivano AMBRA, Luigi ARUTA, Tommaso BARRA,
Gabriele BORGHESE, Maria BUCCOLO Elisa CANOCCHI, Mi-
chele MEROLLA, Silvia MONGILI, Maria Federica PAOLOZZI,
Alessia TRAVAGLINI.

Lo studio e la sperimentazione delle Medical Humanities e della Medicina Narrativa in Italia presentano una situazione “a macchia di leopardo” e in continuo divenire. Se è vero che la medicina non è una scienza esatta, la ricerca educativa sulle professioni mediche e sanitarie non può che essere complessa e interdisciplinare, con la finalità di “trasformare riflessivamente” — valorizzando la prospettiva narrativa — i contesti di pratiche professionali in cui ha luogo.

La rivista si propone come spazio per la pubblicazione (in lingua italiana e inglese) dei contributi pedagogici che intercettano i temi emergenti nel panorama degli studi nazionali ed internazionali riferiti alla Medical Humanities e alla Medicina Narrativa e si rivolge alla Comunità Scientifica, agli studenti dei corsi di laurea delle professioni educative e sanitarie, ai professionisti in formazione e ai docenti/formatori.

The study and experimentation of Medical Humanities and Narrative Medicine in Italy present a “leopard spot” situation in constant evolution. If it is true that medicine is not an exact science, educational research on medical and health professions can only be complex and interdisciplinary, with the aim of “transforming reflexively” — by enhancing the narrative perspective — the contexts of professional practices in which place.

MHMN is proposed as a space for the publication (in Italian and English) of the pedagogical contributions that intercept emerging themes in the panorama of national and international studies related to Medical Humanities and Narrative Medicine. MHMN is addressed to the Scientific Community, to students of the degree courses of the educational and health professions, to professionals in training and to teachers/trainers.



Criteria di referaggio

I contributi sono sottoposti a referaggio a “doppio cieco” (*double blind peer review process*), rispettando il pieno anonimato dell’autore e dei revisori.

La redazione della rivista ha il compito di individuare i revisori, scegliendo i referee tra studiosi ed esperti del settore oggetto del contributo, qualora non sia stato individuato preventivamente tra i componenti del comitato scientifico. Gli studiosi revisori, insieme ai componenti del comitato scientifico, fanno parte del comitato dei referee, annualmente aggiornato.

La redazione, una volta verificata la pertinenza dei temi rispetto agli ambiti di trattazione della rivista e degli aspetti redazionali, invia ai referee gli articoli oggetto di valutazione privi dei nomi degli autori. I referee, entro i termini indicati dalla redazione, forniranno le proprie osservazioni attraverso la traccia di lettura fornita dalla redazione. La scheda di valutazione permarrà agli atti nell’archivio della redazione e i suggerimenti contenuti saranno comunicati all’autore dell’articolo. Le indicazioni fornite dai referee, benché debitamente considerate dalla redazione, hanno valore consultivo. La redazione può decidere comunque di pubblicare un articolo. L’elenco dei referee sarà pubblicato sul numero del periodico, senza alcuna specifica di quale articolo sia stato loro attribuito.

I revisori formuleranno il proprio giudizio, tenendo conto dei seguenti parametri: approfondimento del tema trattato; qualità delle argomentazioni; bibliografia adeguatamente aggiornata; chiarezza e scorrevolezza dell’esposizione.

Sulla base di tali parametri, i revisori potranno formulare i seguenti giudizi:

1. pubblicabile senza modifiche;
2. pubblicabile previo apporto di modifiche;
3. da rivedere in maniera sostanziale;
4. da rigettare.

Nel caso di giudizio discordante fra i due revisori, la decisione finale sarà assunta dai co-direttori, salvo casi particolari in cui gli stessi co-direttori potranno nominare tempestivamente un terzo revisore a cui rimettere la valutazione dell’articolo. I co-direttori, su loro responsabilità, possono decidere di non sottoporre a revisione scritti pubblicati su invito o di autori di particolare prestigio.

Referee criteria

The articles are subject to a double blind peer review process, which respects the anonymity of author and reviewer.

The editorial board chooses referees among academics and experts from the sector pertaining to the article if such a figure cannot be found among the members of the scientific committee. Academic reviewers, together with the scientific committee make up the referee committee, which is subject to an annual review and update.

Once the editorial board has verified the relevance of the topics, with respect to the areas of discussion of the magazine and editorial aspects, it sends the refereed articles to the evaluation without the names of the authors. The referees, within the terms indicated by the editorial board, will provide their comments through the reading track provided by the editorial board. The evaluation form will remain in the deeds in the editorial archive and the suggestions will be communicated to the author of the article. The indications provided by referees, although duly considered by the editorial board, are consultative. However, the editorial board may decide to publish an article. The list of referees will be published in the magazine review number, without any specification of which article has been attributed to them.

The referees will form their own judgement, taking into account the following parameters: quality of the argumentation; in-depth treatment of the topic; sufficiently up-to-date bibliography; clarity and fluidity of writing style.

On the basis of these parameters, the referees may make the following judgements:

1. publishable as it stands;
2. publishable after making certain modifications;
3. whole-scale revision required;
4. reject.

If two referees offer different opinions, a final decision will be made by the co-directors except when the latter decides to nominate a third referee to evaluate the article. The co-directors reserve the right not to submit invited articles or those written by prestigious authors to the peer review process.

Classificazione Decimale Dewey:

610.6905 (23.) PERSONALE MEDICO E LORO RELAZIONI. PUBBLICAZIONI IN SERIE

VOL. 1/2024

a cura di

MASSIMILIANO STRAMAGLIA, MARIA BUCCOLO

Contributi di

**GIANLUCA AMATORI, HORTÊNCIA BARRETO MENDES DE FIGUEIREDO
STEFANO BONOMETTI, MARIA BUCCOLO, FRANCO CAMBI, VITALIANO CORBI
REGIANE DA SILVA BARBOSA, M. ERMELINDA DE CARLO, ANGELAMARIA DE FEO
EMILIANO DE MUTIIS, SHEILA DE QUADROS UZÊDA, LETIZIA FERRI
VALERIO FERRO ALLODOLA, PAOLO FOSSATI, PASQUALE GALLO, VANNA IORI
SILVIA IOVINE, CIRO LA MURA, ARTURO LANDO, FABIO MANNI
FRANCESCA MARONE, ELENA MARTÍN HIDALGO, VITO MINOIA
ANGELA MUSCHITIELLO, MARIA NAVARRA, MARLENE OLIVEIRA DOS SANTOS
MARIA FEDERICA PAOLOZZI, GRAZIANO PELLEGRINO, MARTINA PETRINI
MANILA RAIMONDO, LUCIA ANNA RUTIGLIANO, MINA SEHDEV
AMBROGIO SCOGNAMIGLIO, FABRIZIO MANUEL SIRIGNANO
MASSIMILIANO STRAMAGLIA, ELISABETTA TONON, ROBERTA TORNESE**



aracne



ISSN
2724-3281

ISBN
979-12-218-1374-6

PRIMA EDIZIONE
ROMA 28 GIUGNO 2024

Questo Numero è dedicato a due grandi Maestri della pedagogia italiana, già Presidenti della Società Italiana di Pedagogia: Franco Frabboni e Cosimo Raffaele Laneve.

This Issue is dedicated to two great Masters of Italian pedagogy, former Presidents of the Italian Pedagogical Society: Franco Frabboni and Cosimo Raffaele Laneve.

Indice

- 15 Editoriale
Massimiliano Stramaglia, Maria Buccolo
- 21 Appunti sul “topos” teatrale del “Malato immaginario”
Franco Cambi
- 29 La pedagogia del cinema come dispositivo di cura
Fabrizio Manuel Sirignano
- 41 Il cinema come pratica di formazione alle Humanities per i professionisti della cura
Vanna Iori
- 65 Death and bereavement in Early Childhood Education institutions. The challenges in the pedagogical and curricular proposal
Marlene Oliveira Dos Santos, Hortência Barreto Mendes De Figueiredo
- 81 Use of short films as a pedagogical resource to discuss inclusion. A theoretical exploratory essay
Sheila de Quadros Uzêda, Regiane da Silva Barbosa
- 95 L’istanza proiettiva nella sfera percettivo-sensoriale come dispositivo pedagogico. Disabilità sensoriali e autismo nella rappresentazione filmica
Gianluca Amatori, Emiliano De Mutiis

- 107 Cinema e cura: metafore della formazione
Francesca Marone, Maria Navarra
- 115 Teatro educativo e inclusione. Lo sviluppo personale e sociale in bambini neurodivergenti attraverso il progetto “Fa...VOLANDO” (ASL BA NPIA Bitonto, FENALC Roma)
Angela Muschitiello, Elisabetta Tonon
- 129 Conoscersi attraverso il cinema. Un percorso di prevenzione alla violenza sulle donne
Stefano Bonometti, Paolo Fossati, Letizia Ferri
- 143 Dramaturgy of resilience. Theatre in prison as a tool to rewrite the personal story
Graziano Pellegrino, Elena Martín Hidalgo
- 155 Il cinema e la “malattia dei sentimenti”. Narrazioni filmiche per un itinerario terapeutico
Arturo Lando
- 171 CLOSE UP. Percezione dell’esperienza della Scuola in Ospedale
Fabio Manni, Roberta Tornese, M. Ermelinda De Carlo
- 191 Arte e vita. Teatro, letteratura, trasformazioni
Vito Minoia
- 209 Un ponte tra schermo e aula. Il valore pedagogico del film “Povere Creature!”
Vitaliano Corbi
- 223 Educazione alla teatralità e valenza pedagogica del laboratorio teatrale
Mina Sehdev
- 235 Applied theater methods and tools for a therapeutic alliance. MEET and social prescriptions
Lucia Anna Rutigliano

- 251 Formare i professionisti della cura attraverso il cinema. Il ruolo del vissuto corporeo nella co-costruzione delle storie di malattia
Martina Petrini
- 267 Il ruolo pedagogico del cinema nella formazione per le professioni sanitarie
Manila Raimondo
- 279 Narrazione cinematografica come strumento di formazione e ri-costruzione
Ciro La Mura
- 289 Potere e generatività del teatro nella formazione dei professionisti della cura
Angelamaria De Feo
- 305 Scienza delle emozioni e formazione esperienziale in ambito sanitario
Ambrogio Scognamiglio, Silvia Iovine

RECENSIONI

- 317 Massimiliano Stramaglia, *Compendio di pedagogia dello spettacolo. Educare nell'epoca del neo-divismo*, Anicia, Roma 2017, pp. 167
Valerio Ferro Allodola
- 321 Alain Bergala, *L'ipotesi cinema. Piccolo trattato di educazione al cinema nella scuola e non solo*, Edizioni Cineteca di Bologna, Bologna 2023, pp. 159
Maria Federica Paolozzi
- 327 Francesca Fava, *Il teatro come metodo educativo. Una guida per educatori e professionisti sociosanitari*, Carocci, Roma 2018, pp. 176
Pasquale Gallo

Editoriale

Cinema e teatro come strumenti di formazione alle *Medical Humanities*

MASSIMILIANO STRAMAGLIA*, MARIA BUCCOLO**

Il cinema e il teatro rappresentano due approcci narrativi estremamente potenti nella formazione medica, soprattutto nell'insegnamento delle *Humanities*. In campo medico-sanitario, le emozioni, le competenze comunicativo-relazionali e l'etica giocano un ruolo fondamentale nel *professionalism*¹, elementi che non possono essere lasciati alla "buona volontà" dei professionisti della salute e della cura ma che hanno bisogno, appunto, di saldarsi nel core curriculum delle scuole di Medicina e della pratica professionale.

Il cinema e il teatro – pur nella loro diversa natura – si riferiscono alle diverse vicende umane, promuovono atteggiamenti riflessivi e si connettono alle esperienze di apprendimento dello spettatore, producendo un impatto emotivo che necessita di essere compreso e riesaminato.

È proprio in questo "solco" dell'esperienza cinematografica e teatrale che la pedagogia è chiamata a fornire il proprio contributo critico-trasformativo, al fine di elaborare modelli formativi da sperimentare con la finalità ultima di rendere i soggetti protagonisti attivi della propria formazione. Superando, cioè, gli approcci "informativi" alla formazione e promuovendo quelli riflessivi e trasformativi.

I contributi che seguono si collocano in questo scenario, ciascuno declinato in ambiti e contesti diversi, ma accomunati tutti dall'attenzione verso il soggetto-persona nei contesti socio-sanitari e della cura.

Il primo contributo è di una grande maestro della pedagogia italiana, Franco Cambi, che interpreta in chiave storico-pedagogica la commedia

* Università degli Studi di Macerata.

** Università Europea di Roma.

1. Per approfondimenti, si rimanda – tra gli altri – ai seguenti lavori: KIRK L. M. (2007). *Professionalism in medicine: definitions and considerations for teaching*, "Proceedings (Baylor University Medical Center)", 20(1), 13-16; KANTER, M. H., NGUYEN, M., KLAU, M. H., SPIEGEL, N. H., & AMBROSINI, V. L. (2013). *What does professionalism mean to the physician?*. "The Permanente journal", 17(3), 87-90; MERLO G. (2021). *Principles of Medical Professionalism*, Oxford University Press, Oxford 2021.

teatrale di Molière: “Il malato immaginario”, concentrandosi sull’opera come *topos* letterario da richiamare e applicare ad altre narrazioni, come “Le avventure di Pinocchio” e l’omonimo film di Cervi del 1979.

Fabrizio Manuel Sirignano indaga i cambiamenti determinati dalle nuove tecnologie nei processi formativi, quindi il ruolo della pedagogia, chiamata a raccogliere le sfide dell’interattività digitale, multimediale e istantanea. Attraverso quali strumenti è possibile rispondere educativamente a tali sfide? Come può la responsabilità formativa trovare spazio nella Media Literacy? È possibile una pedagogia del cinema? A siffatti interrogativi risponde l’Autore, analizzando la dimensione della responsabilità formativa nell’ambito dell’alfabetizzazione informativa digitale – mediante l’applicazione di una specifica idea di pedagogia del cinema –, utilizzando la cura educativa quale cura digitale.

Vanna Iori declina il cinema come strumento e pratica di formazione alle Humanities per i professionisti della cura – con un focus di attenzione privilegiato al ruolo genitoriale come “fulcro” della vita emotiva del soggetto –, individuandone le basi teorico-epistemologiche e le metodologie formative e fornendo riferimenti specifici alla filmografia sul tema oggetto dello studio.

Marlene Oliveira Dos Santos e Hortência Barreto Mendes De Figueiredo apportano, con il loro lavoro, un contributo significativo al dibattito sulla morte e sul lutto nel campo dell’educazione e nella formazione degli insegnanti e a un ri-posizionamento di tali tematiche nella proposta pedagogica e curricolare dell’educazione alla prima infanzia.

Sheila de Quadros Uzêda e Regiane da Silva Barbosa analizzano come viene affrontato il tema dell’inclusione in tre cortometraggi, sottolineando l’uso di questi strumenti come risorsa pedagogica nell’educazione speciale della prima infanzia.

Emiliano De Mutiis e Gianluca Amatori approfondiscono il cinema come *dispositivo pedagogico*, capace di avvicinare lo spettatore agli aspetti affettivi e culturali che accompagnano diverse situazioni di fragilità. In relazione allo specifico mondo della disabilità, il cinema, in virtù della sua natura *sincretica* e *multisensoriale*, può attuare una proiezione dello spettatore nella dimensione *percettivo-sensoriale* del personaggio per una comprensione “potenziata”, più diretta e integrata.

Francesca Marone e Maria Navarra – interpretando la narrazione e la metafora come stimoli primari per la formazione delle rappresentazioni

mentali, quindi come strumenti e metodi di indagine elettivi delle scienze umane – fanno luce sulle possibili declinazioni relative all'utilizzo delle immagini e del cinema nei setting di formazione del personale sanitario.

Angela Muschitiello e Elisabetta Tonon presentano il progetto "Fa... VOLANDO", che utilizza il teatro educativo – attraverso il coinvolgimento attivo di educatori e famiglie – per promuovere la creatività e l'inclusione dei bambini neurodivergenti.

Stefano Bonometti, Paolo Fossati e Letizia Ferri propongono un'esperienza basata sull'utilizzo del cinema nell'ambito della prevenzione primaria di agiti violenti contro le donne a un gruppo di insegnanti delle scuole di Brescia. Gli autori valorizzano l'approccio narrativo e di "conoscenza personale" mediante gli audiovisivi, presentando l'"approccio investigativo" per la visione di alcuni film selezionati.

Graziano Pellegrino e Elena Martín Hidalgo, ispirandosi al "teatro dell'oppresso" e alla sua applicazione pratica in due istituti penitenziari delle Canarie (Spagna), indagano in che misura un'attività teatrale possa contribuire all'obiettivo della rieducazione e reintegrazione sociale delle persone condannate. I benefici e l'impatto di questa attività sono stati documentati attraverso le narrazioni dei suoi partecipanti: un gruppo di quindici detenuti attori.

Arturo Lando – partendo dalla considerazione che il disagio psichico e relazionale dell'individuo è riconducibile a una mancata espressione di sentimenti – intende mostrare come la narrazione filmica abbia affrontato tale tema, generando testimonianze "terapeutiche" dell'essere-nel-mondo: mostrando, altresì, che un legame appagante con persone, cose e luoghi non vada cercato nell'efficacia dell'agire ma in un nuovo modo di sentire.

Fabio Manni, Roberta Tornese e M. Ermelinda De Carlo presentano il progetto "CLOSE UP" della Scuola Ospedaliera di Lecce, finalizzato a colmare la comunicazione tra i bambini ospedalizzati e le loro scuole attraverso attività che hanno coinvolto bambini e insegnanti. Utilizzando musica, arte e narrazione, il progetto ha favorito una comunicazione inclusiva, aiutando i bambini ad adattarsi alla vita ospedaliera mantenendo la continuità educativa. I risultati finali del progetto dimostrano che è possibile promuovere interazioni positive tra bambini con esperienze di vita diverse attraverso linguaggi espressivi universali.

Nel contributo di Vito Minoia si identificano il linguaggio teatrale e la letteratura come strumenti privilegiati di intervento pedagogico e formativo.

Attraverso la documentazione di alcuni interventi operativi – in particolare, quello della statunitense Jean Trounstiné – l'Autore intende contribuire alle esigenze di favorire una coscienza collettiva attenta, con particolare riferimento alle persone private della libertà personale, e di promuovere processi di inclusione e di valorizzazione delle potenzialità di ciascuno.

Vitaliano Corbi analizza il film “Povere Creature!” (Yorgos Lanthimos, 2023), ipotizzando che questo possa costituire una rappresentazione esemplare di specifiche questioni teoriche della pedagogia e un dispositivo per i professionisti dell'educazione delle *Medical Humanities* nella progettazione di strategie didattiche di tipo autobiografico, rivolte a un target adolescenziale, con l'obiettivo di favorire un apprendimento di tipo esperienziale.

Mina Sehdev elabora un parallelismo tra la pedagogia, che pone al centro della sua riflessione il soggetto, educandolo all'espressione del proprio io, e il teatro, che persegue lo stesso obiettivo attraverso attività che stimolano lo sviluppo della creatività e della comunicazione. Di qui, la centralità dell'educazione alla teatralità e del laboratorio teatrale.

Lucia Anna Rutigliano illustra il *MEET-Medical Education Empowered by Theatre*, la formazione medica adattata dal Teatro dell'Oppresso e le Prescrizioni Sociali, strumento di politica sanitaria, in una visione salutogenica che coinvolga tutta la comunità.

Martina Petrini – muovendo da una riflessione critica sul rapporto tra la dimensione narrativa della medicina e il senso fenomenologico del corpo – propone una selezione di film che, da un lato, permette di approfondire una serie di questioni estremamente rilevanti nella formazione dei professionisti della cura, dall'altro, di esplorare la concezione filosofico-antropologica sottesa all'approccio *narrative-based*.

Manila Raimondo analizza l'impiego della cinematografia come strumento didattico nel contesto delle professioni, promuovendo una visione multidimensionale della realtà. Ciò consente agli studenti di partecipare attivamente a discussioni e riflessioni su temi complessi e multidisciplinari, essenziali per comprendere le dimensioni etiche, educative, psicologiche e sociali della cura sanitaria.

Ciro La Mura evidenzia come la narrazione cinematografica nella formazione dei professionisti della cura possa rivelarsi uno strumento valido per orientarne le scelte; l'immagine filmica procura al malato un rinnovato senso di appartenenza, la riscoperta del Sé e il recupero dell'Io sospeso.

Angelamaria De Feo analizza le condizioni in cui l'integrazione del teatro nei percorsi formativi degli operatori sanitari può essere considerata uno strumento per migliorare la qualità della formazione, delle prassi mediche e dell'assistenza sanitaria.

Ambrogio Scognamiglio e Silvia Iovine, infine, evidenziano il ruolo dell'educazione emotiva in ambito sanitario – mediante il Metodo D.O.S.E.[®], elaborato dagli Autori, che si basa sulla formazione di professionisti empatici, capaci di maggiore autocontrollo e ascolto attivo, in grado di sintonizzarsi sul vissuto emotivo del paziente e di stimolare la produzione endogena di neurotrasmettitori e neuroormoni del benessere, alimentando un'assistenza centrata sulla persona prima ancora che sulla patologia.

Le recensioni, infine, rappresentano il dialogo aperto della rivista – anche oltre i confini accademici, pure nel massimo rispetto della scientificità – verso i temi emergenti del dibattito interdisciplinare nell'ambito delle scienze umane.

Notes on the theatrical ‘topos’ of the ‘Imaginary Invalid’

Appunti sul “topos” teatrale del “Malato immaginario”

FRANCO CAMBI*

ABSTRACT: Il contributo declina in chiave storico-pedagogica la commedia teatrale di Molière “Il malato immaginario”, messa in scena nel 1673 a Parigi. In particolare, l’Autore si concentra sull’opera come *topos* letterario da richiamare e applicare ad altre narrazioni, tra le quali “Le avventure di Pinocchio” di Carlo Collodi e l’omonimo film di Cervi del 1979. L’articolo trova un filo conduttore nelle diverse opere, che portano a una riflessione pedagogica sul teatro nell’ambito delle Medical Humanities.

KEY-WORDS: teatro, Molière, pedagogia, formazione.

ABSTRACT: The article takes a historical-pedagogical view of Molière’s theatrical comedy ‘The Imaginary Sick Man’, staged in Paris in 1673. In particular, the author concentrates on it as a literary *topos* to be recalled and applied to other narratives, including Carlo Collodi’s ‘The Adventures of Pinocchio’ and Cervi’s 1979 film of the same name, bringing out some important lessons that derive from this comparative analysis.

KEY-WORDS: theater, Molière, pedagogy, education.

1. Brevi cenni sull’evoluzione della commedia dall’antichità ad oggi

La commedia come spettacolo teatrale di vita quotidiana, che sottolinea comportamenti e vizi della gente comune, è nata anch’essa (come la tra-

* Università degli Studi di Firenze.

gedia) nella Grecia classica, legata alle feste dionisiache e alla “baldoria” che lì si sviluppava in funzione apotropaica, ovvero di auspicio della fortuna. E lì si sviluppavano anche danze, canti liberi e osceni, invettive e dialoghi mordaci, travestimenti in maschera. Maestro della commedia greca fu Aristofane che presentò in modo critico le stesse istituzioni, anche politiche. Ma in Grecia si ebbe poi con Aristotele l’analisi strutturale della commedia valorizzata come narrazione di aspetti comuni della vita, articolata in cinque parti dal prologo all’esodo con un ruolo chiave assegnato al coro e alla parabasi (o intermezzo). A Roma poi fu ripresa come esperienza formativa dei cittadini, miscelata con la tradizione etrusca, crescendo tra il V e il III secolo a.C. e sviluppandosi in farsa, come accadde nell’ “atellana” anche con personaggi-maschere ricorrenti. Lì dal IV secolo a.C. entrarono a far parte scherzi e parodie, canti chiamati “fescennini” che sviluppavano lo spirito popolare. E lì si faceva centrale la satira, elevata poi a vero genere letterario. Nata lì con Nevio la commedia si esalta con Menandro e Plauto e nelle due forme di *palliata* (alla greca, per il costume degli attori) e *togata* (con abiti romani): tale teatro fu centrale tra la fine della Repubblica e l’età dell’Impero, con rappresentazioni di successo svolte in uno spazio *ad hoc* nei tempi dei *ludi* dedicati a vari dei ed eroi nel corso dell’anno. Col crollo dell’Impero e la nascita e poi la vittoria del cristianesimo tali pratiche teatrali decadde, anche se poi nel Medioevo si ebbero riprese in forma cristiana (e si ricordi solo lo *Stabat Mater* di Jacopone da Todi, che narra la passione di Cristo o i riti della *Via crucis* arrivati fino a noi nella Settimana Santa del rito cattolico). Intanto cresceva la società borghese e la rappresentazione dei temi della commedia si rinnova: e si pensi solo alla *Mandragola* di Machiavelli in Italia e poi ai testi di Molière e Shakespeare a livello europeo con precisi richiami alla tradizione antica ma con al centro i vizi e gli inganni della società borghese che confermano la commedia come specchio-critico della società. E tale *imprinting* è rimasto centrale nell’Illuminismo, poi nel Romanticismo e nel Verismo ottocentesco, per poi nel Novecento crescere ancora nelle sue forme e funzioni: facendosi teatro filosofico o storico-sociale, poi di formazione della coscienza di sé, infine anche metateatro (e qui si pensi a Pirandello).

Oggi il teatro si propone sempre più come via di formazione personale e di riflessione su se stessi, facendosi davvero come esperienza alta di auto-educazione rispetto ad vissuti comuni, di autocomprensione della coscienza di sé nella dialettica delle sue passioni, ma anche delle possibili

patologie che possono attraversarla: come quella dell’ipocondria ben rappresentata nel teatro moderno e lì esaminata alla luce di un’arte medica sempre più da sviluppare in scienza critica e autocritica (come poi è avvenuto dal Settecento ad oggi) e capace di interpretare le patologie umane attive nel tempo specifico della società borghese (come fece Freud). Come avvenne però *in nuce* già, un po’, anche in Molière!

2. “Il malato immaginario” di Molière: tra malattia, famiglia e medici

Figura eminente di questa stagione critica e borghese della commedia moderna fu soprattutto Molière, che nel 1673 mise in scena la commedia “*Il malato immaginario*”, approdo finale di una carriera teatrale che aveva indagato con energia e finezza una serie di *topoi* borghesi, presentati nelle loro idee dominanti e nelle loro identità quasi maniacali e problematiche (come avvenne con *Tartufo*, con *L’avaro*, col *Borghese gentiluomo*, col *Misanthropo*, con *Don Giovanni*; poi anche nei testi relativi alle manie e alle contraddizioni insieme tipologiche dei medici, con *Il medico volante*, del 1645, *l’Amore medico* del 1665, *Il medico per forza*, del 1666, infine la *pièce* del 1673).

In questi testi il commediografo sviluppa una lettura ironico-critica della società sì del suo tempo, ma umana in generale, interpretata nelle sue manie e contraddizioni insieme, smascherandone i limiti e i fissazioni. Al centro dell’opera del ’73 sta l’ipocondria di Argante, attorno alla quale si muove la vita e della famiglia e della medicina stessa: la prima assiste alle sue manie, ma anche le legge appunto come manie e cerca di correggerle, in altri cerca invece di approfittarne (tra le figure amiche stanno la serva Tonietta e il fratello Beraldo, con la figlia Angelica; dall’altra la seconda moglie Belinda e il gruppo dei medici con lo speciale che coltivano la fissazione di malattia di Argante). E la commedia si sviluppa proprio su questo doppio registro, intessuta di intermezzi vari, arrivando alla conclusione che, stimolata da Tonietta e Beraldo, fa di Argante un medico-di-sé-stesso attraverso un’ultima finzione teatrale sviluppata con falsi medici che lo nominano esperto addottorato nell’*ars* specifica. Un approdo che svela la malattia di alcuni malati come fissazione psicologica e da parte dei medici come malanno da coltivare per lucro e conferma del potere sui corpi dei pazienti. Certo l’immagine qui attiva della medicina è

quella nettamente pre-e-anti-sperimentale (che nascerà ben dopo) ancora tutta avvolta tra diagnosi e cure tradizionali (tra salassi e enteroclistmi) e inefficaci. Lo sguardo di Molière ce la rivela in questa sua arretratezza e inefficacia invocando contro i medici il risveglio dell'autocoscienza del malato stesso. Un testo mirabile che ironizza ma con umana *pietas* e il malato (se pur falso) e la medicina stessa, investendola in una sconfitta agita dalla finzione meta-teatrale e da un soggetto che si fa medico-di-sé-stesso in modo consapevole.

L'opera del commediografo francese, più e più volte rappresentata con successo ora giocando sulla farsa ora sul dramma psicologico ora perfino sull'analisi della società borghese lì contenuta e ben sottolineata nei suoi imbrogli e tensioni e miserie (e qui soffermiamoci soltanto sulla ripresa filmica di Tonino Cervi del 1979 con Albero Sordi e altri attori di qualità).

Ma anche è diventato un *topos* letterario da richiamare e applicare ad altre narrazioni (come accadde a Collodi in *Pinocchio* in modo sottile ma di aperta condanna della medicina parolaia più che vera ed efficace del Seicento e che, sottovoce, reclama una medicina nuova come sarà quella nata poi nel Settecento con la "clinica" e su su cresciuta fino ad oggi nel suo profilo scientifico-sperimentale di conoscenza e del corpo umano e delle sue malattie).

3. Il capitolo XVI de "Le avventure di Pinocchio" e il film di Cervi del 1979

Partiamo da Collodi e dal suo capolavoro narrativo per l'infanzia: siamo nel momento in cui Pinocchio raccolto dalla Quercia Grande "più morto che vivo" viene portato con l'aiuto di un Falco alla casa della Fata in una carrozza "color dell'aria" e imbottita di "penne di canarino" come pure "di panna montata e di crema coi savoiardi", guidata da Medoro, un can barbone in livrea. Nella casa Pinocchio viene accolto in una cameretta con "le pareti di madreperla" e la Fata chiama i medici a consulto per decidere su malattia e cure. Intervengono "un Corvo, una Civetta e un Grillo parlante" che manifestano opinioni diverse sulle condizioni del burattino e solo il Grillo parlante lo riconosce come "una birba matricolata" che ha abbandonato il padre, a questo punto Pinocchio piange e secondo il Corvo è sicuramente vivo, ma la Civetta replica che piange perché gli dispiace di morire.

Fatte le loro diagnosi i medici escono ed è la Fata che prepara le cure per il "febbrone" che si è sviluppato nel burattino, ma Pinocchio le respinge: "quest'acquaccia amara non la voglio bere, no, no, no", ma quando appaiono quattro conigli neri con una "bara da morto" si compie la metamorfosi e Pinocchio grida: "datemi subito quel bicchiere. Spicciatevi per carità, perché non voglio morire, no non voglio morire!" e vuota il bicchiere "d'un fiato".

Qui, si è detto più volte da vari studiosi, c'è un preciso richiamo a Molière (ben conosciuto da Collodi nel suo ricco dialogo con la letteratura francese), ripreso in chiave farsesca e fantastica sì, ma che rilancia una critica radicale rispetto all'arte medica tradizionale. E qui Pinocchio è un pò come un Argante-bambino testardo e capriccioso che solo davanti alla morte cambia atteggiamento. E un Argante che non coltiva la malattia ma ne subisce le cure ribellandosi: un Argante a rovescio? Sia pure, ma che vive la malattia come condizione-a-rischio risolta non dai medici o da se stesso, ma dalla Fata con una cura affettuosa. Certo qui l'eco di Molière è applicato nella logica della fiaba, ma il sospetto sui medici e sul loro ruolo confuso e contrastante resta centrale. Anzi, ancor più ridicolizzato e ben mostrato nella sua insignificanza.

Col film di Cervi siamo davanti, invece, alla ripresa del testo di Molière in un film che fu di successo (con l'incasso di ben otto miliardi di lire nel '79-'80 e il quarto nella graduatoria di quell'anno) e con Sordi come protagonista che con la sua mimica gestuale e facciale dette forza e sottigliezza e comicità alla figura di Argante. Un film appoggiato saldamente sulla scrittura di Molière, anche se "liberamente ispirato" ad essa, trasformando alcuni nomi dei protagonisti e ambientando la narrazione nella Roma cattolica del Seicento (una città nettamente separata tra ricchezza e povertà, dominata dall'Inquisizione e violenta sotto molti aspetti e pubblici e privati), ma anche vivacizza il testo riletto proprio nel suo valore di critica comica ai pregiudizi medici del tempo, oltre che come narrazione di una condizione di vita complessa che solo la presa di coscienza di un proprio squilibrio interiore può in essa attivare la guarigione. E la recitazione di Sordi, su questo doppio piano di ipocondria vissuta e di autocoscienza critica di sé in sviluppo, risulta veramente efficace e rimanda a un giudizio amaro sulle malattie degli uomini e sulle loro radici anche, e in alcuni casi soprattutto, soltanto psichiche: come oggi ben sappiamo e pertanto di ciò si può ridere con maggiore libertà. La narrazione filmica si snoda con garbo, anche se con alcuni effetti iperrealistici e persino un po'

volgari, che ripercorre alla fin fine però il messaggio di Molière, umanissimo e psicologico, anche nelle stesse figure dei medici. Un film che a distanza di secoli ripropone agli spettatori il complesso vissuto personale e sociale della malattia e la sua radice ipocondriaca narrate dal commediografo francese.

4. L'ipocondria smascherata

Questa indicata nel titolino del paragrafo qui sopra resta la consegna antropologica e medica della *pièce* perfino nelle sue riprese e varianti (anche tra Collodi e Cervi): lì c'è una netta analisi dell'ipocondria e dei suoi effetti personali e sociali, pertanto da smascherare come malattia e da comprendere come squilibrio psicologico e mentale. Un tema che riguarda ogni tempo e in particolare quello moderno-borghese che ha sempre più messo al centro della vita collettiva gli individui e le loro debolezze (e si rifletta sulla pandemia di Covid19 dal 2020 etc. e sulla diffusione delle opinioni no-vax!), e che rispetto a tutto ciò ci consegna due netti punti-di-vista.

Primo: un richiamo a ripensare l'arte medica riconoscendone limiti ed errori se non è tarata su quella sperimentazione che dopo Galileo ha dato vita alla scienza moderna, poi cresciuta in modo ammirevole via via fino ad oggi, alimentandone la netta coscienza critica, e da gestire ormai negli spazi esperti degli ospedali e delle cliniche. Secondo: prender coscienza di ogni atteggiamento ipocondriaco, da debellare per via psicologica e da render consapevole in ogni supposto ammalato, in modo da affidarlo solo agli interventi di una medicina oggettiva e moderna, senza i residui delle dubbie credenze e pratiche del passato, quando la medicina ha convissuto troppo a lungo con teorie e prassi tradizionali e prescientifiche, spesso anche al limite della magia o tutt'al più della presunta "saggezza popolare".

Riferimenti bibliografici

APOLLONIO, M. *Storia del teatro italiano*, Milano, Rizzoli 2003.

CERVI, T., *Il malato immaginario*, in ANICA.

COLLODI, C., *Le avventure di Pinocchio*, Milano, Feltrinelli 1972.

COSTANZA, A., (a cura di), *La filosofia a teatro*, Milano, Cisalpino Istituto Editoriale Universitario 2010.

- DILLON, B., *Vite di nove ipocondriaci eccellenti*, Milano, Il Saggiatore 2020.
- FRANCESCHINI, E., *Teatro latino medievale*, Milano, Nuova Accademia 1960.
- Ipocondria*, in Wikipedia (enciclopedia on line).
- MANDEVILLE, B., *Trattato sulle malattie ipocondriache e isteriche*, Lecce, Pensa Multimedia 2009.
- MINAZZI, F., *Le ragioni di Galileo. Scienza, tecnica ed epistemologia*, Milano, FrancoAngeli 2023.
- MOLIÈRE, *Il malato immaginario*, Milano, Garzanti 2011.
- NARDI, F., *La modernità del metateatro. Goldoni e Pirandello* (testo on line).
- ROSSI GHIGLIONE, A., *Teatro e salute. La scena della cura in Piemonte*, Torino, Ananke 2010.
- SLEPOJ, V., *Capire i sentimenti. Per conoscere meglio se stessi e gli altri*, Milano, Mondadori 2020.

The pedagogy of cinema as a care device

La pedagogia del cinema come dispositivo di cura

FABRIZIO MANUEL SIRIGNANO*

ABSTRACT: I cambiamenti determinati dalle nuove tecnologie coinvolgono i processi formativi, per cui la pedagogia è chiamata a raccogliere le sfide dell'interattività digitale, multimediale ed istantanea. Attraverso quali strumenti è possibile rispondere educativamente a tali sfide? La responsabilità formativa come può trovare spazio nella Media Literacy? È possibile una pedagogia del cinema? Sono gli interrogativi di fondo ai quali il presente contributo tenta di rispondere, analizzando la dimensione della responsabilità formativa nell'ambito dell'alfabetizzazione informativa digitale – attraverso un'idea di pedagogia del cinema – utilizzando la cura educativa declinata come cura digitale. L'obiettivo della cura digitale è quello di consentire lo sviluppo di una interazione consapevole e responsabile tra i processi della mente umana e l'utilizzo delle tecnologie digitali. La pedagogia del cinema – attraverso la categoria della cura digitale – diviene, quindi, uno strumento fecondo di educazione all'arte in grado di destrutturare l'abitudine ad apprendere secondo schemi rigidi, aprendo la mente all'incontro con l'alterità e le differenze che agitano l'odierna società complessa e multiproblematica.

KEY-WORDS: responsabilità, cura digitale, saggezza digitale, pedagogia del cinema, media literacy.

ABSTRACT: The changes brought about by new technologies involve educational processes, so pedagogy is called upon to meet the challenges of digital, multimedia, and instant interactivity. Through which tools is it possible to respond educationally to these challenges? How can educational responsibility find a place in Media Literacy? Is a pedagogy of cinema

* Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli.

possible? These are the fundamental questions to which this contribution attempts to respond by analyzing the dimension of educational responsibility in the context of digital information literacy – through an idea of pedagogy of cinema – and using educational care conceived as digital care. The aim of digital care is to enable the development of a conscious and responsible interaction between the processes of the human mind and the use of digital technologies. The pedagogy of cinema – through the category of digital care – becomes, therefore, a fruitful tool for education in the arts capable of deconstructing the habit of learning according to rigid patterns, opening the mind to encounters with otherness and differences that agitate today's complex and multi-problematic society.

KEY-WORDS: responsibility, digital care, digital wisdom, pedagogy of cinema, media literacy.

1. Introduzione

La Commissione Europea definisce la Media Literacy come «la capacità di accedere ai media, di comprendere e valutare criticamente i diversi aspetti dei media a cominciare dai loro contenuti, di creare comunicazione in una varietà di contesti. La Media Literacy riguarda tutti i media, compresi la televisione e il cinema, la radio e la musica registrata, la carta stampata, Internet e le altre nuove tecnologie digitali impiegate nella comunicazione» (Comunicazione 833/2007).

Quello dell'alfabetizzazione informativa digitale è un tema al centro del dibattito pedagogico contemporaneo che, in questa sede, viene analizzato attraverso la pedagogia del cinema utilizzando la cura educativa declinata come cura digitale.

2. La pedagogia del cinema come strumento di lettura della complessità

Chi si occupa di educazione non può non fare i conti con i nuovi scenari della complessità (Morin, 2000), nella convinzione che "l'educazione non è solo lo specchio della realtà e il luogo in cui si fronteggiano le forze sociali e ideo- logiche dominanti: è anche, nel contempo, il luogo preposto

alla formazione di nuove egemonie e di nuove realtà anche culturali ed istituzionali” (Bellatalla, 2013, p. 212), tra cui, oggi, l’inter-attività digitale, multimediale ed istantanea e la conseguente necessità di una alfabetizzazione informativa digitale.

Nei contesti scolastici, ad esempio, al centro dell’offerta formativa troviamo anche anche l’*information literacy* e la *digital literacy*, che evidenziano il ruolo dell’informazione nello sviluppo di una società basata sulla interconnessione dialettica tra conoscenze, saperi e competenze.

L’alfabetizzazione informativa digitale è da tempo al centro del dibattito pedagogico contemporaneo e può essere analizzata attraverso la *Media Education*.

Il Conseil International du Cinéma et de la Télévision (CICT) intende per *Media Education*:

lo studio, l’insegnamento e l’apprendimento dei moderni mezzi di comunicazione ed espressione considerati come specifica e autonoma disciplina nell’ambito della teoria e delle pratiche pedagogiche, in opposizione all’uso di questi mezzi come sussidi didattici per le aree consuete del sapere, come ad esempio la matematica, le scienze, la geografia (Pavlic, 1987, p. 32).

Senza entrare nella specificità degli studi sulla *Media Education*, quello che appare opportuno evidenziare in questa sede è la bidimensionalità della definizione: l’educazione *con* i media e l’educazione *ai* media.

Nel primo caso si evidenziano i media come supporto ai processi di insegnamento/ apprendimento; nel secondo caso, invece, ci si riferisce alla dimensione dei testi e del sistema dei media intesi, anche, come linguaggio e cultura.

In questa direzione, i cambiamenti che le dinamiche della *Media Education* hanno innescato riguardano ogni dimensione di vita, sia pubblica sia privata e le conseguenze che ne derivano ritrovano nella scuola il luogo privilegiato di manifestazione dei comportamenti sociali tipici della *cut and paste culture* (Miall, 2005).

Si tratta della “cultura del taglia e incolla” e della presunzione di veridicità della rete che tende “ad abbassare la percezione critica degli utenti. Internet diviene per i bambini la fonte, a prescindere dall’autorevolezza del sito e di chi scrive” (Moletto, Zucchi, 2013, p. 105). Una cultura nella quale l’utilizzo spasmodico, inadeguato e meccanico dei media, così come

evidenziato da Nicholas Carr (2011), può mettere in discussione la capacità di pensiero critico, la memoria e i livelli di attenzione al compito.

In questo contesto, riprendendo le parole di Damiano:

l'incidenza della scuola non è solo storica o strutturale ma anche istituzionale. Come succede per tutte le organizzazioni ad alto tasso antropologico la simbolica scolastica non è soltanto strumentale alle finalità dell'insegnamento, ma si costituisce, insieme, come la messa in scena del risultato atteso e come il medium del lavoro educativo (2004, p. 66).

La scuola, dunque, come medium educativo, si trova a fare i conti con nuove forme di acquisizione dei processi di conoscenza fondate sulla velocità e sulla quantità delle informazioni veicolate attraverso la rete, che aumentano il divario digitale tra le generazioni. Non a caso Marc Prensky (2001; 2010) ha messo in evidenza le caratteristiche e i diversi processi cognitivi, mentali e relazionali che caratterizzano i *digital natives* rispetto ai *digital immigrants*: completamente a proprio agio con il mondo digitale i primi, adattati, nel migliore dei casi, i secondi. Ma c'è di più. Lo studioso, infatti, partendo dalle teorie sulla plasticità cerebrale, evidenzia come l'uso consapevole delle tecnologie possa produrre effetti benefici sulle strutture cerebrali, al punto da modificare il nostro modo di pensare. Prensky parla di "mente aumentata", resa possibile attraverso processi di saggezza digitale intesa come "un'interconnessione tra umano e tecnologico che consenta all'homo sapiens di cogliere le maggiori sfide del XX secolo, affrontando con efficacia le prossime fasi dell'evoluzione cognitiva" (2010, pp. 17-24).

Evoluzione cognitiva, mente aumentata e saggezza digitale sono alcuni tra gli elementi di complessità sociale, culturale e relazionale che coinvolgono la professionalità docente, le responsabilità educative nel mondo digitale e che rinviano, inevitabilmente, il fronte istituzionale a formulare indicazioni e raccomandazioni.

In ambito nazionale ed europeo, sono state avviate iniziative legislative finalizzate a costruire percorsi di tutela nel mondo del web teso, non solo, a diffondere una cultura digitale pedagogicamente declinata, ma a garantire l'esercizio di una cittadinanza digitale attiva in grado di promuovere la coscienza individuale dei soggetti difendendola (per quanto possibile) dai persuasori occulti.

In questa direzione, l'iter storico-istituzionale finalizzato a costruire percorsi di alfabetizzazione digitale nella comunità Europea è piuttosto articolato, le sue origini vengono fatte risalire al 1982 in Germania, con la Dichiarazione di Grünwald sulla *Media Education*. A seguire, nel 1999, a causa del repentino sviluppo tecnologico venne redatto il documento "Educare per i media e per l'era digitale", nel quale si riconosce la *Media Education* come parte del diritto fondamentale di ogni cittadino, in ogni paese del mondo, alla libertà di espressione e all'informazione, [...] funzionale alla costruzione e al sostegno della democrazia. Nel 2002 invece l'UNESCO, attraverso lo *Youth Media Education Seminar*, riafferma l'importanza della natura critica e creativa della *Media Literacy*, mettendo in risalto il fatto che la *Media Education* dovrebbe essere inserita sia in ambienti di apprendimento formale sia informale, a livello sia individuale sia di community. In tal senso, numerosi sono stati i tentativi affinché si includessero due elementi in particolare: la protezione e promozione dei diritti umani – specie riguardo ai minori – e la *raison d'être* sociale ed economica. Questa politica protezionistica è sfociata infatti nel 1999 nel Programma permanente Safer Internet, una sorta di guida preziosa per genitori, insegnanti e bambini sull'impiego di strumenti di sicurezza nel viaggio sulla Rete. Parte integrante per il conseguimento di questi obiettivi è l'Iniziativa e-Learning e il Programma pluriennale e-Learning 2004-2006, che stabilisce come fine ultimo «la lotta al divario digitale» attraverso un percorso scandito per tappe: a) definizione della digital literacy; b) identificazione e disseminazione delle buone pratiche. Gli anni che vanno dal 2000 fino al 2008, dunque, sono stati caratterizzati da diverse iniziative messe in campo dalla Commissione Europea per la promozione della *Digital Literacy* tra i Paesi membri, azioni queste confluite nel documento "Public policies and stakeholders initiatives in support of Digital Literacy" e in una serie di raccomandazioni messe sul tavolo da un team di esperti (Nirchi, 2012, p. 12).

Un aspetto specifico della *Media Education* è rappresentato dunque dalla *Media Literacy* che «riguarda tutti i media, compresi la televisione e il cinema, la radio e la musica registrata, la carta stampata, Internet e le altre nuove tecnologie digitali impiegate nella comunicazione» (Comunicazione 833/2007).

Se assumiamo il termine "Literacy" nel suo significato strutturale esso può essere tradotto come "Alfabetizzazione" e la sua declinazione pedagogica non può che rinviare alla pedagogia di Freire (2002) e alla sua capacità di divenire coscientizzazione.

L'alfabetizzazione mediale, infatti, non può riguardare solo l'acquisizione di saperi e conoscenze ma deve essere in grado di attivare quel pensiero critico che Dewey definisce come *riflessivo*, la cui funzione è quella di "trasformare una situazione in cui si è fatta esperienza [...] in una situazione chiara, coesa, risolta, armoniosa" (1961, p. 172), e che oggi più che mai indispensabile di fronte alla marea montante di populismo e di violenza verbale veicolati dal web, in grado addirittura di determinare le scelte politiche di milioni di cittadini.

In questa direzione, il rapporto tra pedagogia e cinema si può declinare in una serie di aspetti che vanno dal linguaggio espressivo, alla fonte storica, all'apprendimento per immagini che nella ricerca educativa e nell'acquisizione dei processi di apprendimento giocano un ruolo determinante.

Come è stato evidenziato, se è vero che il cinema può definirsi un possibile strumento di formazione, il suo utilizzo, in chiave educativa, va colto ed esaminato nella sua problematicità e complessità:

se da un lato il film, in quanto forma d'espressione artistica, chiede un'appropriata preparazione per apprezzarne il valore sotto il profilo estetico e un rispetto che si opponga a forme di utilizzazione indebite e lesive della sua dignità e autonomia, dall'altra la sua destinazione a fini di formazione lascia invece spazio ad una possibile progettazione didattica, legittima se opportunamente fondata e giustificata sul piano progettuale e metodologico (Agosti, 2004, p. 39).

In questa direzione, dunque, una pedagogia del cinema richiede un fondamento teorico che orienti l'azione educativa attraverso una progettualità formativa consapevole.

Il cinema può fungere da utile strumento pedagogico in funzione di mediazione delle differenze, come possibile filtro nel confronto tra soggetti appartenenti a diversi contesti sociali e culturali, a modi di vita specifici da negoziare nella relazione con l'altro: il linguaggio audiovisivo diventa così tramite per un'esperienza di formazione fondata sulla costruzione comune dei significati (Angrisani, Marone, Tuozi, 2001).

Nella pedagogia del cinema emerge quindi una bidimensionalità che ne definisce il senso e l'azione educativa, ritrovando nella dimensione creativa di Alain Bergala (2002) un riferimento "forte": il cinema, infatti, diviene strumento educativo nella misura in cui non si riduce esclusiva-

mente ad oggetto di lettura, ma diviene traccia di un gesto di creazione poiché nasce dal desiderio di conoscenza.

La pedagogia del cinema – nell’orizzonte della comunicazione digitale – diviene quindi uno strumento fecondo di educazione all’arte, in grado di destrutturare l’abitudine ad apprendere secondo schemi rigidi, aprendo la mente all’incontro con l’alterità e le differenze che agitano l’odierna società complessa e multi-problematica.

3. Cura digitale e progettualità pedagogica

Le riflessioni sulla pedagogia del cinema lasciano emergere le categorie della progettualità, della responsabilità e della cura come elementi fondanti qualunque azione educativa intenzionale.

Un concetto, quello di cura, che potremmo provare a declinare attraverso la categoria pedagogica della cura di Luigina Mortari (2006) e che – nella riflessione sulla professionalità docente e la responsabilità educativa nel mondo digitale – potrebbe essere interpretata attraverso un paradigma definibile della “cura digitale” (Mannese, Lombardi, 2018).

Recuperando le riflessioni sulla *pratica dell’aver cura*, Luigina Mortari richiama l’attenzione alla primarietà ontologica della cura evidenziando in tale necessità «la possibilità dell’esserci» (Ivi, p. VII) e la sua capacità di «dare forma all’essere» (Ivi, p. IX).

Il paradigma della cura che ci presenta la studiosa,

indipendentemente dal modo in cui si attua, si profila nei termini di una pratica, cioè di un agire, che implica precise disposizioni e che mira a precise finalità. Assumere questa definizione significa prendere le distanze dal concepire la cura come un principio o come uno stato emotivo. Parlare di pratica significa concepire la cura come un’azione in cui prendono forma pensieri ed emozioni, interrelati e orientati verso una precisa finalità (Ivi, p. 31).

Nella nostra ipotesi, pur nell’azzardo al riferimento alla categoria ontologica di cura, “l’aumento di responsabilità intergenerazionale legato alla grande diffusione della tecnologia comunicativa non può non esigere, oggi, una sorta di “rivisitazione” delle stesse tradizionali categorie umanistiche e filosofiche” (Galimberti, 1999, p. 43). La *cura digitale* ha, oggi, una

necessità primaria: quella di ristabilire la possibilità dell'esserci – tra reale e virtuale – e la capacità di ridare forma – reale e non virtuale – all'essere. La *cura digitale*, in questo senso, non è uno stato emotivo o un principio teorico ma una pratica educativa finalizzata a sviluppare quella competenza dell'homo sapiens digitale che è la *digital wisdom* (saggezza digitale).

Un concetto – quello di saggezza digitale – che lo studioso Mark Prensky ha elaborato per interpretare l'evoluzione costante nel rapporto tra l'uomo e le tecnologie digitali; in questo senso:

la saggezza digitale è un concetto dal duplice significato: la saggezza che si riferisce all'uso delle tecnologie digitali per accedere al potere della conoscenza in una misura superiore a quanto consentito dalle nostre potenzialità innate; e quella che si riferisce all'uso avveduto della tecnologia per migliorare le nostre capacità (2010, pp. 17-24).

L'obiettivo della *cura digitale* è, dunque, quello di consentire lo sviluppo di una interazione consapevole e responsabile tra i processi della mente umana, primo tra i quali il pensiero, e l'utilizzo delle tecnologie digitali.

La *cura digitale*, dunque, cerca di trovare negli spazi dei media quella proficua intersezione tra formale e informale in grado di stabilire, per gli studenti, la possibilità dell'esserci attraverso una consapevolezza di sé incoraggiando in questa intersezione, a dare forma, umana e relazionale, a ciascun individuo.

Attraverso quali strumenti la professionalità docente può attuare questo nuovo paradigma di *cura digitale*? E quale dimensione pedagogica sostiene la professionalità docente nel nuovo paradigma della *cura digitale*?

Il concetto di saggezza digitale elaborato da Mark Prensky, per quanto privo di un riferimento a categorie pedagogiche tradizionali attraverso le quali leggere i fenomeni, indica una possibile strada da percorrere e costruire.

La saggezza digitale può e deve essere appresa e insegnata. Così come si offrono corsi di *digital literacy*, si dovrebbe anche offrire agli studenti una guida per lo sviluppo della saggezza digitale. Genitori ed educatori sono saggi digitali quando prendono atto di questo imperativo e preparano i figli ad avere cura del loro futuro: gli educatori lasciando che gli studenti imparino usando le nuove tecnologie, assumendosi il ruolo di guida, di creatori di contesti e controllori della qualità, ed i genitori riconoscendo la dimensione futura della mediazione tecnologica ed incoraggiando i figli ad usare saggiamente la tecnologia digitale (Ibidem).

Del resto, sul fronte normativo-istituzionale, si continuano a indicare percorsi volti a sostenere la professionalità docente e la comunità educativo-scolastica nel mondo digitale.

Il 28 luglio del 2015 la Camera ha presentato la “Dichiarazione dei diritti in internet”, un documento che ha l’obiettivo di garantire a ciascun individuo, nel rispetto della sua libertà, della sua dignità e della sua identità, l’esercizio di una cittadinanza digitale attiva. Nella Dichiarazione, particolare attenzione rivestono, a nostro avviso, l’art. 3. relativo al *Diritto alla conoscenza e all’educazione in rete* e l’art. 9 relativo al *Diritto all’identità*.

Nel primo caso, vi è il diritto di ciascun individuo di poter «acquisire e di aggiornare le capacità necessarie ad utilizzare Internet in modo consapevole per l’esercizio dei propri diritti e delle proprie libertà fondamentali», riconoscendo ai sistemi di istruzione e di formazione la responsabilità di garantire

l’educazione all’uso consapevole di Internet. Questo è inteso come elemento in grado di abbattere le barriere economiche, sociali e culturali «per lo sviluppo di uguali possibilità di crescita individuale e collettiva, il riequilibrio democratico delle differenze di potere sulla Rete tra attori economici, Istituzioni e cittadini, la prevenzione delle discriminazioni e dei comportamenti a rischio e di quelli lesivi delle libertà altrui (Commissione per i Diritti in Internet, 14 luglio 2015).

Nel secondo caso, il testo fa riferimento al “diritto alla rappresentazione integrale e aggiornata delle proprie identità in Rete. La definizione dell’identità riguarda la libera costruzione della personalità e non può essere sottratta all’intervento e alla conoscenza dell’interessato” (Ivi, art. 9).

La costruzione dell’identità è un processo complesso che si struttura lungo tutto l’arco della vita di un individuo e ritrova nei processi di incontro con l’altro il luogo privilegiato di espressione identitaria. La scuola è, tra gli ambienti di vita, quello nel quale la costruzione del processo di identità si complessifica maggiormente e si comincia a delineare un possibile senso di congruità socio-relazionale.

Come scrive Laura Clarizia,

i contesti relazionali di interdipendenza funzionale più significativi, quali la famiglia, la scuola, l’ambiente lavorativo e quello socio-amicale, concorrono attivamente nel processo di validazione/invalidazione esperienziale del personale livello di (percepita) congruità/incongruità socio-relazionale (2013, p. 52).

Il senso di congruità/incongruità socio-relazionale si associa, nel mondo digitale, ad un senso di identità personale connessa ad una identità virtuale, per questo la sfida educativa con cui la professionalità docente deve fare i conti è quella di un equilibrio costante tra reale e virtuale ridando forma, reale e non virtuale, all'essere.

Per questo il diritto alla rappresentazione integrale e aggiornata delle proprie identità in Rete deve tutelare l'unicità di ciascuno studente ed evitare ciò che Galimberti ha definito "il naufragio dell'identità individuale nella pubblicità dell'immagine" (1999, p. 658).

Per i *digital natives*, infatti vale il principio per cui "siamo diventati tutti esposti, la nostra identità è ormai fuori di noi, è laggiù, in ciò che si dice di noi. Là si raccoglie credibilità e fiducia, accesso al credito e all'iniziativa. [...] Pubblico e pubblicizzato, perché non è più il mondo e le cose del mondo che abitiamo ma, la loro pubblicità" (Ivi, p. 659).

L'esposizione rende, secondo Galimberti, provvisorio il senso di identità reale/virtuale, la professionalità docente, attraverso il paradigma della cura digitale, è chiamata dunque a lavorare su un doppio fronte: educativo-identitario finalizzato a consentire, a ciascuno, di distinguere il Sé nelle relazioni reali/virtuali, educativo-relazionale teso a favorire, in classe, lo sviluppo di un clima relazionale positivo in grado di far sviluppare un senso di adeguatezza relazionale.

È la pedagogia che ritrova nella relazione educativa e nei principi ontologici di cura l'essenza della sua struttura e che, seppur nell'azzardo heideggeriano, prova a leggere nel paradigma della cura digitale quella revisione delle categorie umanistiche – tanto auspicata da Galimberti – attraverso, però, un approccio educativo-relazionale (Ibidem).

Riferimenti bibliografici

- AGOSTI A., *Il cinema per la formazione. Argomentazioni pedagogiche e indicazioni didattiche*, FrancoAngeli, Milano 2004.
- BELLATALLA L., *Chiarissimi, Magnifici e formazione sublime*, in C. BETTI, G. BANDINI, S. OLIVIERO (A CURA DI), *Educazione, laicità e democrazia. Tra le pagine di Antonio Santoni Rugiu*, FrancoAngeli, Milano 2013.

- ANGRISANI S., MARONE F., TUOZZI C., *Cinema e culture delle differenze*, ETS, Pisa 2001.
- BERGALA A., *Hypothese cinéma*, Ed. Cahiers du cinéma, Paris 2002.
- CAMBI F., (A CURA DI), *Media education tra formazione e scuola. Principi, modelli, esperienze*, ETS, Pisa 2010.
- CARR N., *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*, Raffaello Cortina, Milano 2011.
- CLARIZIA L. *La relazione. Alla radice dell'educativo. All'origine dell'educabilità*, Anicia, Roma 2013.
- COMMISSIONE EUROPEA, *A European approach to media literacy in the digital environment*, Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e sociale e al Comitato delle Regioni, COM (2007) 833 finale, Bruxelles, 12 dicembre 2007, p.3, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0833:FIN:EN:PDF>.
- , *Relazione alla Risoluzione del Parlamento europeo sulla tutela dei minori nel mondo digitale* (2012/2068(INI)), ottobre 2012, <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P7-TA-2012-0428+0+DOC+XML+V0//IT&language=IT>.
- DAMIANO L., *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia 2004.
- DEWEY J., *Come pensiamo* (1910), trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1961.
- FREIRE P., *Pedagogia degli oppressi* (1970), trad.it., Ega, Torino 2002.
- GALIMBERTI U., *Psiche e techne. L'uomo nell'era della tecnica*, Feltrinelli, Milano 1999.
- MANNESE E., LOMBARDI M. G., *La pedagogia come "scienza di confine". Il paradigma della cura digitale e le nuove emergenze educative*. PensaMultimedia, Lecce 2018.
- MARIANI A., *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, Armando Editore, Roma 2008.
- MARIANI A., SARSINI D. (A CURA DI), *Sulla metacognizione. Itinerari formativi nella scuola*, Clueb, Bologna 2006.
- MIALL C., *Combating 'Cut N Paste' Culture: The Impact of New Media Technologies on Plagiarism*. In P. KOMMERS & G. RICHARDS (EDS.), *Proceedings of ED-MEDIA 2005--World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications* (pp. 2918-2923), Montreal, Canada 2005: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

- <https://www.learntechlib.org/primary/p/20526/> [Ultima consultazione: 20/06/2024].
- MORTARI L., *La Pratica Dell'aver Cura*, Mondadori, Milano 2006.
- MOLETTA A., ZUCCHI R., *La Metodologia Pedagogia dei Genitori. Valorizzare il sapere dell'esperienza*, Maggioli editore, Santarcangelo di Romagna (RN) 2013.
- MORIN E., *La testa ben fatta*, Cortina, Milano 2000.
- NIRCHI S., *La digital literacy nei documenti dell'Unione Europea*, in «Vega Journal – Periodico di cultura didattica e Formazione Universitaria», Anno VIII, n. 3., 2012.
- PAVLIC B., *UNESCO and Media Education*, in «Education Media International», 24, 1987, pp. 32-37.
- PRENSKY M., *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*, Erickson, Trento 2013.
- , Digital natives, digital immigrants, in «On the Horizon». 5, 2001, pp. 1-6.
- , Sapiens Digitale: dagli Immigrati digitali e nativi digitali alla saggezza digitale, in «TD-Tecnologie Didattiche», 50, 2010, pp. 17-24.
- SIRIGNANO F.M., *La globalización del conocimiento: los Moocs y sus recursos*, in *Innovacion pedagogica y praxis educativa, Innovagogia 2014*, con VAZQUEZ CANO E., LOPEZ MENESES E., ROMAN GRAVAN P., SEVILLA (Spain), Afoe Formacion, 2015, vol. 1, pp. 1295-1305.
- SIRIGNANO F. M., MADDALENA S., *La pedagogia autobiografica. Riflessioni e percorsi formativi*, Pensa Multimedia, Lecce 2012.
- SIRIGNANO F.M., LOMBARDI M.G., *La Pedagogia del cine como innovacion Educativa. Puntos de reflexion e intervencion*, in LOPEZ MENESES E., SIRIGNANO F.M., VAZQUEZ-CANO E., MARTIN-PADILLA A.H. (EDS), *Innovaciones e Investigaciones Universitarias Hispano-Italianas*, Geforan, Sevilla Spain 2018.
- STRAMAGLIA M., *Compendio di pedagogia dello spettacolo. Educare nell'epoca del neo-divismo*, Anicia, Roma 2021.
- STROLLO M. R., (a cura di), *Scienze cognitive e aperture pedagogiche. Nuovi orizzonti nella formazione degli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano 2007.
- SWARTZ R.J., PERKINS D.N., *Teaching Thinking. Issues and Approaches*. Midwest Publications, Pacific Grove (CA) 2000.

Cinema as an educational practice in the Humanities for care professionals

Il cinema come pratica di formazione alle Humanities per i professionisti della cura

VANNA IORI*

ABSTRACT: Le pratiche formative che si avvalgono del cinema hanno stimolato riflessioni a livello storico-educativo, tecnologico-didattico e teoretico-pedagogico connesse ai “valori educativi fondamentali” quali la capacità di organizzare le conoscenze, imparare la condizione umana e, in definitiva, imparare a vivere, poiché il cinema *riproduce* il reale, ma anche *lo costruisce*. Per una formazione che intenda “nutrire” le competenze emotive, attraverso trame o sequenze rivolte alla crescita esistenziale, il cinema rappresenta pertanto lo strumento ideale. Il contributo declina il cinema come strumento e pratica di formazione alle Humanities per i professionisti della cura – con un focus di attenzione privilegiato al ruolo genitoriale come “fulcro” della vita emotiva del soggetto – individuandone le basi teorico-epistemologiche, le metodologie formative e fornendo riferimenti specifici alla filmografia sul tema oggetto dello studio.

KEY-WORDS: cinema, formazione, vita emotiva, professionisti della cura

ABSTRACT: The educational practices that make use of cinema have stimulated reflections at a historical-educational, technological-didactic and theoretical-pedagogical level, linked to ‘fundamental educational values’ such as the ability to organise knowledge, learn the human condition and, ultimately, learn to live, since cinema reproduces reality, but also constructs it. For an education that intends to ‘nurture’ emotional competences, through plots or sequences aimed at existential growth, cinema

1. Questo articolo ripropone il testo contenuto nel primo capitolo del volume Iori, V. (Ed.), *Guardiamoci in un film*, Milano, FrancoAngeli 2011.

* Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano.

is therefore the ideal tool. The contribution declines the cinema as a tool and practice of training in the Humanities for care professionals – with a focus on the parental role as the ‘matrix’ of the subject’s emotional life – identifying its theoretical-epistemological bases, the training methodologies and providing specific references to the filmography on the topic addressed in this study.

KEY-WORDS: cinema, education, emotional life, care professionals.

1. Introduzione

Dopo le riaperture delle sale cinematografiche che erano rimaste chiuse durante la pandemia da Covid-19, il pubblico ha potuto finalmente riappropriarsi di una dimensione interiore importante. La valenza formativa e riflessiva del teatro e del cinema fa ormai parte a pieno titolo degli strumenti formativi, in quanto prodotto culturale significativo dal Novecento.

Nelle trasformazioni delle modalità e degli strumenti utilizzati nella formazione è diventato sempre più frequente l’utilizzo del cinema, in contesti differenti, secondo modalità e obiettivi diversi. Il film ha l’eccezionale capacità di parlare di noi, delle nostre storie, delle nostre attività, delle nostre esperienze e delle disposizioni d’animo che le accompagnano. Le inquadrature dei volti, gli zoom sugli sguardi, le carrellate sugli sfondi panoramici, le colonne sonore e i silenzi ri-costruiscono il nostro mondo interiore e lo riportano sullo schermo, dove noi possiamo innanzitutto “ri-conoscere” le emozioni, nel duplice senso di conoscerle per la seconda volta, rivivendole e nel senso di scoprirle, identificarle, comprenderne l’espressione e coglierne il lessico.

I fotogrammi di vita evocati dalle scene filmiche a seguito delle trame sono le memorie vissute della nostra vita. Specularmente ci osserviamo in modo diretto, senza possibilità di sfuggire, attraverso lo sguardo della macchina da presa, sapientemente guidata a rappresentare quella sfumatura dell’anima che abbiamo provato.

L’immedesimazione è mediata dallo schermo che, mentre proietta e amplifica, ha anche la funzione di proteggere e separare (“schermare”) da un’esperienza irrealistica eppure profondamente coinvolgente. La condizione di osservatori esterni ci consente di cogliere nella rappresentazione ciò

che tante volte non riusciamo a cogliere con altrettanta chiarezza nella realtà in cui siamo immersi.

“Il film induce una particolare variante di stato crepuscolare dove la realtà oggettiva si cancella e i vissuti soggettivi indotti dalle sequenze cinematografiche rappresentano temporaneamente la nuova realtà. Le emozioni indotte dalla visione di un film esulano da ogni vissuto quotidiano e diventano trascinanti e dominanti durante le due ore della visione cinematografica. Vedendo un film lo spazio-tempo si annulla, l'impossibile diventa possibile, la fantasia diventa realtà” (Pancheri, in Senatore, 2001, p. IX).

Nel processo di visione, non ci limitiamo a “rispecchiarci” nelle scene che ci riproducono, poiché quelle rappresentazioni rimbalzano su di noi e si incrociano con le nostre raffigurazioni di noi stessi, si riflettono su di esse. Il film ci restituisce così noi stessi, ma anche le copie di noi stessi (Franza, Mottana, 1997).

Il pendolo della distanza emotiva è la magia del film che ci fa dimenticare di essere lì, nella sala buia, con altre persone estranee e compiere, quando la potenza di immedesimazione è grande, un importante viaggio nell'intimità del nostro mondo. Anche nel salotto di casa è possibile rivivere questo spazio-tempo, al riparo dalle incombenze quotidiane, per immergerci nei flussi dell'anima. Guardare un film e guardarci “in” un film (Iori, 2011) rimane uno dei rari momenti di tempo silenzioso nella rumorosa babele del tempo pubblico.

Il significato catartico della visione filmica corrisponde a quanto descritto nella *Poetica* di Aristotele, in relazione alla tragedia greca ed alla sua dimensione pedagogica, poiché sulla scena del teatro lo spettatore vede rappresentati ciò che egli prova effettivamente, trovandosi alla fine dello spettacolo “purificato”, attraverso la *Mimesis*: immedesimazione, imitazione ed emulazione. Identificandosi con l'eroe tragico, lo spettatore della tragedia ha una visione che unisce *logos* e *pathos*, pensare e sentire, sapere tragico e saggezza filosofica.

Qualcosa di simile è presente anche nel cinema: lo dimostra il fatto che da diversi anni, soprattutto negli Stati Uniti, molti psicoterapeuti utilizzano con i pazienti la *Movie Therapy* o *Filmtherapy* (Mastronardi, 2005) come strumento per facilitare i processi di autoconsapevolezza e trasformazione esistenziale. Il film è un'esperienza filosofica “pativa” che, come la tragedia classica, non si affida al solo intelletto depurato dalle emozioni

(“apatico”). È una visione filosofica che proietta pensieri e vissuti dove “l’emotività non scaccia la razionalità ma la ridefinisce” (Cabrera, 2000, pp. 5-7), indicando un “cammino verso la verità”, fino a “farci scorgere qualcosa che normalmente non vedremmo” (Ibidem, p. 14).

L’accostamento del cinema alla filosofia non deve sembrare troppo arduo, in quanto diversi autori hanno indicato l’utilizzo del cinema per “spiegare” la filosofia: non solo perché il film traduce il pensiero in immagini e rende visibili i concetti filosofici, i “concettimmagine” di una “filosofia visuale” (Ibidem, pp. 8-20), ma anche perché il film è allenamento all’arte del pensiero e della riflessione filosofica, a quella *philos-sophia* che è perenne ricerca della saggezza.

Il film è una forma di filosofia che alimenta la capacità di osservare, di riflettere, di pensare e quindi di essere (Curi, 2000, 2006, 2009). Per esempio, un film come *Matrix* ha inizio con la domanda filosofica fondamentale sul *ti estì* quando dice “mi ha detto che non cercavo un qualcosa di preciso, ma che cercavo una risposta... è la domanda il nostro chiodo fisso, è la domanda che ti ha spinto fin qui”.

Il cinema è la rappresentazione della *Lebenswelt* fenomenologica, ossia di quel *mondo comune della vita* nel quale si esperisce la condivisione esistenziale, poiché “la *Lebenswelt* è anteriore ad ogni ragionamento discorsivo. Essa è la *struttura normale della vita dell’esperienza*” (Paci, 1960, p. 85). Il film è capace di raffigurare delle esperienze vissute (*Erlebnisse*) significative e universali, comunicabili e condivisibili, sulla base della comune esistenza e dell’appartenenza al medesimo mondo dell’umano, dove il riso e il pianto “condivisi” sorgono dalle nostre esperienze comuni, a livello profondo.

Heidegger “ha espresso in maniera chiara il compromesso tra la filosofia e questo pathos d’importanza basilare, per esempio quando parla di angoscia e noia come sentimenti che ci mettono in contatto con l’essere stesso del mondo, come istanze dotate di valore cognitivo” (Cabrera, 2000, p. 8). Occorre sottolineare questo aspetto, poiché l’efficacia educativa e formativa del cinema non risiede soltanto in una condivisione culturale o sociale, ma riguarda una ben più profonda condivisione “originaria” che va oltre le culture, il tempo storico e i luoghi geografici. Storie lontane da noi geograficamente, storicamente e culturalmente parlano alle nostre emozioni e ci riportano dentro di noi, al centro del mondo e della *vita che esperisce il mondo* (*Welterfahrende Leben*). Fenomenologicamente si può affermare che il cinema apre le possibilità di comunicazione esperienziale

ed intuitiva sulla base dell'originaria struttura del mondo-della-vita (*Lebenswelt*) accessibile universalmente (Husserl, 1972, p. 159).

Nella visione filmica si accede ad una forma di relazione con l'alterità che ci avvolge, poiché l'*Erlebnis* dell'altro lo rivela alla mia coscienza in quanto soggetto, come me, appartenente allo stesso mondo con cui anche io sono in relazione. L'altro ha un corpo proprio analogo al mio e si muove in un sistema di esperienze analoghe alle mie.

Questo mondo originario comune (*Um-Welt*) è il mondo che ogni soggetto abita con gli altri esseri umani (*Mit-Welt*) e diventa perciò l'*orizzonte* entro cui riconoscere e comprendere le esperienze vissute dagli altri (Heidegger, 1976, pp. 68-69).

Ed è proprio per questa capacità di linguaggio comune alle passioni della "vita reale" che il film può diventare un efficace strumento di riflessione nei percorsi di formazione, poiché, anche attraverso un frammento o un fotogramma, può emergere il ricordo di un'emozione vissuta o "possibile": desiderio, noia, rabbia, desideri, delusione, vergogna e tutto il repertorio delle tonalità emotive che muovono la vita umana e le sue intricate relazioni.

Nel guardare il film noi guardiamo sempre il mondo e noi stessi nel nostro essere-nel-mondo. Lo sguardo verso il film che "ci guarda" mentre lo guardiamo contiene un potenziale richiamo alla coscienza e ci fa scoprire significati esistenziali nuovi, anche dolorosi e magari pericolosi, ma lo fa "tenendoci al riparo", nella zona franca della poltrona, dove noi spettatori possiamo identificarci con i personaggi e immedesimarci nei loro vissuti, senza mai perdere tuttavia quella retrocoscienza di sollievo che non siamo noi a vivere quella disavventura dolorosa e che, alla fine, si riaccenderanno le luci nella sala riportandoci alla nostra vita.

Il riconoscimento del cinema come *medium* di vissuti non originati direttamente dalla vita dei singoli spettatori può diventare, da un lato, un elemento rassicurante ("per fortuna io sono qui, al riparo da quei pericoli"), dall'altro un elemento di delusione ("purtroppo sto solo sognando una realtà molto distante dalla mia vita"). In questo caso, la fine del film interrompe la partecipazione emotiva e fantastica producendo un effetto di delusione, come quando dobbiamo smettere di giocare. In ogni caso, non usciremo dal cinematografo come ne siamo entrati, avremo imparato qualcosa di noi, del nostro "possibile" e del nostro *poter-essere*.

2. Il cinema per la formazione alle professioni di cura

La valenza formativa e riflessiva del cinema è a volte sottostimata, nonostante i film facciano ormai parte a pieno titolo degli strumenti formativi, in quanto prodotto culturale significativo del Novecento, espressione dell'evoluzione dei linguaggi e delle tecniche. "La formazione è sempre stata il territorio della parola; più spesso una parola unidirezionale, più raramente e più felicemente, una parola interagita, circolare" (D'Incerti, Santoro, Varchetta, 2007, p. 18). La formazione che si affida alla parola, si avvale tradizionalmente di "un codice causa-effetto di tipo lineare" diverso dalle modalità con le quali opera la nostra mente che si affida anche all'evocazione, all'andirivieni tra il tempo passato, presente e futuro. Così fa il cinema nella formazione, affidandosi "al dipanarsi improvviso e non programmabile della visione e delle sue reazioni in ciascuno degli spettatori" (Ivi).

L'irrompere imprevedibile delle immagini stimola l'insorgere di emozioni ed accresce l'attenzione degli spettatori che si trovano immersi nella "irreale-realtà" filmica, quasi "risucchiati" dentro il set, come accade nel film di Woody Allen *La rosa purpurea del Cairo* dove la realtà dello schermo e quella della poltrona degli spettatori si confondono al punto da diventare un'unica realtà.

Del resto, la riuscita di un prodotto filmico e la sua seduzione è tanto maggiore quanto meno gli spettatori sanno distanziarsi e riconsiderare che le emozioni che stanno provando sono quelle del film e non le loro. Ma le emozioni sono veramente soltanto quelle suscitate dal film? O non vi è un continuo scambio che si autoalimenta tra ciò che la scena filmica ci rimanda e ciò che noi proiettiamo su di essa?

L'occhio della macchina da presa sa guardare l'umanità al suo interno e restituircela "illuminandoci" non solo con le luci del film nella penombra, ma con gli squarci di verità su noi stessi, sulle nostre ferite dell'anima e sui possibili riscatti della nostra esistenza.

Proiettando sullo schermo il "possibile", ciò che "può essere", anche non previsto da noi nelle situazioni della quotidianità grigia che ci appaiono senza futuro, il cinema ci offre una potenzialità "generativa di futuro", allena l'occhio all'imprevedibile e all'imprevisto. Non necessariamente rosa, anche terribile e catastrofico, ma pur sempre possibile.

Le pratiche formative che si avvalgono del cinema hanno stimolato riflessioni connesse ai "valori educativi fondamentali" quali la capacità di

organizzare le conoscenze, imparare la condizione umana e, in definitiva, imparare a vivere, poiché il cinema *riproduce* il reale, ma anche *lo costruisce* (Malavasi et al., 2005, p. 13). Per una formazione che intenda “nutrire” le competenze emotive, attraverso trame o sequenze rivolte alla crescita esistenziale, il cinema rappresenta pertanto lo strumento ideale.

Sul piano del metodo mi limito a indicare che si può visionare un’intera opera filmica, quando si intenda privilegiare l’atmosfera emotiva, oppure scegliere un brano, quando risulti particolarmente efficace e rispondente ad un obiettivo formativo specifico. Inoltre, si può rifare un montaggio (“blob”) con le sequenze che interessano ai fini del percorso: brani, singole scene o anche frammenti isolati. In quest’ultimo caso il formatore “espropria il regista della funzione di narratore divenendo lui stesso l’artefice della narrazione e [...] a questo punto tutto è deposto nelle mani del formatore che sceglie il come e il quando delle proiezioni divenendone il principale narratore” (D’Incerti, Santoro, Varchetta, 2007, p. 23).

Il cinema, se usato intenzionalmente come strumento per potenziare la consapevolezza emotiva o trasformare la prospettiva dello sguardo sui vissuti esperienziali, può diventare occasione di cambiamento e crescita personale. Attraverso un lavoro di selezione delle sequenze e la loro revisione critica attraverso domande-stimolo possono favorire il processo di comprensione e trasformazione del proprio mondo emotivo. Per usare la narrazione cinematografica come vero e proprio dispositivo formativo (Gris, 2010) sono sempre necessarie opportune griglie o tracce di lettura attraverso cui evidenziare i dialoghi, le dinamiche relazionali, le simbologie, le metafore e tutti gli accorgimenti utilizzati per suscitare i vissuti di identificazione, di differenziazione e antagonismo con i personaggi rappresentati. Questo procedimento è profondamente pedagogico in quanto dispone ad “osservare osservandosi” al fine di progettare un diverso modo di pensarsi.

L’importanza dell’accompagnamento guidato, attraverso l’indicazione dei passaggi significativi e l’esplicitazione delle emozioni rappresentate, è decisiva per cogliere tutti quegli elementi evocativi che non si possono afferrare durante la proiezione (voci fuori campo o sfondi non percepiti), ma emergono solo in seguito al lavoro di puntualizzazione di alcuni frammenti, particolari o dettagli, lasciati decantare emotivamente per potere essere “smontati” e divenire oggetto di riflessione.

3. Tra le ambiguità dell'essere umano nascono le trame dei film

La pietà, lo sdegno, l'orrore, il dolore, le ambiguità e le oscurità del mondo interiore, vissuti attraverso la narrazione dei personaggi, ci mostrano la nostra storia e, al tempo stesso, danno indicazioni per il nostro percorso esistenziale.

Apprendere gli alfabeti dell'intelligenza emotiva è indispensabile per uno sviluppo autentico dell'esistenza nella relazione con sé stessi e con gli altri. La mancanza di questa competenza affettiva ci rende molto più vulnerabili, ma anche più insensibili alle vulnerabilità degli altri, incapaci di accorgerci quando stiamo ferendo qualcuno con le nostre parole o con i nostri comportamenti.

L'aumento della violenza verso i professionisti della cura (operatori socio-sanitari, insegnanti, educatori, ecc.), attraverso le forme che le cronache quotidianamente ci riportano, mostra chiaramente quanto sia diffusa l'emozione della rabbia (spesso a sua volta espressione della vergogna o della paura), ma ci deve anche interrogare sul perché di questa rabbia che si manifesta frequentemente nella sua forma più esplosiva e pericolosa che è la violenza. Tali episodi ci inquietano e ci sbigottiscono. Che cosa può averli spinti a tanto, come è possibile che siano arrivati a comportamenti così aberranti? Nelle dinamiche di relazione, troppo spesso, i sentimenti non sono conosciuti e neppure nominati e il linguaggio diventa quello della violenza.

Film come *Assassini nati* di Oliver Stone o *Arancia meccanica* di Stanley Kubrick possono essere utilizzati da educatori, insegnanti e formatori, per elaborare i temi legati alle diverse aggressività, per andare all'origine delle deviazioni che trasformano la rabbia nella violenza ostentata, senza bisogno di giustificazioni, di quei "cattivi che sono felici" accennati negli aforismi nietzschiani (Nietzsche, 1992, Aforisma 39, sez. II).

Diametralmente opposto, ma ugualmente efficace, può essere *Il fantastico mondo di Amélie*, che sprizza dolcezza e sorrisi, per lenire le pene, i dolori e le frustrazioni delle persone. Anche se l'educazione ai sentimenti non deve essere confusa con il sentimentalismo. Si tratta piuttosto di un percorso per irrobustire le coscienze, coltivare la capacità di indignarsi, di assumere un impegno, di essere fedeli alla parola data, di stringere amicizie significative e mantenerle, di aprirsi agli altri, di essere coraggiosi e fiduciosi, di avvalersi di tutta la ricchezza del mondo inte-

riore per trarne forza nelle situazioni difficili che la vita inevitabilmente ci presenta.

Purtroppo, il tassello debole dell'educazione e della formazione nei suoi diversi ambiti e in quello socio-sanitario in particolare è spesso quello della sfera affettiva, poiché gli adulti, i formatori, non riescono a incidere efficacemente verso un accompagnamento emotivo dei *learners*, essendo essi stessi carenti degli strumenti di base quali l'autoconsapevolezza. Davanti al turbamento suscitato dai comportamenti (a volte incomprensibilmente) violenti o devianti, tendono a prevalere atteggiamenti auto-colpevolizzanti e autodistruttivi, oppure tendenti ad attribuire agli altri, alla società o alle circostanze le colpe.

La visione filmica può aiutare la riflessione su questi temi. Ovviamente non vale in ugual modo con tutti i film, ma privilegiatamente con quelli più significativi e che hanno un carattere più universalmente coinvolgente. Attraverso la scelta e l'uso delle sequenze si può insegnare innanzitutto a identificare le alterazioni emotive e il loro manifestarsi negli sguardi, nel tono della voce, nella mimica facciale, nella postura corporea. I dialoghi o le voci fuori campo possono, inoltre, insegnare a nominare (nel senso di dare nome) ciò che serpeggia nelle relazioni amicali o familiari che abitualmente non trova parola.

Senza ampliare la conoscenza della nostra vita emozionale è impossibile imparare ad usare queste competenze per comprendere la relazione tra una determinata situazione e i vissuti che l'hanno provocata o quelli che ne seguiranno. La sceneggiatura, la regia, la fotografia e il montaggio dei film rappresentano in modo paradigmatico il nesso tra lo stato d'animo e la circostanza che lo origina e le conseguenze che genera

I film diventano "ri-flessi che ri-flettono" aspetti di vita educativa anche per comprendere la correlazione circolare tra il sentire e l'agire: quando una situazione di lutto o perdita genera infelicità o disperazione; quando la frustrazione genera rabbia; quando una possibilità minacciosa genera paura; quando il rifiuto, il fallimento o il desiderio di accettazione inascoltato generano delusione, rancore, amarezza; quando l'empatia genera conforto (*Il circo della farfalla*); quando l'ira genera comportamenti di aggressività o isolamento; quando l'amore e l'amicizia generano appagamento e speranza (*Pomodori verdi fritti alla fermata del treno*).

4. La famiglia, ambito privilegiato delle tematiche filmiche

La famiglia è il primo luogo di apprendimento dei sentimenti: la dolcezza delle coccole e il timore dei rimproveri, l'amore e la tenerezza ma anche la gelosia o la rabbia, il riso e il pianto, benessere e litigi, nostalgia, desiderio e speranza, vergogna, orgoglio. Nel rappresentare una quotidianità familiare in continua evoluzione, la macchina da presa ci porta, attraverso i cambiamenti familiari: dalla variegata parentela ricca di presenze (*Via col Vento*, *Novecento*, *Amarcord*) alla famiglia minima, complessa e frastagliata (*Segreti e bugie*, *Mio fratello è figlio unico*, *Another year*), comprendente anche genitori putativi (*Central do Brasil*, *About a boy*, *Il ladro di bambini*). Anche nelle trasformazioni del confine interno/esterno il cinema ha scandagliato i rapporti tra famiglie, tra famiglia e contesto sociale, tra famiglia e servizi sociali (da *La finestra di fronte* a *East is east* a *Luce dei miei occhi*), spingendosi fino ad illuminare con sguardo tragico o ironico le criticità irrisolte e le quotidianità morbose o alienate (*Family life*, *Festen*, *The Hours*, *A serious man*).

Tutti abbiamo conosciuto lo stupore per una parola o un gesto ricevuti in famiglia, ma anche la noia che ha attraversato i momenti malinconici, e l'euforia per una festa, per un regalo. Questi aspetti delle relazioni familiari sono stati rappresentati dal cinema: rapporti di coppia o genitoriali, legami e relazioni intergenerazionali: da *La famiglia* di Scola a *Segreti di famiglia* di Coppola, passando per le pellicole dove si rappresentano i lati più oscuri e dolorosi delle relazioni familiari (*Scene da un matrimonio*), i conflitti (*Hannah e le sue sorelle*, *Billy Elliot*, *Parenti serpenti*), le gelosie (*Come due cocodrilli*), le separazioni di coppia (*Kramer contro Kramer*, *La guerra dei Roses*, *La prima cosa bella*) fino alle violenze (*Le onde del destino*, *La bestia nel cuore*); ma anche l'amore di madri e padri (*Forrest Gump*, *La vita è bella*), la solidarietà (*Fiori d'acciaio*, *Rain man*, *La nostra vita*), la comprensione e l'accoglienza di fronte alla sofferenza (*Il mio piede sinistro*, *L'olio di Lorenzo*, *Le chiavi di casa*, *Tutto il mio folle amore*).

Se negli anni Sessanta la cinematografia americana aveva iniziato a mettere in luce l'ipocrisia dell'autorità genitoriale formale e i lati pedagogicamente pericolosi delle fittizie normalità di facciata (*I segreti di Philadelphia*, *Scandalo al sole*, *Dalla terrazza*) è stato soprattutto *Family life*, ispirato alle teorie dell'antipsichiatria di Ronald Laing, a denunciare la distruzione psichica che una soffocante educazione familiare può provocare. Oggi è

in corso una difficile ricostruzione del ruolo genitoriale e adulto, sostitutivo dei vecchi modelli patriarcali e al tempo stesso, ancora incerto sui nuovi modelli educativi e sulle responsabilità che vi corrispondono. Questo passaggio cinematografico, che mostra le inquietudini e le esitazioni nell'assumere le responsabilità genitoriali, è presente nelle situazioni e nelle angosce della seconda stagione dei film di Woody Allen (*Interiors*, *Un'altra donna*, *Alice*) o in *America oggi* di Altman. Nel cinema italiano trova particolare efficacia nei film di Francesca Archibugi (*Mignon è partita*, *Verso sera*, *Il grande cocomero*, *L'albero delle pere*, *Questioni di cuore*) e di Nanni Moretti (dall'episodio dell'isola dei figli unici in *Caro diario* alle apprensioni paterne in *Aprile*, al coinvolgimento dei figli nella separazione de *Il Caimano*, fino al dolore e al lutto de *La stanza del figlio*). Una vasta filmografia esprime l'incertezza identitaria genitoriale in cui "assistiamo ad una rarefazione di sguardi e sentimenti, a padri e madri che scompaiono improvvisamente, senza un perché, ispirando quel versante del cinema contemporaneo teso a colmare il vuoto provocato dalla loro perdita" (Fiorelli, Pallach, 2000, p. 13).

Emblematici poi del confine interno/esterno, visibile e invisibile, è *American Beauty* che rappresenta "un agghiacciante microcosmo caratterizzato dalla combinazione tra l'apparente serenità esteriore e l'interno deserto di sentimenti, dallo scarto nettissimo fra una assoluta «normalità» di parole e comportamenti, e i travagli e le miserie che essi nascondono" (Curi, 2002, pp. 16-17). Ciò che colpisce nel film è infatti la bellezza della vita esteriore (villa, automobile, abiti) di una famiglia della middle class americana e il vuoto interiore, l'insoddisfazione strisciante che si trasforma in angoscia, lo squallore che diventa disperazione.

Per evitare una dispersiva carrellata tra le migliaia di film che hanno per argomento le infinite sfaccettature del rapporto tra le generazioni (*Stanno tutti bene*, *Che ora è?*, *A spasso con Daisy*, *Pranzo di ferragosto*), restringiamo il campo di riflessione alle situazioni che riguardano bambini e ragazzi preadolescenti o adolescenti, sotto il profilo dell'educazione affettiva. Tra le tante diverse storie familiari che il cinema racconta, ce ne sono molte che hanno in comune le complessità emotive delle relazioni genitori-figli: le incomprensioni, i litigi, i mutismi, le polemiche, le chiusure.

Se la famiglia è il primo luogo delle relazioni, tutte le emozioni che nella quotidianità sono negate o taciute limitano nei ragazzi il pieno sviluppo delle risorse emotive, allontanandoli dall'ascolto del proprio mondo

interiore, dalla comprensione e dall'espressione delle emozioni. I bimbi imparano fin da molto piccoli a nascondere o zittire le paure, le gelosie, la rabbia, l'invidia, la vergogna ed altri moti dell'animo che sono mal tollerati o denigrati dagli adulti. Imparano presto a stendere un velo sulla vita emotiva degli altri ma, così facendo, opacizzano anche la propria: non sanno più leggere né i sentimenti altrui né i propri. Crescendo si trovano a dover attraversare le situazioni dense di emotività senza possedere un'adeguata consapevolezza e, spesso, privi di lessico.

L'uso della visione filmica, soprattutto se guidata in modo intelligente, consente di formulare questo possibile repertorio di riferimento all'affettività che si può condividere attraverso la proiezione sul grande schermo, spronando a tenere conto dei vissuti, mostrando quanto siano importanti. In tal senso, il film rappresenta un'eccezionale possibilità per lo sviluppo emotivo, può rafforzare un'emozione che fa parte dell'esperienza educativo-relazionale in famiglia. Genitori e figli possono "osservare" e "osservarsi" nei comportamenti, nei gesti e nelle parole che rappresentano le conseguenze dei vissuti e delle relazioni.

L'importante è sapersi avvalere del potenziale educativo che il cinema offre sul versante della sfera emotiva. La sola visione non è certamente sufficiente. È rilevante che sia un adulto, preferibilmente un genitore, ad alimentare o assecondare il desiderio di approfondire le manifestazioni dei vissuti. Il solo fatto di parlare o di stimolare domande sui sentimenti percepiti nella scena del film è un modo per insegnare a domandarsi che cosa prova una persona, come lo manifesta, quali processi producono determinati moti dell'animo e come questi si traducono in comportamenti.

Quando un bambino, vedendo rappresentato un vissuto di dolore attraverso le lacrime, domanda: "Perché sta piangendo?", lì si apre il varco di comunicazione emotiva. Se si sente rispondere in modo sfuggente o incomprensibile riceverà l'insegnamento implicito di non tornare sull'argomento. L'adulto può disincentivare così l'interesse o il desiderio di approfondire l'argomento nelle successive occasioni fino ad abituare i ragazzi a non interrogarsi sulle cause del pianto, ogni volta che vedono qualcuno piangere. È evidente che gli adulti rispondono frettolosamente o con imbarazzo quando sono privi di risposte o a disagio davanti ad una dimensione dell'esistenza che essi stessi sentono di non padroneggiare o avvertono come misteriosa e inquietante.

5. Come usare i film per insegnare gli alfabeti dei sentimenti

Il personaggio di Alfredo, nel film *Nuovo cinema Paradiso* di Tornatore, insegna un po' di saggezza al ragazzo Salvatore che impara il riso e il pianto attraverso i film proiettati nella sala (film nel film). Non è da solo, Salvatore. Ha con sé un adulto che parla con lui di quelle scene, delle immagini, delle trame e lo aiuta a crescere emotivamente. Questo è possibile perché il cinema "porta con sé la ricchezza e l'ambiguità tipica di una grande cucina di immagini e di rappresentazioni capaci di trasformare l'esperienza che l'uomo ha di sé." (Cappa, Mancino, 2005, p. 8)

Il cinema offre numerose possibilità di scoprire gli alfabeti emotivi.

Che cosa si può fare dopo il film? Si può parlare con i ragazzi, dialogare su cosa hanno provato i personaggi del film o su che cosa hanno provato essi stessi, in modo che si possa intraprendere l'esperienza più importante: trovare, assieme a loro, le parole per dare nome ai sentimenti e costruire così il lessico. Con bambini dai 5 ai 10 anni, successivamente alla visione del film, è possibile un intervento ludico e di rielaborazione creativa tramite il racconto o la rivisitazione di alcune scene, una rielaborazione creativa delle sequenze più emozionanti, anche attraverso il disegno. Con il progredire dell'età si può lavorare sul ruolo dello spettatore nell'interpretazione della trama, si può entrare nel merito delle reazioni emotive suscitate dal film, individuando quali specifici momenti scegliere (Vinella, 2001, pp. 158-159). Qualsiasi tecnica si utilizzi, costruire assieme il lessico per nominare ciò che avviene nella vita interiore è il primo requisito per la consapevolezza emotiva. I genitori, gli insegnanti e gli educatori possono proporre e suggerire dei termini per aiutare i ragazzi a trovare le parole.

Ma innanzitutto devono insegnare l'importanza dell'ascolto di sé per comprendere l'origine delle emozioni, capire da dove nascono alcuni stati d'animo. L'educazione emotiva ha inizio dall'accettazione e dal rispetto delle proprie passioni. La mancata verbalizzazione si traduce spesso nei ragazzi in azioni che esprimono una fisicità impulsiva: prendere a calci e pugni o gridare per scaricare un'energia che non viene incanalata verso la consapevolezza e traduce in aggressività la vergogna, la paura, la tristezza e la rabbia.

Un secondo importante obiettivo educativo è identificabile nell'aiutare i bambini a *trovare collegamenti* tra le loro esperienze e quelle visionate nel film, a raccontare episodi, emozioni, aspettative, progetti. Questo momento è successivo al primo perché presuppone una confidenza e una

capacità che si allena nel tempo e nella costruzione di fiducia reciproca, di empatia, di confidenza. La mancanza di consapevolezza depaupera anche l'espressione delle emozioni positive, della gioia o dell'amore. Privati delle parole per manifestarle, queste tonalità emotive rimangono incomprensibili e irrompono inspiegabilmente, assumendo perciò una dimensione di precarietà: possono fuggire se non si è capaci di cogliere ciò che le ha originate e di entrare in contatto con la propria interiorità.

Commentare un film consente di parlare di un personaggio, di una storia, di una situazione, e dunque di continuare ad usare lo "schermo" per non mettersi in gioco direttamente parlando di sé e delle proprie emozioni. Si parla di Billy, di Ted, di Giosuè, di Herry, di Bruno, di Papere, di Caterina, di Pippi, di Mignon, ma intanto si sta mostrando ai bambini e agli adolescenti che tutti hanno una dimensione emotiva e che questa è una parte importante dell'esistenza. Si legittima l'ascolto di sé aiutandoli a sviluppare il contatto con il loro mondo interiore e si spalanca la conoscenza di tutto il caleidoscopio della vita emotiva.

Riflettendo sulle parole dei dialoghi, anche dopo qualche giorno ("ti ricordi?", "mi torna in mente quella frase...") si coltiva il vocabolario emotivo e si apprendono le molte modalità di comunicare agli altri le proprie emozioni. Non necessariamente le migliori, anzi, spesso i film mostrano dialoghi inefficaci e inopportuni, ma proprio per questo istruttivi sulle storture comunicative che essi generano ("non sarebbe stato meglio se gli avesse detto che...?"). Nell'evoluzione delle relazioni genitori-figli si modificano i vissuti che le accompagnano. Spesso si tratta di una reiterazione delle dinamiche entro ruoli codificati che generano di nuovo i medesimi comportamenti, senza che si riesca a spezzare il circolo ed a guardarsi reciprocamente con occhi nuovi.

Accade così che, quando genitori e figli credono di conoscersi gli uni gli altri, a motivo della consuetudine relazionale, possano rimanere sorpresi o anche sconcertati da qualche comportamento o frase che mostra alcuni aspetti del temperamento non conosciuti e forse nemmeno immaginati. Per esempio, i film di animazione *Inside-out* e *Inside-out 2* offrono una rappresentazione creativa di come le emozioni influenzino il comportamento e le decisioni delle persone, specialmente durante periodi di cambiamento e crescita.

Infine, il terzo e decisivo passaggio educativo consiste nell'aiutare i ragazzi a comprendere tutta la ricchezza contenuta nelle passioni, indispen-

sabili per *attuare scelte e mettere in atto cambiamenti*. Lungi quindi dall'insegnare a negarle, reprimerle, o "scaricarle" ("vai a fare una bella corsa e non pensarci"), si tratta di cogliere tutta l'importanza del mondo emozionale proprio e altrui, imparando a considerarlo come un potente "alleato" della ragione, che aiuta a vivere meglio.

Questo naturalmente significa che, innanzitutto, è importante una ricchezza affettiva coltivata dagli adulti. Non è semplice questo apprendimento per i genitori, poiché il contesto culturale in cui viviamo privilegia di gran lunga l'intelligenza matematizzante, ma con l'allenamento si può imparare a individuare nelle scene filmiche alcuni elementi da cui partire. Per esempio, si può vedere che la vita non è sempre facile ma si può imparare ad affrontarla con speranza e coraggio, senza ferire gli altri (*La ricerca della felicità*), senza trasferire su di loro la propria rabbia (*La rabbia giovane*).

Oppure si può riflettere sull'impatto che le reazioni impulsive producono negli altri (*Ricordati di me, L'ultimo bacio*), o ancora si può imparare a non interpretare come minacciose situazioni che non lo sono, parole che non hanno intenti offensivi, gesti che non sono dettati da ostilità (*Brothers*). La cura della propria mente e del proprio cuore è, per gli adulti educatori, il primo requisito perché i bambini apprendano non solo i nomi e le diverse sfumature emotive, ma anche come lasciarli agire al meglio nei propri comportamenti.

6. L'analfabetismo emotivo recuperato nei linguaggi del film

Entrare in contatto con la ricchezza delle proprie risorse emotive è possibile quando i genitori o gli educatori sono disposti ad ascoltare i vissuti dei ragazzi e a guidarli nella scoperta dei labirinti delle diverse tonalità emotive. Stiamo assistendo invece nella scuola un aumento preoccupante di ragazzi ai quali si diagnostica la cosiddetta "sindrome ADHD" (deficit di attenzione e iperattività). La diffusione di questa diagnosi, cui si accompagna la distribuzione dei farmaci per "contenere" le manifestazioni di eccessiva esuberanza e trasformare in bambini "tranquilli" quelli più distratti e agitati, esprime il prevalere della tendenza a classificare ed etichettare l'inquietudine, a ricondurre alla "normalità" i comportamenti, piuttosto che a considerare quali tempeste emotive abbiano dato origine agli atteggiamenti turbolenti che talvolta sembrano di sfida. Per capirli

e interagire con intenzionalità educativa adeguata occorre tempo, attenzione, empatia: tutto ciò di cui gli adulti, genitori, insegnanti, educatori, sembrano disporre sempre meno.

Particolarmente complesso è il rapporto con la sofferenza dei figli: talvolta i genitori tendono a minimizzarle, talaltra riesce loro difficile vedere i propri figli soffrire o vivere emozioni negative, e si colpevolizzano inutilmente, senza riuscire ad accettare che la sofferenza fa parte dell'esistenza e che, anche se riuscissero a costruire per i loro figli un mondo "protetto", non riuscirebbero a tenerli al riparo da momenti di sofferenza e occasioni di pianto. "Diamo segni di cedimento quando piange perché non vogliamo che sia triste, smettiamo di portarlo a scuola di musica perché il solfeggio lo annoia e ci arrabbiamo con la bimba che abita di fronte perché gli ha rubato giocattolo e l'ha fatto piangere. [...] Il nostro ruolo come genitori non è quello di proteggere in via assoluta i nostri figli dalla sofferenza, ma soprattutto quello di essere presenti per aiutarli a farvi fronte" (Hahusseau, 2008, p. 208).

La difficoltà a spezzare il silenzio sugli aspetti emotivi nei contesti scolastici o familiari porta a ignorare o subire le manifestazioni della vita interiore, anziché potenziare questa dimensione per farne un'opportunità di crescita. La maggior parte degli insegnanti e dei genitori non ha avuto specifiche occasioni formative per allenare l'intelligenza emotiva e questo li rende impotenti, incapaci di risposte e di reazioni corrette: non sanno se è meglio parlare o lasciar correre, mettono in atto maldestri tentativi di comunicazione e si ritirano quando scoprono le proprie dimensioni di fragilità di cui non hanno coscienza.

Un esempio di tutto ciò è rivelato da *Genitori e figli agitare bene prima dell'uso* che rappresenta due famiglie in cui i figli hanno imparato a vivere isolati dal contesto familiare, chiusi nel loro mondo, per difendersi dalle pesanti atmosfere relazionali. La quattordicenne Nina, raccontando nel tema in classe le sue scene familiari, scrive: "Le liti fra i miei genitori erano continue... io per non ascoltarle facevo finta fossero solo una sfilza di numeri". Mentre il fratellino Ettore a sette anni scrive nei temi frasi di feroce razzismo e infila una matita nel collo di un compagno di classe rom: comportamento inspiegabile per i genitori incapaci di capire che i figli stanno sfogando il disagio verso le persone dell'ambiente circostante trasformandole in bersagli delle loro emozioni negative: un genitore, un insegnante, un fratello/sorella, un allenatore, un bimbo rom, un disabile. Anche nel

film, come nella vita, ci si limita a registrare questi comportamenti senza fornire alcuna indicazione educativa. Infatti, nella scritta iniziale sulla lavagna “Genitori e figli: istruzioni per l’uso” viene alla fine depennata la parola “istruzioni”, come a sottolineare che non ci sono “regole” e ognuno si deve arrangiare nelle difficoltà con le proprie tensioni. La conseguenza di questa chiusura è la solitudine entro cui adulti e ragazzi affrontano le proprie emozioni.

Senza rapporti comunicativi autentici con gli adulti significativi per la loro esistenza i finiscono per asserragliarsi nell’isolamento, soprattutto durante l’adolescenza, ergendo mura invalicabili a difesa del proprio mondo emozionale segreto: il lato in ombra della luna. “I giovani emotivamente diseducati possono avere un paesaggio interiore che è per loro estraneo come fosse il lato in ombra della luna. Di conseguenza, spesso i giovani rabbiosi, tristi o paurosi non sanno davvero perché lo sono” (Kindlon, Thompson, 1999, p. 300).

Lo sforzo estenuante per estraniarsi dalle proprie emozioni, cercando precari rifugi “di fortuna” (l’abuso precoce di alcool e sostanze lo dimostra), preclude la riflessione sul proprio mondo interiore e produce una crescente infelicità. È il caso della quattordicenne Ivana nel film “*Amori e altri crimini*”, figlia di un boss della malavita di Belgrado, che vive rinchiusa nel grigio appartamento, mangiando soltanto arance (come i carcerati, appunto) e guardando la televisione. Ivana ha quasi del tutto smesso di parlare ma canta fino a sfinirsi un’antica canzone d’amore: *Besame Mucho*.

L’impossibilità di parlare dell’inquietudine affettiva rende incapaci di vivere la vita affettiva se non in una nostalgia irreale e fuori dal mondo della canzone.

7. Quando anche i film smarriscono i sentimenti

Gli esempi riportati mostrano che non sempre i film hanno un’intenzionalità pedagogica e neppure un effetto educativo; quindi, non possono essere utilizzati in quanto tali proponendone la semplice visione, anzi, spesso sono utilizzabili per rispecchiamento “in negativo”, per decodificare situazioni difficili, problematiche, comportamenti spinosi, o per mostrare dove conducono determinati modi di reprimere o di ignorare la dimensione emotiva.

La presenza di una filmografia capace di esprimere una valenza educativa in positivo risulta importante per utilizzare, quando è possibile, i film che sono in grado di fornire modelli di comportamenti efficaci e di far sgorgare consapevolezze che irrobustiscono la ricchezza emozionale.

È importante, cioè, la visione di film per sviluppare l'etica della solidarietà attraverso la capacità di coltivare empatia e cura verso gli altri e le persone in difficoltà (*Les Choristes*, *Anna dei miracoli*, *Rosso come il cielo*, *Non uno di meno*, *Il circo della farfalla*, *Wonder*). Anche il film *Cafarnao. Caos e miracoli* (premio della Giuria a Cannes 2018) – affrontando il dramma dei campi profughi libanesi – offre ai nostri occhi la mostruosità di un'infanzia già troppo violata, cercando di coinvolgere un'umanità che rimane distante, inerme e colpevole.

Un fondamentale tema dell'educazione all'intelligenza emotiva riguarda la tenerezza e l'empatia. I ragazzi hanno bisogno di ricevere l'opportunità di esprimere questa disposizione d'animo apparentemente fuori moda. Ad esempio, *Il cane giallo della Mongolia* è un film che propone questo sentimento. È una storia semplice e piena di dolcezza non mielosa: una bambina di sei anni, Nansa, vive con la sua famiglia mongola, nomade, nella tranquilla quotidianità degli spazi sconfinati. Nansa trova un cagnolino randagio, Macchia. Dopo una prima opposizione per i pericoli che avrebbe corso il suo gregge, il padre finisce per assecondare il desiderio della figlia e le consente di portare con sé Macchia che diventa il suo inseparabile amico.

I film aventi per protagonisti gli animali o i rapporti tra bambini e animali sono particolarmente importanti sul piano educativo e si prestano a coltivare serenità, fiducia, compassione, come *La volpe e la bambina* (simpatia, rispetto, scoperta dell'altro, affetto) oppure *Ortone e il mondo dei Chi* (disponibilità, generosità, attenzione: “per quanto sia piccola, una persona è sempre una persona”) ed altri. Heidegger, individuando nella *Cura* la modalità fondamentale dell'esistenza del soggetto umano nel suo *essere-nel-mondo*, pone una importante distinzione tra il “*prendersi cura incurante*” che connota i rapporti con le *cose*, caratterizzati dall'indifferenza dall'“utilizzabilità” e dall'“afferrabilità”; dall'altro la cura, rivolta ai *soggetti* umani, è intesa come un *aver a cuore* i soggetti con cui si è in relazione (Heidegger, 1991, pp. 270-271). Quando, nei rapporti umani, non si instaura questa seconda modalità della cura, si permane in quell'incuranza che riduce le altre persone al livello di *cose* con le quali ci si rapporta secondo

le modalità delle strumentalizzazioni o del commercio indifferente. Nel film come nella vita l'educazione alla cura di un animale è per i bambini un importante apprendistato alla cura ed alla dedizione agli altri. Incoraggiare la tenerezza verso coloro che hanno bisogno di accudimento e di accudimento (animali, fratellini più piccoli, anziani, compagni di scuola in situazione di disabilità) produce benefici per lo sviluppo emotivo. Crescere con un altro essere vivente, come un animale domestico, che ha bisogno di attenzioni accresce la sensibilità e la capacità di relazionarsi (la pet therapy lo insegna).

La tenerezza è un sentimento che deve essere coltivato in modo particolare per contrastare l'attuale prevalere di modelli vincenti, arroganti e competitivi, sprezzanti verso i deboli. La correlazione tra l'affetto verso gli animali e la capacità di tenerezze verso le persone trova riscontro contrapposto nella correlazione tra la violenza contro gli animali e quella verso le persone. Il maltrattamento degli animali indifesi da parte dei bambini, anche nella prima infanzia, deriva da una dis-cura emotiva serpeggiante nella famiglia.

Le crudeltà gratuite di cui la cronaca ci informa sempre più spesso (torture sadiche e orrende agli animali indifesi, dalle lucertole fino agli animali domestici) sono il risultato di un odio verso gli adulti che viene riversato sugli esseri più deboli. È palese che queste violenze gratuite non accrescono la fiducia in sé stessi e non rafforzano il coraggio. Al contrario, fossilizzano stati d'animo di cinismo indifferente di fronte alle proprie ed altrui paure.

Un film che insegna la possibilità di avere fiducia in sé, di farsi valere e di coltivare la speranza è *Pomodori verdi fritti alla fermata del treno*, in cui Ninny, anziana in ospizio, racconta ad Evelyn, casalinga depressa e frustrata che trova rifugio nel cibo, la storia di due amiche, Ruth e Idgie, e delle difficoltà che hanno saputo superare attraverso il coraggio, la solidarietà e l'amicizia. Questo racconto di un mondo di sentimenti perduti trasmette ad Evelyn il coraggio di ricominciare con energia, a partire dalle sue fragilità che tutti corsi sull'autostima non erano riusciti a rimuovere.

Conclusivamente, l'unicità irripetibile di ogni relazione educativa rende difficile, e forse neppure corretta, ogni generalizzazione. *Attenersi alla situazione* e stare nella relazione educativa è il primo requisito (Iori, 1988, p. 49). Dalla direzione intenzionale della *relazione* Piero Bertolini desume la funzione metodologico-prassica dell'"attenersi alla relazione" (Bertolini, 1988, p. 144), poiché l'esperienza educativa non può prescindere dalla concretezza del rapporto nella reciprocità.

Per stabilire se un bambino abbia più bisogno di sfogare la sua emotività con una corsa o se invece dovrebbe fermarsi e passare più tempo con sé stesso per coltivare l'ascolto interiore, se lo possa aiutare cambiare giro di amicizie o se sia importante non perdere quegli amici, occorre che le relazioni siano intessute dell'intelligenza del cuore e della cura che trasforma l'essere-l'uno-accanto-all'altro in un *con-essere*, rendendo possibile una relazione educativa che custodisca la dignità dell'esistenza umana (Iori, 2000 p. 186). E in questo orizzonte il cinema può avere un ruolo importante. Spetta ai genitori e agli educatori scegliere e valutare quali film possano essere più adatti agli scopi educativi per accrescere l'armonia tra intelligenza razionale e l'intelligenza emotiva.

Riferimenti bibliografici

- BERTOLINI P., *L'esistere pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia 1988.
- CABRERA J., *Da Aristotele a Spielberg, capire la filosofia attraverso i film*, Milano-Torino Bruno Mondadori 2000.
- CAPPA F., MANCINO E. (a cura di), *Il mondo, che sta nel cinema, che sta nel mondo*, Milano, Mimesis 2005.
- CURI U., *Un filosofo al cinema*; Milano, Bompiani 2006.
- , *Lo schermo del pensiero. Cinema e filosofia*. Milano, Cortina 2000.
- , *Ombre delle idee. Filosofia del cinema fra «American beauty» e «Parla con lei»*, Pendragon, Bologna 2002.
- D'INCERTI D., SANTORI M., VARCHETTA G., *Nuovi schermi di formazione*, Milano, Guerini, 2007
- FIORI R., POLLANCH L.P.P., *Family life*, Effatà, Torino 2000.
- FRANZA A., MOTTANA P., *Dissolvenze. Le immagini della formazione*, Bologna, Clueb 1997.
- GRIS R., *La pedagogia dei popcorn. Il cinema come strumento formativo*, Trento, Erickson 2010.
- HAHUSSEAU S., *Chi ha paura dell'umore nero? Il lato positivo delle emozioni negative*, Trento, Erickson 2008.
- HEIDEGGER M., *I seminari di Zollikon*, Napoli, Guida 1991.
- , *Essere e Tempo*, Milano, Longanesi, 1976.
- HUSSERL E., *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Milano, Il Saggiatore 1972.

- IORI V., *Essere per l'educazione*, Firenze, La Nuova Italia 1988.
—, *Filosofia dell'educazione*, Milano, Guerini 2000.
KINDLON D., THOMPSON M., *Intelligenza emotiva per un bambino che diventerà uomo*, Milano, BUR 1999.

Filmografia

1. *A serious man*, Joel Coen, Ethan Coen (USA, Gran Bretagna, Francia 2009)
2. *A spasso con Daisy*, Bruce Beresford (Usa 1989)
3. *About a boy*, Paul e Chris Weitz (USA, Gran Bretagna, Francia 2002)
4. *Alice*, Woody Allen (Usa 1990)
5. *Amarcord*, Federico Fellini (Italia 1973)
6. *America oggi*, Altman (Usa 1993)
7. *American Beauty*, Sam Mendes (Usa 2000)
8. *Amori e altri crimini*, Stefan Arsenijevic (Austria, Germania, Slovenia, Serbia 2008)
9. *Anna dei miracoli*, Arthur Penn (Usa, 1963)
10. *Another year*, Mike Leigh (Gran Bretagna 2010)
11. *Aprile*, Nanni Moretti (Italia 1998)
12. *Arancia meccanica*, Stanley Kubrick (Gran Bretagna 1971)
13. *Assassini nati*, Oliver Stone (Usa 1994)
14. *Bellissima*, Luchino Visconti (Italia 1951)
15. *Billy Elliot*, Stephen Daldry (Gran Bretagna, Francia 2000)
16. *Brothers*, Jim Sheridan (Usa 2009)
17. *Cafarnao. Caos e miracoli*, Nadine Labaki (Libano 2018)
18. *Caro diario*, Nanni Moretti (Italia 1993)
19. *Central do Brasil*, Walter Salles (Brasile 1998)
20. *Che ora è?*, Ettore Scola (Italia 1989)
21. *Come due cocodrilli*, Giacomo Campiotti (Italia 1994)
22. *Dalla terrazza*, Mark Robson (Usa 1960)
23. *East is east*, Damien O'Donnell (Gran Bretagna 1999)
24. *Family Life*, Ken Loach (Gran Bretagna 1971)
25. *Festen*, Thomas Vinterberg (Danimarca 1998)
26. *Fiori d'acciaio*, Herbert Ross (Usa 1989)
27. *Forrest Gump*, Robert Zemeckis (Usa 1994)
28. *Genitori e figli: agitare bene prima dell'uso*, Giovanni Veronesi (Italia 2010)

29. *Hannah e le sue sorelle*, Woody Allen (Usa 1985)
30. *I segreti di Philadelphia*, Vincent Sherman (Usa 1959)
31. *I bambini ci guardano*, Vittorio De Sica (Italia 1943)
32. *Il Caimano*, Nanni Moretti (Italia 2006)
33. *Il cane giallo della Mongolia*, Byambasuren Davaa (Germania 2005)
34. *Il circo della farfalla*, Joshua Weigel (USA 2009)
35. *Il fantastico mondo di Amélie*, Jean-Pierre Jeunet (Francia 2001)
36. *Il grande cocomero*, Francesca Archibugi (Italia 1993)
37. *Il ladro di bambini*, Gianni Amelio (Italia 1992)
38. *Il mio piede sinistro*, Jim Sheridan (Irlanda 1989)
39. *Inside out*, Pete Docter, Ronnie del Carmen (USA, 2015)
40. *Inside out 2*, Kelsey Mann (USA, 2024)
41. *Interiors*, Woody Allen (Usa 1978)
42. *Kramer contro Kramer*, Robert Benton (Usa 1979)
43. *L'albero delle pere*, Francesca Archibugi (Italia 1998)
44. *L'olio di Lorenzo*, George Miller (Usa 1992)
45. *L'ultimo bacio*, Gabriele Muccino (Italia 2001)
46. *La bestia bel cuore*, Cristina Comencini (Italia 2005)
47. *La famiglia*, Ettore Scola (Italia 1986)
48. *La finestra di fronte*, Ferzan Ozpetek (Italia 2003)
49. *La guerra dei Roses*, Danny DeVito (Usa 1989)
50. *La nostra vita*, Daniele Luchetti (Italia 2010)
51. *La prima cosa bella*, Paolo Virzì (Italia 2010)
52. *La rabbia giovane*, Terrence Malick (Usa 1973)
53. *La ricerca della felicità*, Gabriele Muccino (Usa 2006)
54. *La rosa purpurea del Cairo*, Woody Allen (Usa 1985)
55. *La stanza del figlio*, Nanni Moretti (Italia 2001)
56. *La vita è bella*, Roberto Benigni (Italia 1997)
57. *La volpe e la bambina*, Luc Jacquet (Francia 2007)
58. *Le chiavi di casa*, Gianni Amelio (Italia 2004)
59. *Le onde del destino*, Lars von Trier (Danimarca 1996)
60. *Les Choristes*, Christophe Barratier (Francia, Germania, Svizzera 2003)
61. *Luce dei miei occhi*, Giuseppe Piccioni (Italia 2001)
62. *Matrix*, Andy e Larry Wachowski (Usa 1999)
63. *Mignon è partita*, Francesca Archibugi (Italia 1988)
64. *Mio fratello è figlio unico*, Daniele Luchetti (Italia 2001)
65. *Non uno di meno*, Zhang Yimou (Cina 1999)

66. *Novecento*, Bernardo Bertolucci (Italia 1976)
67. *Nuovo cinema Paradiso*, Giuseppe Tornatore (Italia, Francia 1988)
68. *Ortone e il mondo dei Chi* Jimmy Hayward (Usa 2008)
69. *Parenti serpenti*, Mario Monicelli (Italia 1992)
70. *Pomodori verdi fritti alla fermata del treno*, Jon Avnet (Usa 1991)
71. *Pranzo di ferragosto*, Gianni Di Gregorio (Italia 2008)
72. *Questioni di cuore*, Francesca Archibugi (Italia 2009)
73. *Rain man*, Barry Levinson (Usa 1988)
74. *Ricordati di me*, Gabriele Muccino (Italia 2003)
75. *Rosso come il cielo*, Cristiano Bortone (Italia 2005)
76. *Scandalo al sole*, Delmer Daves (Usa 1959)
77. *Scene da un matrimonio*, Ingmar Bergman (Svezia 1973)
78. *Segreti di famiglia*, Francis Ford Coppola (Usa, Argentina, Spagna, Italia 2009)
79. *Segreti e bugie*, Mike Leigh (Gran Bretagna 1996)
80. *Stanno tutti bene*, Giuseppe Tornatore (Italia 1990)
81. *The hours*, Stephen Daldry (Usa 2002)
82. *Tutto il mio folle amore*, Gabriele Salvatores (Italia, 2019)
83. *Un'altra donna*, Woody Allen (Usa 1988)
84. *Verso sera*, Francesca Archibugi (Italia 1990)
85. *Via col Vento*, Victor Fleming (Usa 1939)
86. *Wonder*, Stephen Chbosky (USA, 2017).

Death and bereavement in Early Childhood Education institutions

The challenges in the pedagogical and curricular proposal

Morte e lutto nelle istituzioni educative per la prima infanzia

Le sfide nella proposta pedagogica e curricolare

MARLENE OLIVEIRA DOS SANTOS, HORTÊNCIA BARRETO
MENDES DE FIGUEIREDO*

ABSTRACT: La morte e il lutto sono presenti nella vita quotidiana delle istituzioni educative per la prima infanzia in modi diversi, ma non sempre vengono affrontati con i bambini nello stesso modo in cui vengono trattati altri argomenti nel curriculum dei nidi e delle scuole dell'infanzia. Il modo in cui la società affronta la morte e il lutto e le lacune nella formazione dei professionisti dell'educazione della prima infanzia su questo tema hanno un impatto sul modo in cui questi contenuti vengono compresi e discussi nella gestione quotidiana delle istituzioni educative per la prima infanzia. La ricerca di conoscenze e di strumenti adeguati per affrontare la morte e il lutto nelle scuole è un'esigenza etica, politica e pedagogica per tutti i soggetti coinvolti. Nel caso in cui si affrontino questi temi con i bambini, è essenziale utilizzare linguaggi che permettano loro di esprimere i propri punti di vista e di accogliere i propri sentimenti ed emozioni, compreso il gioco drammatico. Si spera che questo articolo possa apportare un contributo significativo al dibattito sulla morte e sul lutto nel campo dell'educazione, alla formazione degli insegnanti e a un ri-posizionamento dei temi della morte e del lutto nella proposta pedagogica e curricolare dell'educazione alla prima infanzia.

KEY-WORDS: morte, lutto, bambini, istituzione educativa per la prima infanzia.

* Universidade Federal Salvador de Bahia – Brasil.

ABSTRACT: Death and bereavement are present in the daily life of early childhood education institutions in different ways, but they are not always addressed with children in the same way as other subjects in the curriculum of nurseries and pre-schools. The way in which society deals with death and mourning and the gaps in the training of Early Childhood Education professionals on this subject have an impact on the way in which this content is understood and dealt with in the day-to-day running of Early Childhood Education institutions. The search for knowledge and appropriate devices for dealing with death and bereavement in schools is an ethical, political and pedagogical requirement for all those involved. In the case of addressing these issues with children, it is essential to use languages that allow them to express their points of view and embrace their feelings and emotions, including dramatic play. It is hoped that this text will make significant contributions to the debate on death and bereavement in the field of education, to teacher training and to resizing the place of the theme of death and bereavement in the pedagogical and curricular proposal for Early Childhood Education.

KEY-WORDS: death, mourning, children, early childhood education institution.

1. Initial words

Death and bereavement are not always seen as relevant topics by society to integrate into the pedagogical and curricular proposal of Early Childhood Education. Many people and education professionals still consider them taboo subjects and therefore avoid talking to children about them.

And when adults decide to talk to them about death and bereavement, either because they recognize the relevance of the topic, or because of the specific demands of a child, a group of children or situations arising from natural disasters or humanitarian crises, it is possible that the approach is not the best or most appropriate, making the challenges inherent in the topic itself even more complex. There are still many gaps in the discussions on these issues in the field of education and this lack of knowledge can, to a certain extent, influence the lack of words and appropriate approaches when dealing with this issue with children in the daily life of early childhood education institutions.

Because they are constitutive dimensions of the human development cycle, death and mourning are present in children's lives, even if they sometimes go unnoticed by adults. Human beings experience situations of loss all the time and it's no different for children. These situations can be experienced in everyday circumstances, in childhood experiences, as well as in cases of permanent loss, such as death.

Working with the themes of death and bereavement in training processes for early childhood education professionals and in the curriculum of nurseries and pre-schools creates better conditions for listening to children and helping them in situations involving temporary or permanent loss. The school can equip itself with various devices to support children, recognizing that they have different ways of expressing their feelings. The use of various languages, including dramatic play, can be a way of helping the institution to deal with children and their feelings in contexts of death and bereavement. Children who experience the death and bereavement of a loved one or strangers can experience uncomfortable situations and having the opportunity to express their thoughts and feelings is a way of welcoming and respecting them in their experience.

When children are faced with the need to elaborate on what they have lost, they ask for more attention, acceptance and affection. The school is one of the best places to listen to and respect what the child feels, creating an environment where they feel free to talk about different subjects, including those considered taboo in the adult's assessment. The Early Childhood Education institution, due to its socio-political and pedagogical function, educates and cares for children in all their dimensions (Brasil, 2009a). Therefore, it cannot neglect what the child experiences and brings to school. Leaving this or that topic out of the curriculum, from an adult-centric perspective and justification, is also denying the child with their thoughts, feelings and expressions.

Children who experience death and mourning in their families and / or in society access information, make interpretations, elaborate on their points of view, express feelings and expect to have the space to express, in their own way and in their own time, what they want from their experience. A pedagogical and curricular proposal for Early Childhood Education that is rooted in life, in the socio-cultural context and in care as an ethic, sees the child as a whole person, emphasizes relationships, listening, participation and welcoming children in their singularity, potential and

demands (Brasil, 2009b). It is from this assumption that we aim to engender reflections on death and mourning in Early Childhood Education, highlighting the challenges inherent in addressing these issues in the pedagogical and curricular proposal and in welcoming children who demand a closer look at experiences involving death and mourning.

In order to discuss the subject in question, we have organized the text into four sections. The first – *Initial Words* – introduces the topic, presents the objective and how the text is structured. The next two sections – *Considerations on death* and *Reflective notes on bereavement* – address the conceptual dimensions of death and bereavement with an emphasis on children, and explain the challenges involved in dealing with these issues with young human beings. The third section – *Early childhood education institutions, death and bereavement* – seeks to discuss how these themes reverberate in early childhood education institutions and how different languages help children to develop experiences involving death and bereavement. Finally, the last section – *Final Considerations* – presents a summary of the content covered in the article.

2. Considerations on death

In societies, especially in the West, talking about death is still taboo for many reasons. However, it wasn't always like this. Death is part of the life cycle. It is a condition imposed on everyone and can therefore be addressed and discussed in different segments and instances of society.

According to Philippe Ariés (2003),

In the past, death was a familiar figure, and moralists had to make it horrifying in order to frighten people. Today, it's just a matter of saying it to provoke an emotional tension that is incompatible with the regularity of everyday life (p. 241-242).

The way death is viewed by societies has changed over time. In the West, the way we face it has changed throughout history. Ariès (2003, p. 84) says that death was something very present and familiar in the past and that, little by little, it subtly disappeared and became an “object of interdiction” and decorum. Historical and cultural aspects were fundamental to this change, especially when the position of truth is questioned

when talking about death, in other words, “truth begins to be problematic” (Ariès, 2003, p. 84). The place of death also changed: the home was given up and the hospital was chosen as an important space for death to take place in isolation.

Philippe Ariès (2003, p. 89) recalls how the arrival of death in a forbidden way happened suddenly, stating that “after a long period of several centuries, in which death was a public spectacle from which no one would think of shying away and in which what was sought happened”. The author explains that at the time there was an imperative of happiness, which camouflaged all sadness. This was a position that was born in the United States around the beginning of the 20th century, and which continues today.

According to Bianco and Costa-Moura (2020),

To the extent that death is erased from ordinary life, we can also speak of a trivialization of death and dying that is unprecedented in previous societies, even if we consider the history of all these societies to be written history with its cruel wars (p. 5).

This provokes us to reflect on how this concealment and trivialization of death impacts the way we have reacted to it over the years. This scenario reveals the challenge of reconstructing the way we face death in the face of its certainty, since it will be a fact throughout life (Bianco; Costa-Moura, 2020).

Recognizing that death is part of the life cycle opens space for it to be discussed by society in private and public spaces, including the school environment. Kovács (2021) and Nucci (2018) advocate death education. According to Kovács (2021),

Death education consists of being open to feelings on the subject and being willing to listen to the experiences of family members, patients and friends. Courses, lectures and activities that allow this openness are forms of preparation, encouraging reflection on attitudes towards death, in the personal or professional sphere. These educational tools can also reduce fear of death and enable students and professionals to feel equipped to deal with death-related situations (p. 189).

The author indicates ways and possibilities that can sensitize education professionals to work with the theme of death in school institutions.

By recognizing this perspective, the Early Childhood Education institution can offer learning situations in its daily routine that contemplate the themes of death and mourning as part of human life.

The lack of adequate words and a welcoming environment for children facing death is not conducive to the development of experiences involving death and mourning. It is important that children are listened to and welcomed by sensitive professionals with consistent training, and that they have access to environments that are welcoming and enhance their multiple languages (Brasil, 2009a; 2009b). The silence of early childhood education professionals undermines the prospect of children bringing their curiosities and feelings to the subject (Ramos; Sengik, 2013) and the metaphors used to explain death to children, which are widely used in our society and at school, can lead to a disordered understanding of finitude and the cycle of life. Talking to children openly about the subject helps them to face the fears that can arise when faced with something they don't know (Kovács, 2012), as the prospect of loss for a child can generate anguish, incomprehension, confusion, fear and expectation.

Kovács (2021) also states that

education for death presents the possibility of personal development in a more integral way, in the sense understood by Jung (1960) as individuation, the personal inner development that occurs during life and which also presupposes preparation for death (p. 2).

The author highlights the possibility of death education as something that favors people's development as human beings and argues that this knowledge should be procedural throughout life and not just when faced with dying (Kovács, 2021). In this way, the theme of death can be part of the pedagogical and curricular proposal for Early Childhood Education as a thematic thread that asks to be studied and investigated by children in different geo-historical-cultural contexts. Diving into this mysterious universe, but one that is woven into human groups' different socio-cultural rites and practices, is a child's right. To this end, observation, storytelling, make-believe play, drawing, music, dramatic play and so many other languages and theoretical-methodological devices can be used in pedagogical work with children of different ages.

3. Reflective notes on bereavement

Experiencing bereavement is a unique process for each individual and the effects of losing someone affect all human beings, as bereavement is inevitable, as it will happen at some point in life. People in mourning have to relearn how to deal with the emptiness of the absence of someone who has gone. This is an individual movement that requires a collective gaze, from public policies to the singular gestures of affection given to those who are bereaved. Thinking about care for bereaved children is an ethical-political action that doesn't end with the family. The state, through intersectoral public policies, has a duty to guarantee bereaved children, especially those who have been through climatic and humanitarian crises, the socio-economic and psycho-emotional conditions to carry on with their life experiences safely and well, as the loss of one or more loved ones in their life can trigger drastic changes in their way of being, living and living. According to Bianco and Costa-Moura (2020),

The person we have lost occupied a place in the chain of relationships that is now empty. It's a matter of coming to terms, we repeat, with the fact that the whole chain is affected the moment one of the links comes loose (p. 7).

The commotion caused by the reorganization of life and each child's perspective on experiencing bereavement is challenging. A child's bereavement requires special care and the help of significant people is welcome, including their teacher.

In mourning there is something that falls apart, as Dunker (2023), states:

There is mourning whenever a love relationship breaks down due to the abandonment of one of the parties. This is why we can distinguish between mourning of *being*, whose reference is death, and mourning of *being*, which is linked to a condition of life, such as mourning the end of childhood, the end of a romance, migration or immigration, the loss of a condition of the body or health. There are bereavements linked to the limits of caring, but there are also bereavements that create transformative links and engagement of affection with other bereavements. There are also unprecedented bereavements, either because of their magnitude or because of the novelty of their occurrence (p. 19).

Therefore, there are various ways and reasons why we experience loss, both for adults and children. In the Early Childhood Education institution, as a powerful environment for relationships and experiences, griefs linked to death can appear, as well as those linked to the condition of life. Mourning involves thinking about the fate of situations involving loss (Dunker, 2023).

In the event that mourning can become complicated, maladaptive thoughts and feelings act as a barrier to the natural mourning process (Rezende, 2022). According to Dunker (2023), the World Health Organization, when pointing out the most “deleterious” human experiences for mental health, states that seven of them involve loss. This indicates the importance of taking care of these processes in a preventive and supportive way for people’s satisfactory mental health as a public policy, especially if we think about how much we are still suffering from the consequences of the covid-19 pandemic.

Experiencing bereavement is an experience that provokes many feelings in human beings of different ages and for children, who may not yet have the resources available to cope, dealing with their emotions and thoughts can become even more complex. In this sense, various feelings and fantasies are common for adults and children involved in the experience of bereavement.

Kovács (2010) states that

There are huge differences between cultures as to how, when and even if grief should be expressed, felt, communicated and understood. The Western perspective tends to value the emotional expression of grief, with implications that disregard culture (p. 31).

Considering how different cultures understand and ritualize death and bereavement is an important starting point for approaching the bereaved child and for welcoming and managing bereavement at school. In the Early Childhood Education institution, we advocate that it be a place of support for children experiencing death and bereavement, with welcoming, sensitive conduct that is referenced by the culture of the community, respecting the beliefs of each child and their family. The school can offer not only a space to provide knowledge on the subject but can also be a place that enables reflections and re-significations based on different languages, forms of expression and cultural practices.

According to Franco and Mazorra (2007, p. 504), the experience of mourning for children is “a process of reconstruction, of reorganization in the face of death, an emotional and cognitive challenge with which they have to deal.” This concept is directly linked to death, but not only, as it can also involve some experience of loss.

Children are confronted with loss from a very early age, whether through play, everyday life, age transitions, entering school, etc. They are often worried and seek information about these issues. In the process of dealing with grief, children can process and restructure it throughout their lives, because at different times they can give meaning to what they have experienced (Franco; Mazorra, 2007). As Dunker (2023, p. 13) states, “in the work of mourning, a later loss summons a previous mourning”.

We must not, therefore, lose sight of the specific moment in the child’s development and the structuring of their personality when understanding their grief.

Regarding children who experience bereavement, Kovács (2010, p. 148) states: “they look to the adult for support, who can welcome and legitimize their feelings, answer questions, in an attempt to order the world that is shaken after significant losses.” Children will cope in a variety of ways when experiencing the grieving process. Information, knowledge, acceptance and the sharing of feelings are positive bets to help them experience bereavement.

From this perspective, children’s participation in funeral rituals is seen as a sharing action for an experience that is challenging for everyone who experiences it. This is a moment in which individual manifestations are shared in the group and in society, and therefore contributes positively to the child.

Dunker (2023), when listing some individual pathologies of bereavement, highlights the following situation:

When mourning is hurried, suspended or denied, both because of the urgency and necessity of the replacement that prevents the void and because of the impossibility of collective rites, or even because of the psychic unavailability of mourning (p. 16).

This is a situation that can often happen with childhood bereavements. It can be accelerated by the adults around the child, when they are not

given enough time to work through it. Mourning can be denied to the child when their feelings are not recognized and given the opportunity to be experienced collectively in the rites. Collective processes are linked to mourning (Dunker, 2023).

One way of easing the grieving process is through substitute bonds formed by the child (Ramos; Sengik, 2013). It is therefore essential to pay attention to the reactions to bereavement of those close to the child.

When the child is able to feel the presence of the person who has died, even in their absence, we can think of mourning as complete, as this process will help the child to establish new relationships (Kovács, 2002).

The fact is that experiencing bereavement, for both children and adults, always involves a delicate process of resignification. It involves processes of “connection and disconnection between separations, involving repairs and future transformations, not just past ones” (Dunker, 2023, p. 14). In the case of adults, these links can be reconnected with each new experience of bereavement observed throughout their personal history. Children, due to their young age, may have a smaller repertoire of this type of experience and what is experienced and how it is experienced at this stage of life will influence new experiences of loss in the future. This indicates that these processes need to be taken care of from the earliest moments of life, since the experience of mourning will be permeated by processes of absence and resignification. In this sense, the Early Childhood Education institution plays an important role, as we will see below.

4. Early childhood education institutions, death and bereavement

The themes of death and bereavement can enter the gates of early childhood education institutions either directly or indirectly. When we talk about death and bereavement in the context of the Early Childhood Education institution in a direct way, we consider situations in which death has removed people from the school community (children, family members, teachers and other education professionals) from their daily lives. In the case of the presence of death and mourning indirectly, we considered situations in which the phenomenon of death occurred with people who have no connection with the Early Childhood Education institution, but the news of the death affected and had repercussions on the daily

life of the Early Childhood Education institution. Regardless of how the topics of death and bereavement arrive at the school, the way in which they are dealt with in the pedagogical proposal and curriculum requires evaluation, planning, ethics, knowledge and sensitivity on the part of the school's professionals.

As this is an educational institution that caters for children, the complexity of handling these issues is even greater, given people's very common understanding that children should be "spared" information about death and the fear that this information could cause pain and suffering (Kovács, 2010). These two aspects constitute a barrier to the topics of death and bereavement being seen as important in the child's upbringing and being approached in a way that respects the child's time and uniqueness.

When early childhood education institutions decide to ignore the themes of death and bereavement, they fail to offer a formative experience for children, education professionals and the entire school community. When the institution works with lives, it also works with death, since both are associated (Naletto, 2005) and are part of the human life cycle.

The complexity of discussing death and bereavement is a challenging fact, just as it is challenging when children call on us to adopt an ethical stance, an attitude of openness, study and flexibility towards the themes of death and bereavement, because they emerge in everyday school life at any time, without asking permission.

Early childhood education institutions must be considered in terms of their social, geographical and community aspects so that the experiences lived within them can be understood and make more sense to the children and the professionals who work there. Buccolo (2019), when discussing the role of the early childhood education teacher, advocates a professional approach that takes into account the child's personal history, what they experience in their family and their expectations of the educational service.

From this perspective, an educator must be attentive to the child's needs, even when the child is going through processes of death and mourning, which calls for a dialog that is closer to what is experienced in the Early Childhood Education institution and in the family environment. In addition, the author advocates a teacher who is attentive to the processes that involve the overall development of children in their cognitive, affective-motivational and socio-relational aspects, favoring an integral understanding of the child.

When thinking about tools for the teacher's work in the Early Childhood Education institution, we can rely on Porto and Kafrouni (2013) when they argue that

Make-believe games, role-playing and dramatic play enable the subject to take on different social roles. These activities are based on experience through language, thus creating imaginary situations that allow them to experience countless situations (p. 577).

Therefore, if we consider that children can express themselves through multiple languages, whether through drawings, words, games or their bodies, schools must be attentive to these different forms of expression in order to be able to welcome bereaved children. The themes of death and mourning can be expressed in silence, in make-believe games, in drawings or in any other experience the child has. They may be alone, with their peers or with an adult from the institution. Listening to children is the responsibility of all education professionals at school. According to Santos (2022),

Listening is an intentional political-pedagogical act that involves choices, power relations, knowledge and can have positive or negative repercussions on a child's life and school career (p. 90).

Listening to children at school is a fundamental principle of the pedagogical and curricular proposal for early childhood education. In the case of bereaved children, by listening to them, the institution must prepare itself to welcome them and, therefore, can equip itself with playful, aesthetic, artistic and cultural devices, such as dramatic games, to help them elaborate their emotions and facilitate the management of their emotions. Theatrical language helps children to elaborate on what they are experiencing and which they can't always externalize, as can happen with children who are facing negative feelings, as in the case of bereavement.

In addition to dramatic play, a very common practice in nursery schools, the use of children's literature is also a rich and powerful way of connecting children with their experiences and with different subjects, including situations of death and mourning. One positive aspect is when the child identifies with the story and is able to connect with the emotions of the characters, making connections with their feelings and expressing what

they are feeling because of reading the book. Children's literature and dramatic play, using careful and effective techniques, can further encourage children to express their emotions, especially those that are more painful and delicate when it involves the loss of someone. Early childhood education institutions can help children along this expressive path, respecting their time and their grief processes, as well as listening to them and helping them to understand the feelings involved in experiencing death and bereavement, so that they can move on with their lives with well-being, protection, affection and joy.

5. Final considerations

The place of death and mourning in the pedagogical and curricular proposal for early childhood education has not yet been secured. Talking about death and bereavement in society is taboo and the training processes for early childhood education professionals take little account of the subject discussed here as relevant to being part of teacher training curricula. Forging a discussion on death and bereavement in the field of education is a great responsibility, as this is a subject crossed by psycho-emotional, socio-cultural, political-economic and pedagogical biases that increase the complexity of the subject, beyond what the experience of death and bereavement already brings.

This text argues that the themes of death and mourning should be present in the pedagogical and curricular proposal for Early Childhood Education and that children should be listened to and welcomed in their experiences of death and mourning. Feelings seen as negative in our society, such as sadness, anger, revolt, among others, can be present in children's reactions to death, but the challenge arises and intensifies when children have to deal with them in isolation. As an essential space for the integral and healthy development of children, early childhood education institutions can and should become a strategic place for supporting children and families who are experiencing death and bereavement, as well as being a channel for open, fluid and respectful dialog with the aim of guaranteeing children's well-being and integral development.

The expression of feelings is a fundamental and important point in the child's process of mourning. It is through the pedagogical and curricular

proposal of the Early Childhood Education institution that rich and welcoming experiences can be provided to children in the context of death and mourning, but also at other times in their formative trajectory.

Recognizing that children are historical subjects with rights, that they are attentive to the world and the things that happen in it, producing culture and theories, including about death and mourning, through their multiple languages, is a basic prerequisite for listening to children and for weaving an ethical relationship between the Early Childhood Education institution and its professionals and children and their experiences.

Bibliographical references

- ARIÈS, P. *História da morte no ocidente*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.
- BIANCO, A. C. L.; COSTA-MOURA, F. Covid-19: Luto, Morte e a Sustentação do Laço Social. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 40, 11 dez. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB n° 20, de 11 de novembro de 2009*. Trata da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB n° 5, de 17 de dezembro de 2009*. Trata da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009b.
- BUCCOLO, M. *L'educatore emozionale. Percorsi di alfabetizzazione emotiva per tutta la vita*. Editore Franco Angeli. 2019.
- DUNKER, C. *Lutos finitos e infinitos*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.
- KOVACS, M. J. *Educação para a morte: quebrando paradigmas*. 1ª ed. Novo Hamburgo: Sinopsys editora, 2021.
- SENGIK, A. S.; RAMOS, F. B. Concepção de morte na infância. *Psicologia & Sociedade*, v. 25, p. 379-387, 2013.
- KOVACS, M. J. Educadores e a morte. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo, v.16, p. 71-81, jan/jun. 2012.
- KOVACS, M. J. A morte no contexto escolar: desafios na formação de educadores. In: FRANCO, M. H. P. (Org.). *Formação e Rompimento de vínculos o dilema das perdas na atualidade*. 1ª ed. São Paulo: Summus, 2010, p. 145-168.

- NALETTO, A. L. Morte e Luto no contexto escolar. In: MAZORRA, L; TINOCO, V. (Org.). *Luto na Infância* Intervenções Psicológicas em Diferentes Contextos. 1ª ed. Campinas: Livro Pleno, 2005. p. 111-127. FRANCO, M. H. P.; MAZORRA, L. Criança e luto: vivências fantasmáticas diante da morte do genitor. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, v. 24, p. 503-511, dez. 2007.
- PORTO, A. A. A.; KAFROUNI, R. Teatro e desenvolvimento psicológico infantil. *Avances en Psicologia Latino/americana*. Bogotá (Colombia), V. 31(3), p. 575-585. 2013.
- REZENDE, C. Possíveis desdobramentos das complicações do luto no pós-pandemia. In PALLOTINO, E. R. et al. (Org.). *Luto e saúde mental na pandemia da Covid-19 cuidados e reflexões*. 1ª ed. Novo Hamburgo: Sinopsys editora, 2022. p.31-39.
- SANTOS, M. O. Escutar a criança é um ato político pedagógico. In: LEAL, F. A.; CAMPOS, K. P. B. (ORG.). *O que as pesquisas com e sobre crianças podem nos dizer em tempos de crise?* Campina Grande: Eduepb, 2022. p. 73-94.

Use of short films as a pedagogical resource to discuss inclusion

A theoretical exploratory essay

I cortometraggi come risorsa pedagogica per discutere di inclusione

Saggio teorico esplorativo

SHEILA DE QUADROS UZÊDA, REGIANE DA SILVA BARBOSA*

ABSTRACT: This theoretical exploratory essay aims to analyze how inclusion is approached in three short films: Ian, Cordas, and Fitas, emphasizing their use as a pedagogical tool in child education. School inclusion as a right of everyone requires that difference, disability, and accessibility be approached in a ludic language for little children. We concluded that short films can be useful to work specific matters of every target audience in special education.

KEY-WORDS: short film; pedagogical mediation; inclusive education; child education.

ABSTRACT: Questo saggio teorico esplorativo si propone di analizzare come viene affrontata l'inclusione in tre cortometraggi. Sottolineando l'uso di questi strumenti come risorsa pedagogica nell'educazione della prima infanzia. L'inclusione scolastica, essendo un diritto di tutti, richiede di affrontare le differenze, le disabilità e l'accessibilità con un linguaggio giocoso per i bambini piú piccoli. È stato riscontrato che i cortometraggi possono essere utili per lavorare su questioni specifiche per ciascun pubblico di destinazione dell'educazione speciale.

KEY-WORDS: cortometraggi; mediazione pedagogica; educazione inclusiva; educazione infantile.

* Universidade Federal Salvador de Bahia – Brasil.

1. Inclusive Education

Since the 1990's, Brazil has been compromised to ensuring education to all children, regardless of their differences, starting the construction of an inclusive educational system, which implied changes in laws and the national guidelines for basic education.

“Inclusive education constitutes an educational paradigm based on the concept of human rights, which conjugates equality and difference as inseparable values” (Brasil, 2008, s.p), that is, it understands that all people are different, but their rights cannot be conditioned to these differences, be they physical, economic, ethnic, cultural, religious, or of gender.

From the perspective of inclusive education, special education, which so far was offered to people with disability in segregated spaces in parallel to formal education, was reconfigured into a support to education, going through all the levels of teaching, offering Specialized Educational Service (SES) and making available the resources and services for public students who are the target audience of the special education (TASE) (público alvo da educação especial - PAEE, in Portuguese). TASE students are those with disability, disorders of the autistic spectrum, or high abilities and giftedness (Brasil, 2008).

Thus, all children must have the right to education, but even over the years and with some progress in the area, there are still barriers to the materialization of this right, such as teacher training, lack of schools infrastructure, and barriers to access, permanence, and participation of TASE students in school practices, as it is discussed by Abramowicz (2003), Mendes (2010), Fachinetti, Nascimento and Giroto (2016).

According to inclusive perspective, all students should be registered in school and participate in all the practices that are developed, learning the proposed curriculum contents and progressing in school years.

In Brazil, basic education comprises child education (CE), high school 1 (ensino fundamental), and high school 2. The term child education is used to refer to all the education institutions for children from zero to six years of age. However, child education is mandatory only for children from four to six years of age (Brasil, 1996). One of the current challenges we face is making child education inclusive, as the first years of the child's life are considered essential for them to develop language, learn different skills, and socialize.

For a school to be inclusive, it is not enough to only ensure students' registration. It is necessary that it be organized to answer the specificities of everyone, including TASE students, ensuring accessibility, which can be understood as

the possibility and condition of range of this person with disability or with reduced mobility to use, with security and autonomy, spaces, furniture, urban equipment, buildings, transports, information, and communication, including its systems and technologies, as well as other services and installations open to the public, of public, private, or collective use, both in the urban and rural zones (Brasil, 2015, s.p, our translation).

That is, from the inclusive education perspective, it is important that the school, as well as society, eliminates the obstacles that harden or prevent the participation and the exercise of rights of the person to move, express, communicate, access information, understand, and interact (Brasil, 2015). As Amaral (1998) says, it is essential to keep in mind that inclusion is not restricted to the school, so it is necessary to think on accessibility in all of society's contexts.

One of the barriers that limit or prevent the participation of TASE people in school and society are the urban and architectural barriers in transport, communication, technology, and attitude (Brasil, 2015). Many actions or behaviors prevent or harm the social participation of TASE people, which makes the attitudinal barrier one of the main challenges to social and educational inclusion.

While discoursing about the right to child education, Abramowicz (2003, p. 21) emphasizes that "the differences must be the motto of pedagogical action", that is, the differences must be seen and considered in the planning of experiences that integrate the school's routine to promote the learning and development of all children.

Inclusive child education requires care and education to consider the different rhythms, characteristics, and time of every child in order to identify specificities and conditions of disability not as markers of limit or inability, but as differences that need stimuli, intervention, and collaborative work with the SES teacher and/or the multi-professional team, understanding they are complementing services that favor development and inclusion, not substituting the school (Mendes, 2010).

The interaction of children with adults, other children, and the context in which they are inserted promotes learning as long as accessibility is ensured to all of them. We understand that “education will only be inclusive [...] if these little students, the children, see the school with their differences and change them” (Abramowicz, 2003, p. 22), for in the inclusive perspective it is the school that is changed to ensure education as everyone’s right.

2. Short film as a pedagogical resource in child education

The use of audiovisual resources in education spaces, especially the use of short and middle footage as a way to support the pedagogical practice has occurred since the beginning of the 20th century (Costa, 2013).

Understanding that technological resources are more and more part of school life (Ramos, 2014), it is necessary to think about the forms of incorporating them into the curriculum and children’s daily lives, paying attention to the implications of technologies in the teaching-learning process. This care proves to be more relevant when we deal with little children, to which the excessive use of screens is proven harmful.

By establishing a relationship between healthy development and digital media, we can cite that the exposition does not always constitute a harm to health as long as the supervision of its use is always established by the ones responsible for the child (Santana; Ruas and Queiroz, 2021, p. 174).

The use of technological resources, under the supervision of an adult and for an educational end, can be an important tool, especially when it comes to a ludic resource with content and language that is adequate to childhood.

It can be seen that technologies enlarge our view of the world, transform languages, and propose new ethnic models and new forms of learning reality. This way, the school, their managers, and teachers should discuss and understand their role in teaching-learning processes (Venturini and Medeiros, 2018, p. 81).

In this scenario, short films are a powerful pedagogical resource that can favor learning, making children the creative spectators of this form of audiovisual language.

By introducing short film in the curriculum, the school takes on as one of its main social functions thinking of the cinema beyond entertainment as a social and cultural element in a reflexive and critical way. And this implies recognizing the informational and training power of this language, capable of providing the assimilation and understanding of certain ideas, values, and concepts that would be hard to in another way; thus reinforcing the pedagogical character of the short film (Santos and Micolau, 2018, p. 182-183).

Seeking to enjoy the benefits of using a multimodal approach through the cinematographic language in the work with little children, it is up to the educator to evaluate the relevance of the audiovisual material and plan how it will be worked in order to contemplate the purposes proposed by the child education's curriculum.

When it comes to the process of school inclusion of TASE children, the worry that the educator must have in evaluating and planning how the short film will be used adds up to the need for this professional to know how to approach the matter of difference in the classroom. According to Venturini and Medeiros (2018, p.87, our translation),

[...] it is necessary to highlight that all this relevance and possible positive results of using short films in the teaching-learning process of students with disability, as well as for school inclusion will only happen if there are trained teachers who have this perception about the matter.

The inclusion requires the reformulation of the school in terms of curricular proposal, pedagogical practices, evaluation tools, and other aspects. In this sense, the Information and Communication Technologies (ICTs) have made a significantly contribution, potentializing the students' skills and abilities, hence contributing to their autonomy, independence, and effective participation in the school context.

In the face of the diversity of pedagogical/technological tools that can be found in the ICTs scenario, adequate to the school scenario, feature the short films. Thus, using these media resources in the classroom has allowed innovation in the teaching-learning practice in the same way that it has made it possible the circulation of information in an attractive way (Venturini and Medeiros, 2018, p. 76, our translation).

Short films have a length less than 30 minutes, as well as characteristics that confer them a featured place as a technological resource in the work with children, such as: less number of characters, which lessens the complexity of the plot and allows a better understanding of the story; condensation of narrative, resulting in also more condensed language and action; reduced time of story, favoring the participation of children, which would not have the same tolerance in the case of a longer film; verisimilitude, that is, similar to reality, which favors the recognition and identification by the child; and the stories' emotional content, which raises empathy, making it possible to work matters related to affection, reception, and respect to others (Alcantara, 2014).

Another advantage of using short films in the school inclusion process is that children with disability can self-identify with characters who in general take on a leading role in the story, breaking the discourse of victimization and making it possible to deconstruct preconceived ideas about TASE people.

Thus, this work consists of a theoretical and pedagogical essay that will analyze short films whose main characters are TASE children and whose stories are developed around the process of interacting and socializing with other children, portraying situations of social exclusion and inclusion.

3. Analysis of Short Films

Using audiovisual resources is increasingly common, including in the routine of children who watch cartoons, movies, and videos. By developing interest and curiosity, these resources have been increasingly used in the school context as well, as they allow the students to know “a new culture, a new country, a new city, a new people and from this they will realize that the world is bigger than what they know and then they will look forward to having more knowledge” (Leite, 2013, p. 29, our translation).

Audiovisual resources can be used as a source of knowledge and information, making learning funny, because in general “they are hypnotizing, having colors, music, scenarios, stories, fantasies and for this they attract students' attention” (Rossi et al., 2024, p. 12, our translation).

However, it is important to highlight that allowing students access to an audiovisual resource does not constitute a class. It is necessary to sys-

tematize the knowledge, so the teacher can use this resource to “sensitize the class about a matter, be the center of a debate or other options, being essential to make it clear to the student what the teacher wants [...]” (Rossi et al., 2024, p. 10, our translation). The mediation of the teacher is essential because they are the ones who will conduct the reflections and learning raised from the chosen audiovisual resource, considering the indicative age range, time, length, and purpose of the learning. By explaining the use of the short film in the school context, the referred authors point out that pedagogical practices developed with this resource privilege the production of knowledge through pretending, imagination, and the child’s language, so they are relevant in child education.

Using short films can be a facilitator in the teaching-learning process and make it possible for the teacher, among other things, to make the students understand, interpret, and respect human diversity because, as Leite (2013, p. 34) argues, films can be a resource to “lighten the perceptions about the world, which end up making people think, rethink their attitudes and values, seeking to question mediocre, rigorous, intolerant, nihilist, and authoritarian actions”. That is, one of the possibilities of using short films in education can be working on emerging and necessary themes, such as children inclusion.

From this understanding of the use of audiovisual resources in the school context, specifically in child education, we highlight three short films that have in common TASE characters and talk about inclusion, prejudice, and accessibility: Ian, Cordas, and Fitas.

According to Vanoye and Goliot-Lété (2014, p. 189), the analysis of a film material “implies describing the constitutive elements of this for then to rebuild it”. That is, it is necessary to individualize every element for, then, to establish connection, attribute meanings”, as it was organized in this essay.

The short film Ian does not have speaking dialogue, and only uses images and sounds, approaching inclusive education with a focus on how society sees the person with disability, highlighting the prejudice suffered by them, seen as incapable and dependent on other people (Amaral, 1998).

The video begins with the character Ian, who has cerebral palsy, in a wheelchair, looking at the children playing at a school’s park and imagining himself sitting with them, eating a snack. This scene highlights how much the child wishes to interact and participate in the activities that

the colleagues experience, such as eating with friends, but the way the school's routine is organized can generally hinder or prevent this experience, being a barrier. In situations like this, it is common for TASE children to stay away from classmates during meals, be it because they need the help of an adult or because by being away from others the activity can be carried out faster. In these cases, there is an attitudinal barrier. Adults do not remember that despite the difficulties and the use of adapted utensils and/or aiding tools, it is the right of the child to participate in all experiences, including apparently simple moments such as eating a snack in the company of classmates, in which the child interacts, forms bonds, communicates, and hence learns and develops themselves.

In the following scene, in which Ian plays with a dinosaur with the other children in the school's yard, he finds barriers: architectural in the access to the park toys and attitudinal in the laughter of his classmates by seeing him falling while trying to run and climb the toys. The scene shows practices that are common in child education that evidence how the space and the routine can be organized in a way that excludes children with a physical disability as they do not present accessibility, putting Ian's differences as a limiter for his participation. In the described situation, Ian isolates himself and goes back to reality, portrayed by him by disintegrating himself of this space and appearing again in the wheelchair, separated from the other children by a fence, which represents the exclusion that occurs when he stays on his own, just looking.

Every time Ian finds barriers to interact and play, the short film reproduces a scene of him disintegrating himself and going back to stay on the other side of the fence, outside the park, the games, and the interaction space. However, it is important to remember that in child education, children's learning and development should happen through playing, so when situations like that happen, the right to education is not being ensured, as it is only inserted in the school's space, but do not participate in the activities, interact, and learn as it is predicted by inclusion. Playing is the axle that structures the pedagogical practices in child education (Brasil, 2010, 2017), so being excluded from games is a barrier to accessing the curriculum.

The short film shows the sadness and frustration of Ian and his mother in seeing his classmates playing and interacting while he is limited, away from everything and everyone, showing the view that many people have about disability, feeling pity, seeing only the disability and not

the child, who despite the differences and specificities can also interact, play, and learn. The prejudice that TASE people face, also called ableism, is fixed as a crime in the current law (Brasil, 2015), but it is still present in society.

Close to the end of the video, Ian guides the wheelchair to the park and goes inside, being seen by his classmates who smile at him and start to interact. This scene reproduces what many times happens in society, which is organized without thinking about people and only makes changes when they start to be part of the place; “the opportunity of the meeting” that can make it possible for the other to know the different, as Amaral (1998) defends while discoursing about inclusion.

Throughout the video, Ian makes an effort to be like the other children and do what they do in an attempt to be accepted. But when he is the way he is, a boy with cerebral palsy in a wheelchair, the children see him, which is pictured by the fence that is broken, representing the overcoming of ableism and the opportunity for a genuine meeting that inclusion promotes, respecting Ian’s differences.

This short film can be an excellent resource for children to think about how the child with physical disability feel when they do not participate in the school’s experiences and so that they think about ways of including these people, not only in classroom activities but in all the school’s context. The ludic activities should be adapted to allow the participation of all children, since “playing is a pedagogical resource that also favors inclusion” (Silva, 2020, p. 5).

The short film *Cordas* also has as a theme the inclusion of a child with cerebral palsy, the character Nicolás, who uses a wheelchair. At the beginning of the video, Maria meets Nicolás, the new friend at the orphanage who is registered in the same class as hers at the school. By showing Nicolás arriving at Maria’s class, the teacher presents him by saying: “he is a special student, so he will need your help while he is here”. The teacher’s presentation is prejudiced, as she associates the disability with being dependent on another person, embarrassing Nicolás for, although he does not speak, he hears and understands what happens around him, noticing his classmates getting away from him. It is possible to understand that this is an attitudinal barrier, that is, the teacher’s presentation contributes to the other children getting away from the character instead of welcoming the difference and respecting it.

This kind of treatment that the teacher offered Nicolás does not fit with the perspective of inclusive education, as it reinforces the difference that he presents, as if the other children were not also different from each other.

Maris gets curious about seeing the new classmate and smiles at him, showing the importance of seeing the person and not the disability, something similar to what is discussed in Ian's short film. Such scenes can be used to raise reflection about prejudice and ableism.

Followingly, the short film shows the teacher pushing Nicolás' wheelchair by the school's park, putting him in the shadow, away from the children and the games that are happening. Once again, there is the representation of prejudice and ableism when the teacher chooses for him, decides where he will stay and how his participation in that activity will be, observing his classmates' interaction by far. This scene also represents the attitudinal barrier, the teacher's action of not allowing Nicolás' participation in the game, assuming that he cannot do it or can get hurt, excluding him. In no time he was asked about what he preferred. The fact of not expressing verbally does not mean that he does not understand and that he cannot communicate in another way. This fact of associating the absence of speech with the inability to understand what is said and to express themselves is also an attitude based on a representation of disability as inability, obstacle, hindering, or, in this case, preventing the child from expressing their wish.

Maria, who appears jumping a rope, sees Nicolás and goes to him, asks a lot of questions, and tries at every cost to communicate with him. Although she does not get a verbal answer, she keeps interacting, trying to include him in all activities common among the children, such as playing with a ball and jumping rope. Although in different ways, Maria makes Nicolás play, and he seems to like this interaction by looking at her. Scenes that show inclusion go beyond ensuring the access of the child to school. It is necessary that they participate, interact, and learn, even though they need changes in the activities or adapted materials.

The following scenes show Nicolás arriving at the school, but still Maria tries to cheer him up, playing music for them to dance. Even though with limitations, Nicolás seems to like the game and imagines himself dancing with Maria, without cerebral palsy.

In the end scenes of the video, Maria sees her friend's wheelchair and listens to the orphanage's director saying that he died. Although no fur-

ther explanations are given about what happened to Nicolás, the short film brings as a message how much the friendship and interaction with this friend marked Maria, making her see the world in another way, beyond the barriers, showing that, 20 years later, she becomes a teacher in a Special Education center.

The interaction portrayed in the short film *Cordas* shows how living with differences allows us to have a greater understanding of the other, their needs, characteristics, and specificities, and can contribute to reducing prejudice against people with disability. And, because it is short, with direct and accessible language, it can be worked with children in child education, helping them think about ways to interact and include TASE children.

In the short film *Fitas* we have as character Renee, a 13-year-old girl with Autism Spectrum Disorder (ASD). At the beginning of the video, Renee appears sitting on a boat holding a cellphone listening to three barks that sound in sequence, in *looping*. This is what names the short film in English.

Then appears a teacher explaining to a boy, Marcus, that he will make the boat ride with Renee, “the girl who does not speak”, as Marcus defines on receiving the teacher’s instruction. Once he gets on the boat, Marcus notices the pattern of Renee’s restricted and repetitive behavior, which does not have verbal communication. But he understands what she says, as it happens with many people with ASD.

Marcus tries to communicate with Renee by asking what she wants to do, suggesting they can do some maneuvers, but she gets agitated and communicates with him with an *emoji* on the cellphone, showing a poop, which indicates she needs to go to the bathroom. Marcus understands and takes her there, noticing that in the path Renee plays of touching her hands on the high grass. Marcus comes and goes in the path sometimes so that the girl can have fun, also experiencing the feeling that seems to give Renee so much pleasure; feeling the grass. The scene portrays the hypersensitivity that is common to some people with ASD, as well as the possibilities of communication when they are not vocal. It is scenes that can help children understand the behavior of people with ASD.

To try to please Renee, Marcus takes the boat to a tunnel so that she hears the echo of the barks that she likes so much to hear on the cellphone, but another boat passes, and she gets scared, and nervous, and lets the

phone fall in the lake. Once again, the short film presents behaviors that are common to autistic people, who have a crisis when they are exposed to the excess of sensory stimuli and present or increase the stereotypes.

At this moment, Marcus is bewildered, and not knowing what to do, tries to communicate with Renee, but he cannot, so he sits and waits until she calms down. After some time, he apologizes and then, calmer, she touches the grass and reproduces the sound of the barks as she did on her cellphone. Marcus also repeats the sound, and she looks him in the eye, connecting with him, a scene that portrays the possibility of interaction between people with and without ASD, although in different ways. Followingly, Renee helps Marcus put the boat on the water and they go back to the other margin of the lake, ending the short film.

In addition to evidencing the behaviors that are common in people with ASD, the video explores communication and attitudinal barriers. However, the video shows that interaction and communication with a person with ASD is possible, in this case, through gestures, facial expressions, and the use of symbols. As Abramowicz (2009, p. 22, our translation) defends, “we need to give conditions for all voices, mainly the whispering ones, to speak and echo so that we can also listen”.

When school inclusion begins in the first years of life, it is an opportunity for children to live naturally with classmates with a disability, because the prejudice that in general is socially learned is not yet internalized. The work with short films allows approaching social and subjective matters related to the barriers experienced by people with disability in a ludic, creative, and dynamic way, being a valuable pedagogical resource in the context of child education.

References

- ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à Educação Infantil. *Proposições*. V. 14 n. 3 (42) set – dez 2003.
- ALCÂNTARA, Jean Carlos Dourado de. *Curta-metragem: gênero discursivo propiciador de práticas multiletradas*. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.
- AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando das diferenças físicas, preconceitos e superação. In: AQUINO, Julio Groppa

- (org.). *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998, p. 11-30.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- , *Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência. Lei 13.146 de 6 de julho de 2015*. Ministério da Educação.
- , Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- , *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008*. MEC-SEESP.
- , *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394 de 1996*.
- COSTA, Cristina. *Educação, imagem e mídias*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LEITE, Ana Carolina Resende. *Cinema, Diversidade e Educação Infantil - Possibilidades pedagógicas do filme em uma escola de educação Infantil*. Faculdade de Educação da *Universidade de Brasília*, 2013.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. *Inclusão Marco Zero – começando pelas creches*. Araraquara: SP. Junqueira & Marina, 2010.
- ROSSI et al. CINEMA NA ESCOLA: O FILME COMO INSTRUMENTO PARA ENSINAR. *Revista Foco*. Curitiba – PR. V.17 n. 1, 2024 p. 01-26.
- SANTANA, M.I., RUAS, M.A., QUEIROZ, P.H.B. O impacto do tempo de tela no crescimento e desenvolvimento infantil. *Revista Saúde em Foco*. Edição nº 14, 2021, p. 169-179.
- SANTOS, J.; NICOLAU, R. B. F. O Gênero Curta Metragem como Objeto de Ensino e Aprendizagem da Leitura e da Produção Textual. In: ARANHA, S. D. G., and SOUZA, F. M., (Eds). *Práticas de ensino e tecnologias digitais* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2018, pp. 181-212.
- SILVA, V. S. D. da. O lúdico como recurso metodológico na inclusão de alunos com deficiência intelectual no Ensino Fundamental. *Revista Educação Pública*, v. 20, nº 20, 2020.
- VENTURINI, Aline Dal Bem; MEDEIROS, Liziany Muller. Curtas-metragens como ferramenta tecnológica na Educação Inclusiva. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 073-090, 2018.
- VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. *Ensaio sobre a análise fílmica*. Trad. Marina Appenzeller. 7. ed., 3ª reimpressão. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

The projective instance in the perceptual-sensory sphere as a pedagogical device

Sensory disabilities and autism in film representation

L'istanza proiettiva nella sfera percettivo-sensoriale come dispositivo pedagogico

Disabilità sensoriali e autismo nella rappresentazione filmica

EMILIANO DE MUTIIS, GIANLUCA AMATORI*

ABSTRACT: Nell'ambito di ricerca delle *Medical Humanities*, il cinema rappresenta un vero e proprio *dispositivo pedagogico*, capace di avvicinare lo spettatore agli aspetti affettivi e culturali che accompagnano diverse situazioni di fragilità. In relazione allo specifico mondo della disabilità, esso, in virtù della sua natura *sincretica* e *multisensoriale*, può attuare una proiezione dello spettatore nella dimensione *percettivo-sensoriale* del personaggio, per una comprensione "potenziata", più diretta e integrata.

KEY-WORDS: cinema, disabilità sensoriali, autismo, Embodied Cognition.

ABSTRACT: In the field of *Medical Humanities* research, cinema represents a true *pedagogical device*, capable of bringing the spectator closer to the affective and cultural aspects that accompany various situations of fragility. In relation to the specific world of disability, it can, by virtue of its *syncretic* and *multisensory* nature, implement a projection of the spectator into the *perceptive-sensory* dimension of the character, for an 'enhanced', more direct and integrated understanding.

KEY-WORDS: cinema, sensory disabilities, autism, Embodied Cognition.

* Università Europea di Roma.

1. Introduzione

Nell'ambito di ricerca delle *Medical Humanities*, il cinema rappresenta un linguaggio espressivo in grado di agire come un vero e proprio *dispositivo pedagogico*, capace di avvicinare lo spettatore agli aspetti affettivi, emotivi, culturali che accompagnano diverse situazioni di fragilità: «attraverso i racconti scritti o figurati delle vicende di malattia, si genera un *confronto* e una rielaborazione dei significati connessi a questa particolare esperienza umana» (Garrino, 2015, p. 27).

All'interno di quella che può essere definita l'*avventura* di educare, il cinema può contribuire in quanto strumento atto alla *formazione* dello sguardo; le immagini cinematografiche possono, in tal senso, diventare occasione per mettere in gioco esperienze e valori, essendo la visione di un film in grado di sollecitare la ricerca di sé e della relazione con l'altro (Malavasi, Polenghi, Rivoltella, 2005).

In relazione allo specifico mondo della disabilità, il cinelinguaggio, in quanto *mediatore culturale*, ha cercato da sempre di veicolare informazioni e saperi nonché di suscitare interesse e attenzione, nel tentativo di raccontarle al grande pubblico per decostruire pregiudizi e creare occasioni di incontro e riflessione (Bocci, 2005). Attraverso l'opera cinematografica, infatti, «si possono rendere visibili l'invisibile, il marginale, l'escluso»; è possibile «operare socialmente, sensibilizzare su problematiche ed emergenze, elevando l'espressione artistica a strumento di apprendimento, di emancipazione e disvelandone la valenza sociale e politica» (Pavone, 2016, p. 362).

In quanto *dispositivo pedagogico*, il cinema è in grado di suscitare modificazione della condizione interiore dello spettatore simile a quella di persone che si trovano in situazioni di apprendimento, una condizione definibile di *orientamento aspettante* (Dieuzeide, 1966). In tal modo, viene a crearsi una sorta di «*tensione conoscitiva*» (Bocci, 2012, p. 210): in prima istanza, grazie ai meccanismi tipici del *pensiero narrativo* e, successivamente, in seguito alla rielaborazione dei contenuti e dei vissuti esperiti durante la visione secondo le modalità tipiche del *pensiero paradigmatico* (Bruner, 1993).

Ma il solo livello narrativo e paradigmatico non riesce a rendere conto di come l'esperienza filmica possa risultare così coinvolgente, così «diversa dal mondo e nello stesso tempo [...] suo sostituto, suo emblema, suo rappresentante» (Casetti, 2001, p. 533). Per guardare a tale linguaggio nella

sua complessa molteplicità funzionale dobbiamo necessariamente considerare anche la sua capacità di generare un «*impatto sincretico* con una pluralità di stimoli sensoriali ed emotivo-relazionali» (Pavone, 2016, p. 362).

Ed è proprio su questa sua natura *sincretica* e *multisensoriale* – oltre che *narrativa* – che si basa la particolare modalità di rappresentazione filmica che il presente contributo intende delineare, capace di generare una istanza proiettiva *dentro* la condizione del personaggio con disabilità; modalità in grado di comporre uno *sguardo* e una *percezione* differenti, di esplorare punti di vista diversi nell'ambito della stessa narrazione, posti all'*esterno* ma anche all'*interno* dei personaggi rappresentati, sollecitando forme di pensiero riflessivo volte ad una più autentica ed effettiva conoscenza del reale.

2. Le diverse modalità di rappresentazione filmica

Come evidenziato da diverse riflessioni critiche condotte anche dal punto di vista dei *Disability Studies* (Kama, 2004; Allan, 2013; Bocci, Bonavolontà, 2013; Bocci, 2020; Fedeli, 2022), la narrazione cinematografica si è spesso concentrata su una sola delle due prospettive accennate sopra: quella, cioè, possibile dal punto di vista *esterno* dello spettatore che osserva la rappresentazione di un personaggio con disabilità.

Secondo tale prospettiva, quella che viene a realizzarsi è un tipo di rappresentazione «*fenomenologico-descrittiva*», volta cioè alla descrizione di «*che cos'è* e *che cosa comporta* avere una [...] una determinata sindrome e/o una disabilità»; oppure, un tipo di rappresentazione collocabile a livello dello «sfondo *psicologico-drammatico*», dove le condizioni psichiche, fisiche, sensoriali o cognitive, «*riconducibili a situazioni di malattia, di disagio, di disabilità*», benché «*non [...] trattate come protagoniste nelle storie narrate [...] ne costituiscano comunque l'orizzonte di senso entro il quale i personaggi pensano, si muovono e agiscono*» (Bocci, 2005, p. 244, p. 250).

In entrambe queste tipologie, la rappresentazione viene condotta – come si diceva – da un punto di vista *esterno*, focalizzato essenzialmente o sugli aspetti *visivo-comportamentali* della persona con disabilità (tratti fisici e movenze caratteristiche) all'interno del mondo *fisico* tratteggiato intorno ad essa (rappresentazione *fenomenologico-descrittiva*); o sulla *esteriorizzazione* della *dimensione interiore*, attuata attraverso i dialoghi e l'espressività attoriale (rappresentazione dello sfondo *psicologico-drammatico*).

Ma in alcuni recenti pellicole centrate su disabilità sensoriali o con rilevanti implicazioni della componente sensoriale, è possibile riscontrare la presenza di un'altra modalità di rappresentazione, capace di generare una istanza proiettiva *dentro* la condizione del personaggio con disabilità.

Mentre nella modalità fenomenologico-descrittiva (e, ancor più, in quella basata sullo sfondo psicologico-drammatico) lo spettatore è posto *davanti* alla rappresentazione della disabilità, *al di fuori* del personaggio rappresentato, di cui osserva le gesta e di cui ascolta le parole, nell'altra modalità lo spettatore va a proiettarsi *dentro* la *sfera percettivo-sensoriale* del personaggio con disabilità, vivendo dal suo punto di vista e di ascolto le vicende narrate e le difficoltà legate alla sua peculiare situazione funzionale.

Utilizzando l'aspetto percettivo come motore di questa istanza proiettiva, tale altra modalità, differente ma complementare rispetto a quelle più comunemente usate, partecipa alla composizione di uno nuovo *sguardo* nello spettatore, ribaltando il suo punto di vista e di ascolto da *fuori* a *dentro* il personaggio rappresentato. Utilizzato come esplicito espediente semiotico, questo ribaltamento è in grado di generare un radicale cambiamento nei meccanismi di natura *narrativa* del cinelinguaggio: togliendo importanza al linguaggio e conferendola agli aspetti *sincretici* e *multisensoriali*, esso configura la sfera percettivo-sensoriale come agente narrativo *al posto* della parola.

Dal punto di vista tecnico, questa alterazione delle dinamiche *narrative* diviene possibile grazie ad una serie di interventi attuati grazie al *sound design* e al *video editing*, volti a generare distorsioni sonore e visuali fino agli estremi del silenzio e dello schermo nero: prendendo il posto della parola, tali interventi possono diventare a tal punto significative da sospendere la funzione linguistica delegandone la veste semiotica ad un codice di stimolazioni percettive e sensoriali.

Nella prospettiva teorica delle *Medical Humanities*, tale proiezione dello spettatore *dentro* la *sfera percettivo-sensoriale* del personaggio con disabilità può consentire di attivare una dimensione conoscitiva non mediata e, quindi, più profonda. La capacità del cinelinguaggio – sopra menzionata – di produrre situazioni simili a quelle di apprendimento può, quindi, ampliarsi grazie al potenziamento della mediazione corporea, promotrice di una comprensione più diretta e integrata (Ferri, Gamelli, 2017). Nell'incrocio sinergico tra *Medical Humanities* ed *Embodied Cognition*, il corpo può essere inteso come un vero e proprio *soggetto* di cognizione (Gomez Palo-

ma, Ascione, Tafuri, 2016), mediatore privilegiato e dispositivo attraverso il quale, realizzando esperienze, si sviluppa apprendimento e si produce conoscenza (Rivoltella, 2012). Grazie alla connessione che riesce ad attivare con le «dimensioni profonde *pre* e *non* verbali», tale apprendimento viene a configurarsi come *potenziato/umentato*, in grado di creare, cioè, una connessione con i funzionamenti dei personaggi, con lo spettro percettivo “alterato” o “ridotto” delle loro disabilità (Damiani, Gomez Paloma, 2020, p. 103). Un apprendimento significativo, trasformativo, autentico, in grado di promuovere un cambiamento di *habitus* e atteggiamento, in base al quale riconsiderare – in chiave educativa e pedagogica – le preconoscenze e le prassi comportamentali adottate verso la condizione di disabilità (o, più in generale, anche di fragilità e malattia).

In tale ottica, la rappresentazione visivo-comportamentale *della persona* con disabilità (*fenomenologico-descrittiva* o *psicologico-drammatica*) viene integrata e/o sostituita dall'esperienza “incarnata” e immersiva delle componenti percettive *della disabilità* stessa, andando a configurare quello che può essere definito un *cambio di prospettiva spettatoriale*: dall'osservazione *del* alla percezione *nel* corpo con disabilità (Amatori, De Mutiis, 2022).

2.1. Le disabilità sensoriali

La proiezione nella dimensione *percettivo-sensoriale* di un personaggio con disabilità è molto significativa nel caso delle disabilità sensoriali. In esse non sono – quasi mai – presenti aspetti esterni di natura *visivo-comportamentale* sui quali incentrare una rappresentazione fenomenologico-descrittiva; collocandosi, quindi, la disfunzionalità all'*interno* del personaggio, la connessione dello spettatore con la dimensione del *dentro* diventa imprescindibile, incentrata sulla sfera di percezione *interiore* del mondo *esterno*.

Nella rappresentazione filmica di un personaggio con disabilità *uditiva*, l'istanza proiettiva *dentro* la *sfera percettivo-sensoriale* può essere attuata dal cinelinguaggio attraverso tecniche di *sound design*, tese a ricreare la veste acustica del mondo fisico così come da questi esperito. L'*auricularizzazione* – che in linguaggio tecnico si definisce come la relazione tra ciò che l'istanza narrante fa sentire e chi ascolta – viene, in tal modo, a spostarsi da un livello *esterno* (i suoni dell'ambiente) ad uno *interno-primario* (i suoni dell'ambiente come percepiti dal personaggio). Nel caso della disabilità

uditiva, le *soggettive sonore* possibili – motore semiotico dell’istanza proiettiva suddetta – sono essenzialmente basate su tre differenti situazioni di ascolto: lo specifico spettro di frequenze nonché la tipologia di disturbi acustici dell’*udito* in fase di compromissione o *compromesso* (taglio delle frequenze medio-alte, suoni “ovattati”, sibili, ecc.); il tipo di spettro di frequenze caratteristico della restituzione acustica di un *impianto cocleare* o di un *apparecchio acustico* (taglio delle frequenze basse, distorsioni varie sulle frequenze medie, ecc.); l’azzeramento totale del suono, per ricreare il silenzio tipico della sordità profonda.

In alcune pellicole recenti, questi espedienti vengono utilizzati esplicitamente dai registi con la chiara intenzione *narrativa* di creare il ribaltamento prospettico suddetto, capace di offrire un’esperienza “incarnata” e immersiva delle componenti percettive *della disabilità* uditiva del personaggio.

Nel film *Sound of metal* (USA, 2019, regia di Darius Marder), ad esempio, centrato sulla figura di un batterista *heavy metal* (Ruben) la cui vita personale e musicale viene sconvolta dall’improvvisa perdita dell’udito, vengono utilizzate tutte e tre tipologie di *soggettive sonore* suddette.

In una delle scene iniziali del film, Ruben si trova costretto ad interrompere una sua *performance* musicale in un locale per via di un calo improvviso dell’udito: attraverso una alternanza tra punto di vista *esterno* ed *interno* rispetto al personaggio, e – soprattutto – di un punto di ascolto *esterno* ed *interno* ad esso, lo spettatore è proiettato in una situazione percettiva in cui gli è consentito non solo di *vedere* la sordità “da fuori”, ma anche “di *sentirla* da *dentro*”. Attraverso il taglio delle frequenze medio-alte attuato a livello di *sound design* (ascolto parziale, ovattato, confuso), le parole che la ragazza di Ruben gli rivolge concitatamente non risultano più percepibili: la dimensione *narrativa* viene esplicitamente assunta da un codice di stimolazioni percettive e sensoriali (le parole distorte, i suoni “ovattati”), a sottolineare l’insignificanza semiotica – in tali scene – del linguaggio rispetto al ruolo centrale assunto dal suono. In modo analogo, nella scena finale del film nessun dialogo e nessuna parola è presente: lo spettatore osserva ma, soprattutto, ascolta il mondo intorno a Ruben, seduto su una panchina, attraverso il filtro acustico del suo impianto cocleare (taglio delle frequenze medio-basse e distorsione dei rumori a più alta intensità); tali stimolazioni sonore, e poi il silenzio totale negli ultimi minuti, sono gli unici elementi *narrativi* – insieme all’espressività comunicativa dell’attore protagonista – volti a sostenere il flusso dello *storytelling*.

Anche nella miniserie animata *El Deafo* (USA, 2022, regia di Gilly Fogg) la rappresentazione delle disabilità uditive di Cece, una coniglietta molto intelligente che perde l'udito a causa di una malattia, avviene tramite numerose *soggettive sonore* basate sulle tre tipologie suddette: lo spettro di frequenze dell'udito *parziale e compromesso*; lo spettro di frequenze dell'ascolto tramite *apparecchio acustico*; il silenzio profondo della *sordità*. Attraverso una alternanza tra punto di vista *interno/esterno* associato ad un punto di ascolto molto spesso solo *interno*, lo spettatore riesce a *sentire da dentro* i suoni esterni, distorti e filtrati nella *specialità* di una percezione uditiva ridotta. Proprio perché rivolto primariamente ad un pubblico in età infantile, l'intento comunicativo e educativo dell'istanza proiettiva è palese: attraverso l'istantaneità della mediazione corporea, la comprensione delle numerose difficoltà ambientali, sociali e affettive di Cece e dei suoi "bisogni speciali" non avviene tramite concettualizzazioni astratte o precetti comportamentali ma in modo "diretto", esperienziale, incarnato.

Passando ora alla rappresentazione filmica di un personaggio con disabilità *visiva*, vediamo come l'istanza proiettiva *dentro la sfera percettivo-sensoriale* venga attuata dal cinelinguaggio su entrambi i canali percettivi a disposizione (audio e video) attraverso interventi sia di *sound design*, tesi a simulare l'iperacutezza dell'udito che si sviluppa spesso nelle persone con tali disabilità (in una sorta di compensazione intra-sensoriale del deficit), sia di *video editing*, volti alla applicazione di filtri visivi distorcenti o, al limite, al ricorso allo schermo nero (*black screen*) per rendere l'esperienza immersiva della cecità profonda.

Nel film *Man in the dark* (USA, 2016, regia di Fede Álvarez), centrato sul tentativo di tre adolescenti di fare irruzione nella casa di un veterano di guerra cieco per attuare una rapina, il chiaro intento del regista di proiettare lo spettatore nella condizione percettiva tipica di una disfunzionalità visiva viene sottolineato, in un solo breve frammento di una scena, dalla frase pronunciata dell'ex militare «adesso vedete quello che vedo io», nel momento in cui questi toglie la luce nello scantinato in cui si trovano ad inseguirsi, facendo sprofondare tutti – spettatori compresi – nel buio più totale.

In *The Blind Man Who Did Not Want To See Titanic* (Finlandia, 2021, regia di Teemu Nikki), l'istanza proiettiva nella sfera percettivo sensoriale del personaggio con disabilità visiva viene sostenuta per un tempo maggiore, arrivando – come in *Sound of metal* – ad assumere in più momenti la funzione di agente *narrativo* al posto della parola. Basata sulle vicende vis-

sute da Jaakko, un uomo con sclerosi multipla, cieco e costretto su sedia a ruote, la pellicola presenta interventi sia sul canale visivo sia su quello uditivo. In una scena del film, Jaakko, deciso a prendere il treno da solo, senza assistente, per andare a far visita ad una donna anch'essa malata conosciuta solo telefonicamente con l'obiettivo di "vedere" insieme Titanic, viene condotto da un malvivente in un luogo appartato per essere rapinato.

Mentre Jaakko viene spinto forzatamente sulla sedia a ruote, il regista proietta lo spettatore nel punto di vista e di ascolto del personaggio: un filtro visivo atto a sfocare tutti gli elementi non centrali dell'inquadratura viene usato come espediente semiotico per togliere significatività al canale visivo e per rendere l'esperienza percettiva vissuta dal personaggio come di chi "non vede ma immagina visivamente ciò che ascolta". Con l'ingresso nell'ambiente chiuso, il regista sostiene per più di un minuto uno schermo totalmente nero, proiettando lo spettatore nel *punto di vista* "annullato" di Jaakko e nel suo *punto di ascolto* "potenziato" dall'iperacutezza del suo udito. I soli rumori costituenti la traccia audio assolvono la funzione di agenti narrativi al posto della parola, "raccontandoci" l'ampiezza dell'ambiente attraverso la quantità di riverbero applicato, il carattere di luogo appartato attraverso il rumore dei vetri sotto le ruote e lo sbattere d'ali di un uccello, il pericolo della solitudine attraverso il dissolversi dei rumori del mondo esterno in un silenzio straniante e assordante.

2.2. *Il disturbo dello spettro dell'autismo*

Tra le altre tipologie di disabilità rispetto alle quali il cinelinguaggio può attuare una proiezione nella dimensione *percettivo-sensoriale* tipica della loro specifica modalità di funzionamento, ai fini – come abbiamo visto – di una comprensione più profonda e "potenziata" dalla mediazione corporea, c'è sicuramente il disturbo dello spettro dell'autismo.

Come recenti studi hanno messo in luce, in quella che potremmo definire "esperienza autistica", l'elaborazione sensoriale gioca un ruolo chiave: mentre storicamente i sintomi sensoriali sono stati ritenuti conseguenze secondarie di differenze nell'elaborazione socio-cognitiva, si tende sempre più a leggere i disturbi nell'elaborazione sensoriale come correlati in modo primario agli altri domini emotivo-comportamentali che caratterizzano l'autismo (Robertson, Baron-Cohen, 2017; Buyuktasgin et al., 2021).

Questa chiave di lettura riflette, peraltro, l'inquadramento concettuale dell'autismo come di una condizione di *neurodiversità*, compiuto, alla fine degli anni Novanta, dalla sociologa australiana Judy Singer: non un'entità eziologica ma un «*contenitore fenomenologico* privo di descrizioni univoche», una gamma di manifestazioni derivanti dalla «differenza di sviluppo e funzionamento di alcune aree del sistema nervoso» (per questo, non si è affetti da autismo ma si è autistici) (Schianchi, 2023, p. 245).

Sebbene film con personaggi autistici siano stati proposti dall'industria cinematografica sin dagli anni Ottanta, solo recentemente si riscontrano tentativi del cinelinguaggio di tradurre l'esperienza autistica “neurodiversa” in modo più articolato e multidimensionale, anche attraverso un approccio *embodied*.

Nel cortometraggio di animazione *Loop* (USA, 2020, regia di Erica Milson)¹, incentrato sulle vicende di una ragazza autistica non verbale (Renee) e un ragazzo molto socievole ed espansivo (Marcus) che imparano a capirsi durante un'escursione in canoa, la riproduzione dell'esperienza autistica in chiave multidimensionale viene attuata ricorrendo sia alla consueta rappresentazione visivo-comportamentale (*fenomenologico-descrittiva*), sia all'istanza proiettiva *nella la sfera percettivo-sensoriale* del personaggio sopra tratteggiata.

In merito al primo aspetto, per raggiungere la massima autenticità nella riproduzione dei tratti comportamentali di Renee, la regista e gli animatori si sono avvalsi della consulenza dell'*Autistic Self Advocacy Network*, organizzazione statunitense senza scopo di lucro gestita da e per individui nello spettro dell'autismo. Grazie a questa collaborazione, è stato identificato un *linguaggio gestuale* atto a tradurre:

- sia stati *emotivi* in comportamenti specifici, come mettersi le mani sulle orecchie o avviare riproduzioni sonore sullo smartphone in modo ripetitivo (da cui il titolo “loop”) in momenti di ansia;
- sia stati di natura più *cognitiva* in altrettanti comportamenti peculiari, come strizzare gli occhi in situazione di sovraccarico informativo.

1. Prodotto dai Pixar Animation Studios e distribuito dai Walt Disney Studios MotionPictures, *Loop* fa parte della serie di cortometraggi SparkShorts, ideata da Pixar per scoprire nuovi autori, esplorare nuove tecniche di narrazione e sperimentare nuovi flussi di produzione, offrendo l'opportunità ai singoli artisti di liberare il loro potenziale e i loro approcci inventivi alla regia su una scala più piccola rispetto alla normale produzione.

Ancora nel rispetto della massima autenticità possibile, i segmenti vocali costituenti il linguaggio “sonoro” di Renee sono stati interpretati da Madison Bandy, una attrice autistica.

In merito all’istanza proiettiva nella sfera *percettivo-sensoriale* “neurodiversa” del personaggio, sono stati attuati, invece, interventi specifici sia sul canale video che su quello audio.

La differenza tra l’esperienza *visiva* di Renee rispetto a quella di Marcus, evidente nell’alternanza dei due punti di vista, è stata resa attraverso:

- un aumento della luminosità e del contrasto nonché una saturazione dei colori, per tradurre l’ipersensibilità alla luce e ai colori tipica della specifica condizione di funzionamento di Renee;
- il posizionamento “decentrato” dell’inquadratura, non focalizzato, ad esempio, sul viso di Marcus mentre parla ma su aspetti apparentemente secondari (come il riflesso della luce sull’acqua del lago);
- la sfocatura ai bordi dell’immagine, per rendere lo sguardo iperfocalizzato su alcuni aspetti specifici a discapito della visione d’insieme;
- un movimento molto accentuato del *focus* del punto di vista di Renee, per restituire la sensazione di una consapevolezza dell’ambiente circostante più “aperta” e centrata sui dettagli rispetto a quello di una persona a sviluppo neurotipico.
- Il peculiare mondo *sonoro* di Renee viene, invece, costruito dal cinescopio tramite:
- l’applicazione di un reverbero alla voce di Marcus e ai rumori ambientali, per rimandarne la sensazione come di lontananza e marginalità rispetto alla molteplicità di tutti gli altri stimoli sonori presenti;
- un aumento eccessivo dell’intensità sonora e l’applicazione di una distorsione, per tradurre il senso di sovraccarico sensoriale possibile in alcune situazioni, come quando, ad esempio, il rumore di un motoscafo in avvicinamento viene amplificato all’interno del tunnel in cui i due ragazzi si trovavano proprio per sperimentarne le peculiarità acustiche.

Proprio come in *Sound of metal* e *The Blind Man Who Did Not Want To See Titanic*, questi interventi vengono usati esplicitamente come agenti *narrativi* al posto della parola, ancor più significativi e “parlanti” proprio perché rivolti alla rappresentazione di un personaggio con autismo *non verbale*.

3. Conclusioni

In quanto *dispositivo pedagogico*, il cinema può riuscire più efficacemente ad avvicinare lo spettatore agli aspetti emotivi e funzionali di alcune disabilità se “potenziato” dalla mediazione corporea possibile grazie alla proiezione nella dimensione *percettivo-sensoriale* del personaggio. In tal senso, la prospettiva dell'*Embodied Cognition* applicata al cinelinguaggio può diventare funzionale all’ambito di ricerca delle *Medical Humanities*, attraverso la creazione, nella narrazione filmica, di un diverso tipo di connessione e di relazione con l’altro: un “ponte” percettivo, in grado di ribaltare la prospettiva dello spettatore, passando dall’osservazione *del* alla percezione *nel* corpo con disabilità.

Riferimenti bibliografici

- ALLAN K., *Reading disability in Science Fiction*, in Allan K. (Ed.), *Disability in Science Fiction. Representations of technology as cure* (pp. 1-15), Palgrave Macmillan, New York 2013.
- AMATORI G., DE MUTIIS E., From augmented reality to diminished reality. Pedagogical reflections on the cinematographic representation of hearing impairments, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 10, n. 1 (2022), pp. 101-109. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2022-08>
- BOCCI F., *Percorsi di analisi cinematografica per conoscere la disabilità*, in «Difficoltà di apprendimento», vol. 11, n. 2 (2005), pp. 237-260.
- , *Scuola, insegnanti, disabilità nell’immaginario cinematografico. Identificazione e classificazione di repertori filmici per un’analisi didattica e pedagogica speciale*, in D’Amato M. (a cura di), *Finzioni e mondi possibili. Per una sociologia dell’immaginario*, Libreriauniversitaria.it, Limena (PD) 2012.
- , *Altri corpi nei “Film di mezzanotte”. Visioni e analisi delle rappresentazioni della disabilità e della diversità*, in Bocci F., Straniero A.M. (a cura di), *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità*, TrE Press, Roma 2020, pp. 15-47.
- BOCCI F., BONAVOLONTÀ G., *Artigiani di immagini in movimento. ricerca visiva e inclusione*, «Media Education. Studi, ricerche, buone pratiche», vol. 4, n. 2 (2013), pp. 114-132.
- BRUNER J., *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari 1993.

- BUYUKTASKIN, D., ISERI, E., GUNEY, E., GUNENDI, Z. AND CENGIZ, B., *Somatosensory Temporal Discrimination in Autism Spectrum Disorder*, in «Autism Research», vol. 14 (2021), pp. 656-667. <https://doi.org/10.1002/aur.2479>
- DAMIANI P., GOMEZ PALOMA F., *Dimensioni-ponte tra neuroscienze, psicoanalisi ed ECS per favorire l'inclusione a scuola nella prospettiva transdisciplinare*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 13, n. 1 (2020), pp. 91-110.
- DIEUZEIDE H., *Le tecniche audiovisive nell'insegnamento*, Armando, Roma 1966.
- FEDELI D., *Stories of disability in a galaxy far, far away ... Reflections on the representation of disabilities in the Star Wars saga, between Science Fiction and Disability Studies*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 10, n. 1 (2022), pp. 52-59. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2022-04>
- FERRI N., GAMELLI I., *Saperi del corpo e saperi disciplinari. La proposta della pedagogia del corpo in una ricerca con insegnanti della scuola primaria*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», vol. 10 (numero speciale) (2017), pp. 63-73.
- FERRO ALLODOLA V., *Un itinerario storico della pedagogia scientifica. Dall'attivismo alle Medical Humanities*, Pensa MultiMedia, Lecce 2022.
- GARRINO L., *Strumenti per una medicina del nostro tempo*, Firenze University Press, Firenze 2015.
- GOMEZ PALOMA F., ASCIONE A., TAFURI D., *Embodied Cognition: il ruolo del corpo nella didattica*, in «Formazione & Insegnamento», vol. 14, n. 1 (2016), pp. 75-87.
- KAMA A., *Supercrises versus the pitiful handicapped: reception of disabling images by disabled audience members*, in «Communications», vol. 29, n. 4 (2004), pp. 447-466.
- MALAVASI P., POLENGHI S., RIVOLTELLA P.C. (a cura di), *Cinema pratiche formative, educazione*, V&P Editore, Milano 2005
- PAVONE M., *Cinema, disabilità, Qualità della Vita*, in «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 15, n. 4 (2016), pp. 361-369.
- RIVOLTELLA P.C., *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Raffaello Cortina, Milano 2012.
- ROBERTSON C., BARON-COHEN S., *Sensory perception in autism*, in «Nature Reviews Neuroscience», vol. 18 (2017), pp. 671-684. <https://doi.org/10.1038/nrn.2017.112>
- SCHIANCHI M. (a cura di), *Cinema e disabilità. Il film come strumento di analisi e partecipazione* Mimesis Edizioni, Milano 2023.

Cinema and care: metaphors of education

Cinema e cura: metafore della formazione

FRANCESCA MARONE, MARIA NAVARRA*

ABSTRACT: La narrazione e la metafora agiscono come stimoli primari per la formazione delle rappresentazioni mentali risultando così strumenti e metodi di indagine elettivi delle scienze umane. Non è possibile, infatti, parlare di educazione e di formazione trascurando le rappresentazioni attraverso cui i significati si esprimono. La formazione, come categoria chiave del discorso pedagogico, è un'attività aperta allo scambio che si realizza nel dialogo e nella relazione. Quest'ultima assume un ruolo primario nei processi di co-costruzione della conoscenza, fungendo da struttura portante attraverso cui gli individui danno significato e organizzazione alla complessità della realtà circostante. La relazione si configura anche come il substrato originario dal quale il cinema trae ispirazione. Il presente contributo intende far luce sulle possibili declinazioni relative all'utilizzo delle immagini e del cinema nei setting di formazione del personale sanitario.

KEY-WORDS: cinema, sanità, formazione, educazione all'immagine.

ABSTRACT: Narrative and metaphor act as primary prompts for the formation of mental representations and are thus elective tools and methods of investigation in the human sciences. Indeed, it is not possible to converse about education and training while neglecting the representations through which meanings are expressed. Education, as a key category of pedagogical discourse, is an activity open to exchange that takes place in dialogue and relationship. The latter assumes a primary role in the processes of knowledge co-construction, acting as the supporting structure through which individuals give meaning and organisation to the complexity of the surrounding reality. The relationship is also configured as the

* Università degli Studi di Napoli "Federico II". Le Autrici hanno condiviso l'impostazione complessiva del contributo. Tuttavia, ai fini dell'attribuzione, Francesca Marone ha redatto i paragrafi 1 e 2; Maria Navarra i paragrafi 3 e 4.

original substratum from which cinema draws its inspiration. This contribution intends to shed light on the possible declinations concerning the use of images and cinema in the training settings of healthcare personnel.

KEY-WORDS: cinema, healthcare, training, image education.

1. Linguaggi metaforici e formazione

L'educazione e la formazione fanno un uso continuo ed esplicito delle metafore. Quando utilizziamo il linguaggio metaforico, ci distacciamo dalle modalità di pensiero convenzionali e siamo in grado di esplorare significati più profondi o nuovi (Farahi, 2020).

La metafora in setting educativi agisce come uno strumento di trasformazione che permette al soggetto di vedere le cose sotto una luce diversa, superando i significati letterali e aprendo la mente a nuove prospettive e interpretazioni della realtà. Ricoeur (1986) ne enfatizzava l'interdisciplinarietà: se la sua caratteristica è di dar vita a nuovi significati, allora essa non appartiene solo alla retorica, ma anche alla semantica, all'ermeneutica e alla pedagogia.

La metafora è anche un modo di rendere partecipe l'altro della nostra soggettiva esperienza del mondo, diversa e unica per ciascuno, che come tale, talvolta, non può essere comunicata. Ed è proprio per questa incomunicabilità che ricorriamo al suo utilizzo (Gordon, 1992).

Sebbene tali implicazioni siano riconosciute in altri ambiti delle scienze umane¹ (neurolinguistica e psicoterapia, ad esempio) pare tuttavia mancare un approfondimento su di esse nella formazione di medici e infermieri (D'Oria, 2017).

Susan Sontag, nella sua opera *Malattia come metafora*, ha sottolineato in che modo, in epoche diverse, patologie temute per il loro esito drammatico come il cancro, l'Aids, e oggi il Covid19, abbiamo dato luogo ad

1. L'autrice, nel rilevare la tendenza negli ultimi anni al ricorso di metafore "multimodali" (poesia, musica, cinematografia) come dispositivi di formazione, individua tre categorie di metafore linguistiche attive nei contesti di cura: una prima, di tipo letterale (es. dire "il male del secolo" in riferimento a una malattia oncologica); una seconda di tipo processuale (es. "la malattia è una guerra" in cui si paragona l'esperienza di chi parla ad una nota a chi ascolta); una terza di tipo cognitivo (es. "la lotta alle tossicodipendenze" fa capire la postura simbolica di chi parla nei confronti delle tossicodipendenze).

un'amplessima gamma di similitudini intrise di pregiudizi tenaci e di fantasmi, scaturiti da antiche paure e dal sentimento di caducità che pervade la condizione umana (Sontag, 1989).

L'invito di Susan Sontag, al contempo scrittrice e paziente oncologica, è quello di demetaforizzare le patologie per eliminare tutte le interpretazioni colpevolizzanti di cui si servono il potere, la morale e la legge al fine di controllare gli stili di vita individuali, così da aiutare a personalizzare il processo di cura nell'ambito delle opportunità che la scienza offre, liberandosi dal senso di colpa e di scandalo che avvolge la malattia (Marone, 2014).

La metafora, relazionale e trasformativa insieme, può assumere dunque anche declinazioni deleterie e stigmatizzanti. Si delinea dunque il ruolo dell'educazione nel decostruire e smantellare stereotipi e false credenze, appropriandosi dei linguaggi estetici e avvalendosi del filtro dell'arte, a sua volta metafora delle emozioni dei gruppi sociali che generano immagini e narrazioni espressione del portato individuale e collettivo. D'altro canto, l'educazione stessa va intesa come una speciale forma di arte perché ha a che fare con un "imparare a vedere, a sentire, il che implica il passaggio da un agire senza scopo a una vera esperienza" in grado di promuovere il pensiero critico, la facoltà di giudizio e le capacità ermeneutiche del soggetto, fondamentali per l'esistenza oltre che nell'avviamento e apprendimento professionali (Dewey, 2023, p. 25).

L'arte, esprime una significativa risonanza formativa in quanto campo di esperienza privilegiato per la sua intensità e in quanto attività conoscitiva che si realizza nell'atto creativo. Essa insegna a mettersi continuamente in gioco e a porre in discussione l'usuale, i pregiudizi, quello a cui si è ormai assuefatti e non scandalizza più, attivando la memoria immaginativa quale senso di possibilità, apertura verso il discorso dell'Altro (Marone, 2016). Nello specifico, le immagini cinematografiche, sostenute dal loro complesso apparato narrativo, arricchiscono e ampliano il repertorio espressivo umano, permettendo di veicolare sensazioni, significati e vissuti, in grado di favorire un rapporto di apprendimento grazie al quale poter uscire dallo spettacolo trasformati.

2. L'esperienza formativa tra cinema e relazione

Riccardo Massa sosteneva che «i dispositivi, le tecnologie e i vissuti relativi a qualsiasi intervento e situazione formativa possono essere individuati

e interpretati solo in ordine al loro sprofondamento in una vicenda educativa. L'educazione si rivela come la struttura d'ordine e l'orizzonte di pensabilità di qualunque pratica formativa»².

Il cinema è un territorio inevitabilmente relazionale poiché “mette in relazione” ma “dice anche dell'intensità della relazione”. In questo caso l'immagine non è né il doppio né il calco della realtà, ma il processo di disvelamento dei rapporti tra soggetto e mondo, delle categorizzazioni che guidano l'azione, il pensiero e le emozioni, e di informazione sul tipo di relazioni che il soggetto intrattiene col reale.

Il testo filmico, infatti, funge da dispositivo che opera rispetto a una rete di saperi sociali e culturali (il sapere storico, il sapere privato e il sapere testuale). Inoltre, l'indagine sulla produzione cinematografica – come quella su ogni artefatto culturale (si pensi alla produzione filosofica, poetica, letteraria, musicale, pittorica) – consentendo di organizzare uno scenario culturale disciplinare e pluridisciplinare, introduce in ambito pedagogico una metodologia di lavoro più vicina agli stili affettivi, cognitivi e di apprendimento dei giovani.

Permette, infatti, di raggiungere i soggetti reali della formazione, le loro storie e, dunque, il loro immaginario, secondo il punto in cui sono situati, per sentire, ascoltare, problematizzare, trovare non una ma più soluzioni, identificarsi con l'opera, agire la propria creatività (Muzi, 2000). La visione di un film oltre a costituire un momento di evasione dalla realtà, di divertimento o piuttosto di riflessione, spesso apre allo spettatore un varco verso il suo mondo interno. L'impatto emozionale del film, con la sua capacità di mobilitare degli stati d'animo assolutamente specifici per ciascun individuo e di evidenziare l'importanza di elementi fantasmatici, simbolici, affettivo-relazionali, offrono la possibilità di indagare quella dimensione affettiva inconscia che può rendere possibile o impossibile una relazione. Se il termine educazione, da “ex-ducere”, evoca pratiche estrattive – il trarre fuori dal soggetto dotato di proprie capacità potenziali, proattivo nella costruzione delle sue conoscenze e nella crescita del suo sé e non reattivo in rapporto al contesto e agli educatori – esso può anche essere interpretato come condurre fuori, in un altro luogo, “altrove”, verso il “non ancora di noi stessi”. Quest'ultima metafora si apre alla dimensione esistenziale dell'educazione in cui il soggetto è proiettato continuamente verso mete ulteriori.

2. MASSA R., Educazione e seduzione, in *Fare, essere in formazione*, “Adulità”, n. 2, ottobre 1995, p. 9.

Nello spazio cinematografico vi è un impatto affettivo in cui si mobilitano stati d'animo assolutamente specifici per ciascun individuo, evidenziando l'importanza degli elementi fantasmatici, simbolici, affettivo-relazionali sottesi ai processi cognitivi, offre l'opportunità di indagare quel groviglio emozionale che può rendere possibile o impossibile apprendimento e relazioni.

3. Scenari di Educazione all'immagine per le professioni sanitarie

La contemporaneità è fortemente condizionata dalla pervasività dell'immagine, sia a livello culturale sia sociale; è determinante nella costruzione della personalità dell'individuo e nella formazione della trama dei rapporti sociali. È forse il primo segno di riconoscimento dell'essere, e, pertanto, in un contesto socio-culturale così strutturato appare fondamentale l'educazione all'immagine (Valera, 2011).

Valera (2011) sostiene che la visione guidata di un film all'interno di un ambiente altamente culturale come quello universitario può risultare fondamentale in quanto permette di guidare la visione delle immagini e di impedire che siano esse a guidarci senza una nostra consapevolezza. Attraverso le immagini si racconta "il mondo delle possibilità", una "coniugazione della realtà al congiuntivo" parafrasando quanto Bruner (1992) affermava della narrazione; un modo per assumere posizioni altre e che non sono le proprie.

Sotto questo profilo, nei contesti di formazione accademica e professionale per il personale sanitario, l'esperienza su pellicola di un singolo medico diviene universale e dunque possibile; la conoscenza "visiva" ed emozionale del mondo interiore del paziente diviene spunto per una riflessione sulle modalità con le quali è possibile affrontare il dolore nell'altro. In questi casi la proiezione cinematografica svolge anche l'importante funzione di esempio che solamente il linguaggio visivo riesce ad ottemperare per le sue caratteristiche di immediatezza rispetto al linguaggio parlato. A tal proposito, uno studio quantitativo del 2020³ mostra che la

3. ARZANI A, VALIZADEH S, POORKAREMI S, TAHERI EZBARAMI Z, GHOJAZADEH M. Evaluating the impact of a multimedia training versus lecture training on attitudes and practices in paediatric nurses in children pain management: A randomized controlled trial. *Nurs Open*. 2020 Mar 18;7(4):1032-1038. doi: 10.1002/nop2.476. PMID: 32587722; PMCID: PMC7308695.

formazione che si serve di dispositivi multimediale è più efficace nel migliorare l'atteggiamento e le pratiche degli infermieri pediatrici rispetto alla sola lezione frontale.

Potremmo dire che, proprio nella sua funzione evocativa, il cinema è in grado di «fare vedere il rapporto tra soggetto e mondo, fra soggetto ed altri, anziché spiegarlo» (Merleau-Ponty 1962, p. 80).

Il materiale cinematografico può essere utilizzato in ambito formativo all'interno di gruppi come un dispositivo utile per strutturare occasioni di confronto e di elaborazione dei vissuti, anche avvalendosi di domande guida per il dibattito. L'importanza del "pensare insieme", del rendersi disponibili al confronto con gli altri, per ampliare il proprio punto di vista e contribuire ad arricchire le prospettive altrui, trova nel gruppo la possibilità di valorizzare le potenzialità dei formandi, sia come persone singole sia come insieme (Marone, 2001). Il gruppo si qualifica sia come spazio della "messa in scena" dei fantasmi di cui sono portatori i singoli, sia come soggetto nella sua complessità, favorendo la risoluzione del rapporto con le immagini interiorizzate, necessaria premessa per poter sciogliere i conflitti con le immagini reali, mediante la verbalizzazione, lo scambio di informazioni e l'interpretazione (Petrella, 1985).

Le caratteristiche sociali del cinema hanno contribuito alla costruzione di nuove identità individuali e gruppali, dando voce ed espressione alle fantasie e alle istanze interne del singolo e della collettività. Pertanto, il cinema è "dispositivo di formazione, strumento di comunicazione, contesto di costruzione della conoscenza, area della relazione non solo unidirezionale, ma pure circolare e ricorsiva (dall'autore al pubblico / dal pubblico all'autore) e, soprattutto, si può pensare al cinema come ad un facilitatore dei processi di sviluppo e di trasformazione dell'immaginario individuale e collettivo dell'uomo contemporaneo" (Marone, 2001 p. 59).

4. Conclusioni

L'attività di chi opera in ambito sanitario è in una costante vicinanza con il prossimo e, inevitabilmente, entrano in gioco fattori di ordine interpersonale: il professionista si confronta con la complessità dei problemi e mette in gioco la propria soggettività.

Lo sviluppo di competenze riflessive può aiutare a divenire consapevoli dei livelli di coinvolgimento e identificazione, al fine di trovare una giusta distanza per mettersi in relazione con l'altro (Mezirow, 1991 / 2003). Una distanza dalla quale osservare e comprendere le azioni, i movimenti e le identificazioni in atto. In questa posizione diviene possibile il riconoscimento dei propri limiti e della parzialità della propria conoscenza e, soprattutto, si comprende l'importanza del punto di vista altrui. Le acquisizioni di altri, pur essendo altrettanto parziali, immettono nel gruppo di lavoro elementi nuovi o prima ignorati.

La riflessività, per essere feconda ed efficace, deve potersi avvalere di un confronto allargato, di una pluralità di sguardi e punti di osservazione differenti. A ben vedere, essa abbisogna di un'organizzazione fatta di tempi e spazi destinati al confronto e alla costruzione condivisa di conoscenza.

La visione di un filmato, sia esso un documentario, un film o un'intervista, oltre a costituire un momento di evasione, apre allo spettatore un varco verso il suo mondo interno. Il cinema, in particolare, come oggetto culturale si presta all'indagine di altri oggetti culturali come la malattia, la sofferenza, la salute e dei processi di formazione ed educazione per la sua capacità di amplificare l'esperienza (Binetti, 2013).

Attraverso le immagini si raccontano e si esprimono altri universi possibili e ci si avvicina a esperienze dissimili e lontane e, pertanto, spesso i materiali audiovisivi sono utilizzati in ambito formativo come dispositivi gruppali, utili a strutturare occasioni di confronto tra i formandi al fine di arricchirne le prospettive e valorizzarne le potenzialità ma anche per ripensare le proprie identità professionali e mettere in discussione repertori fin troppo noti e sedimentati così da mobilitare le proprie risorse in una direzione inaspettata (Marone, 2016, p. 98).

Riferimenti bibliografici

- ANGRISANI S., MARONE F., & TUOZZI C., *Cinema e cultura delle differenze. Itinerari di formazione*, ETS, Pisa 2001.
- ANTONACCI F., CAPPA F., *Riccardo Massa. Lezioni su la peste, il teatro, l'educazione*, Franco Angeli, Milano 2000.
- ARZANI A., VALIZADEH S., POORKAREMI S., TAHERI EZBARAMI Z., GHOJAZADEH M. *Evaluating the impact of a multimedia training versus lecture trai-*

- ning on attitudes and practices in paediatric nurses in children pain management: A randomized controlled trial.* «Nurs Open», 2020, 18;7(4), pp. 1032-1038. doi: 10.1002/nop2.476. PMID: 32587722; PMCID: PMC7308695.
- BINETTI, P., Cinema e Formazione & Cinema e Terapia. «Tutor», 2013, 13(2), pp. 55-64.
- BRUNER J., *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.
- DEWEY J., *Arte, educazione, creatività*, a cura di F. Cappa, Feltrinelli, Milano 2023.
- FARAH F. *Formazione e narrazione: l'utilizzo del linguaggio metaforico nella costruzione dell'esperienza.* «Formazione & insegnamento», 2020, 18(3), pp. 277-285.
- GORDON D., *Metafore terapeutiche*, Astrolabio, Roma 1992.
- MARONE F., Orientamento come narrazione, in Frauenfelder E., Sarracino V. (a cura di), *L'orientamento: questioni pedagogiche*, Liguori, Napoli 2001, pp. 75-95.
- *Quando la relazione prende forma. Questioni educative al cinema*, Pensa MultiMedia, Lecce 2002.
- *Le relazioni che curano: percorsi pedagogici per le professioni sanitarie*, Pensa MultiMedia, Lecce 2014.
- *Narrare con le immagini. Culture Visuali e Medical Humanities*, in F. Marone, *La medicina narrativa e le buone pratiche nei contesti della cura. Metodologie, Strumenti, Linguaggi*, Pensa MultiMedia, Lecce 2016, pp. 89-100.
- MASSA R., *Educazione e seduzione*, in *Fare, essere in formazione*, "Adulità", n. 2, ottobre 1995, p. 9.
- MERLEAU-PONTY M. (trad. it.), *Senso e non senso*, Il Saggiatore, Milano 1962.
- MUZI M., Una pedagogia per il futuro prossimo, in Cambi F., Colicchi E., Muzi M., Spadafora G., *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi*, La Nuova Italia, Milano 2001.
- PETRELLA F., *La mente come teatro*, Centro Scientifico Torinese, Torino 1985.
- RICOEUR P. (trad. it.), *Tempo e racconto*, Jaca Book, Milano 1986.
- SONTAG S., *Malattia come metafora*, Einaudi, Torino 1992.
- VALERA L., *Il cinema come strumento di riflessione critica nella formazione degli studenti di medicina*, in «MEDIC» 2011, 19(2), pp. 30-35.

Educational Theater and inclusion

Personal and social development in neurodivergent children
through the “Fa... VOLANDO” project
(ASL BA NPIA Bitonto, FENALC Rome)

Teatro educativo e inclusione

Lo sviluppo personale e sociale in bambini neurodivergenti
attraverso il progetto “Fa... VOLANDO”
(ASL BA NPIA Bitonto, FENALC Roma)*

ANGELA MUSCHITIELLO, ELISABETTA TONON**

ABSTRACT: Il progetto “Fa... VOLANDO” ha utilizzato il teatro educativo per promuovere la creatività e l’inclusione tra bambini neurodivergenti. Attraverso laboratori teatrali, i partecipanti hanno esplorato emozioni e sviluppato competenze sociali e comunicative. Il coinvolgimento attivo di educatori e famiglie ha creato un ambiente di apprendimento inclusivo e stimolante, favorendo l’interazione e la comprensione reciproca.

KEY-WORDS: teatro educativo, inclusione, sviluppo personale, neurodivergenza.

ABSTRACT: “Fa... VOLANDO” project used educational theater to enhance creativity and inclusion among neurodivergent children. Through theater workshops, participants explored emotions and developed social and communication skills. The active involvement of educators and families created an inclusive and stimulating learning environment, promoting interaction and mutual understanding.

* Nel presente contributo la scrittura dei paragrafi è attribuita ad Angela Muschitiello per i par. 1 e 2 e ad Elisabetta Tonon per i par. 3, 4.

** Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”.

KEY-WORDS: educational theater, inclusion, personal development, neurodivergence.

1. Il teatro educativo come strumento pedagogico inclusivo

Il teatro educativo si configura come uno strumento pedagogico di grande efficacia per promuovere il benessere intellettuale nelle comunità. Esso utilizza forme di comunicazione artistiche come il teatro, la musica, l'arte e la danza per facilitare l'espressione delle emozioni e delle esperienze individuali, offrendo un'opportunità unica di crescita culturale, personale e professionale (Hernández et al., 2023). Integrato nei percorsi scolastici e formativi, consente agli studenti di sviluppare le proprie competenze in un contesto inclusivo e stimolante, favorendo la formazione della loro identità e la costruzione della loro autostima.

L'educazione inclusiva, come sostenuto dall'UNESCO, rappresenta il modello di riferimento fondamentale per l'implementazione del teatro educativo nelle scuole e in altri contesti formativi. Questo modello si basa sui principi di uguaglianza, giustizia sociale, libertà e diritto all'istruzione senza discriminazioni, garantendo che ogni individuo abbia accesso alle stesse opportunità educative (Rubtsova & Sidorov, 2017). L'integrazione del teatro educativo in ambiti educativi e sanitari mira a creare un ambiente non discriminatorio che valorizza la diversità e promuove l'equità sociale. Attraverso laboratori teatrali inclusivi, gli studenti sono incoraggiati a partecipare attivamente e a collaborare, superando le barriere derivanti da differenze di abilità, cultura o background socioeconomico.

1.1. *Funzioni pedagogiche del teatro educativo*

Il teatro educativo svolge diverse funzioni pedagogiche e didattiche che lo rendono un mezzo potente per il cambiamento e lo sviluppo personale.

Una delle principali funzioni è quella pedagogica: il teatro permette agli individui di canalizzare emozioni e vissuti esistenziali, offrendo loro una via per elaborare e comprendere meglio le proprie esperienze. Questo processo facilita la crescita personale e fornisce opportunità di sviluppo culturale e professionale, creando un ponte tra il mondo interno degli individui e la realtà sociale in cui vivono. Inoltre, il teatro educativo serve

come piattaforma per l'espressione personale, particolarmente importante per individui con disabilità o vulnerabilità, che spesso trovano nel teatro un mezzo per comunicare e interagire con diversi modelli sociali. Secondo Seragnoli (1997), infatti, "il laboratorio teatrale non è soltanto lo strumento di una comunicazione fine a sé stessa, ma una concreta officina del sentimento che, nell'accettazione dell'altro attraverso l'accettazione di sé, rende concretamente visibile il dono e la ricchezza dell'altro: la sua interiorità non svilita, la sua umanità non disumanizzata" (pag. II)

Il teatro educativo, integrato nei contesti socio-sanitari e medici, contribuisce a creare un ambiente inclusivo che favorisce la diversità e promuove l'equità sociale. Esso permette a tutti i partecipanti di esprimere la propria unicità e di riconoscere e valorizzare le differenze degli altri. In questo modo, il teatro educativo arricchisce il percorso formativo degli studenti e contribuisce a costruire una società più giusta e inclusiva. Le attività teatrali, attraverso giochi di ruolo, improvvisazioni e rappresentazioni sceniche, favoriscono l'interazione e la collaborazione tra gli studenti, promuovendo il rispetto reciproco e la comprensione delle diverse prospettive. Questo approccio multidimensionale e integrato dimostra come l'arte possa essere un potente strumento di inclusione e trasformazione sociale (Bailey, 2013).

2. Il teatro educativo come metodologia di formazione esperienziale nei contesti socio-sanitari

Il teatro educativo si configura come una metodologia di formazione esperienziale di grande rilevanza nel contesto delle pratiche pedagogiche. Si basa sull'utilizzo di tecniche teatrali per favorire l'apprendimento e lo sviluppo personale, culturale e sociale degli individui coinvolti. La natura qualitativa del teatro educativo risiede nella sua capacità di esplorare e comprendere le esperienze soggettive degli individui, utilizzando l'arte come strumento di espressione e riflessione. Secondo Buccolo il teatro educativo non solo facilita l'acquisizione di competenze comunicative e relazionali, ma promuove anche un processo di crescita interiore e di empowerment dell'individuo (Buccolo, Mongili, Tonon, 2012). Dunque, questo si distingue per la sua capacità di creare spazi inclusivi e partecipativi dove gli individui possono esprimere liberamente le proprie emozioni e vissuti.

Questo approccio pedagogico enfatizza l'importanza della partecipazione attiva degli studenti, che diventano protagonisti del proprio processo di apprendimento. Attraverso attività teatrali come l'improvvisazione, il gioco di ruolo e la creazione di scene, gli studenti esplorano temi rilevanti per la loro vita e il loro contesto sociale, sviluppando al contempo competenze critiche e riflessive (Bailey, 2013). Il teatro educativo, quindi, si configura come un potente strumento di inclusione sociale, capace di abbattere le barriere e promuovere l'equità.

2.1. Caratteristiche del teatro educativo

L'approccio qualitativo del teatro educativo si basa su alcune caratteristiche fondamentali che ne determinano l'efficacia:

1. *Esperienzialità*: Il teatro educativo si basa sull'esperienza diretta e sulla partecipazione attiva degli studenti, che attraverso il "fare teatrale" vivono in prima persona le situazioni e i temi trattati.
2. *Interattività*: Le attività teatrali richiedono un'interazione costante tra i partecipanti, favorendo lo sviluppo di competenze comunicative e relazionali.
3. *Riflessione*: Il teatro educativo promuove la riflessione critica sulle esperienze vissute, stimolando la consapevolezza e l'autoconsapevolezza degli individui.
4. *Creatività*: Il processo teatrale stimola la creatività e l'immaginazione, permettendo agli studenti di esplorare nuove possibilità e prospettive.
5. *Inclusione*: Il teatro educativo crea spazi inclusivi dove ogni individuo, indipendentemente dalle proprie abilità o background, può partecipare attivamente e sentirsi valorizzato.

Tabella 1. Caratteristiche e funzioni del teatro educativo.

Caratteristica	Descrizione	Funzione
Esperienzialità	Coinvolgimento diretto nelle attività teatrali.	Favorisce l'apprendimento attraverso l'esperienza diretta.
Interattività	Richiesta di interazione continua tra i partecipanti.	Sviluppa competenze comunicative e relazionali.

Caratteristica	Descrizione	Funzione
Riflessione	Promozione della riflessione critica sulle esperienze.	Stimola la consapevolezza e l'autoconsapevolezza.
Creatività	Stimolazione della creatività e dell'immaginazione.	Permette l'esplorazione di nuove possibilità e prospettive.
Inclusione	Creazione di spazi inclusivi e partecipativi.	Promuove l'equità e abbatte le barriere sociali.

Il teatro educativo, quindi, rappresenta una metodologia qualitativa che si adatta a diversi contesti formativi, educativi e terapeutici. Ad esempio, secondo Rubtsova e Sidorov (2017), il teatro può essere utilizzato come strumento di inclusione sociale per individui con disabilità, offrendo loro un mezzo per esprimere le proprie emozioni e integrarsi nella comunità.

In ambito educativo, il teatro può favorire lo sviluppo di competenze chiave come il pensiero critico, la collaborazione e la capacità di risolvere problemi in modo creativo (Hobson et al., 2019). Il teatro come strumento di inclusione ha mostrato potenziali benefici significativi per le persone con neurodivergenze, inclusi autismo, ADHD e dislessia. Studi recenti evidenziano come le pratiche teatrali possano migliorare la comunicazione sociale e l'autostima in individui neurodivergenti, offrendo uno spazio sicuro per l'espressione e l'interazione sociale (Corbett et al., 2014). Attraverso tecniche di drammatizzazione e gioco di ruolo, il teatro consente di esplorare e comprendere diverse prospettive sociali, promuovendo una maggiore empatia e comprensione reciproca. Inoltre, la partecipazione a laboratori teatrali inclusivi favorisce l'integrazione sociale, riducendo il senso di isolamento spesso vissuto da queste persone. Gli effetti positivi si estendono anche ai neurotipici, che imparano a riconoscere e apprezzare la diversità cognitiva, contribuendo a creare una società più inclusiva e consapevole delle diverse modalità di funzionamento del cervello umano (Guli et al., 2013).

L'esperienza che presentiamo qui di seguito pone al centro il teatro educativo come metodologia di formazione esperienziale per promuovere l'apprendimento, l'inclusione e il benessere degli individui. La sua capacità di creare spazi inclusivi e partecipativi, di stimolare la riflessione critica e di favorire lo sviluppo personale e sociale ne fanno uno strumento essenziale nelle pratiche pedagogiche contemporanee.

3. L'esperienza del teatro educativo all'interno del progetto "Fa... VOLANDO"

Il progetto "Fa... VOLANDO" fa riferimento all'esperienza del laboratorio teatrale realizzato per integrare bambini e bambine neurodivergenti e a sviluppo tipico, con l'obiettivo di ridimensionare gli stereotipi sociali e valorizzare le differenze individuali.

3.1. Metodologia

Il laboratorio "Fa... VOLANDO" è stato ideato da FENALC (Federazione Nazionale Liberi Circoli) di Roma in collaborazione con la ASL BA – U.O.T. di Neuropsichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza (NPIA) di Bitonto, all'interno del progetto "VOLONTAMIAMOLI – *Volontariato e inclusione sociale per bambini e ragazzi con gravi disabilità e per le loro famiglie*". Tale progetto aveva come obiettivo generale di assicurare la salute e il benessere per tutti e per tutte le età, altresì aveva come area prioritaria di intervento il sostegno all'inclusione sociale, in particolare delle persone con disabilità e non autosufficienti. Per gestire e co-progettare il laboratorio sono state contattate due educatrici ed esperte di teatro per l'infanzia: Margherita Colucci insieme alla scrivente. È stato creato un percorso ad hoc in base all'utenza, agli obiettivi, ai tempi previsti e allo spazio.

3.1.1. Partecipanti

Il laboratorio "Fa... VOLANDO" ha coinvolto due gruppi di dieci bambini e bambine ciascuno (per un totale di 20 bambini/e), con età compresa tra i 7 e i 10 anni. Ogni gruppo era composto per metà da bambini e bambine con diagnosi neuropsichiatriche, indicati/e dal reparto di Neuropsichiatria infantile (NPIA) di Bitonto e per metà da bambini e bambine a sviluppo tipico, iscritti/e all'Istituto scolastico "Modugno – Rutigliano" di Bitonto (che ha messo a disposizione anche lo spazio per il laboratorio).

Ogni bambino e ogni bambina era accompagnato/a da un adulto di riferimento (genitore o tutore). Inoltre, ad ogni incontro erano presenti a turno la neuropsichiatra e gli operatori della NPIA di Bitonto (terapisti della riabilitazione, psicomotricisti, logopedisti, tecnici della riabilitazio-

ne...) che si occupano delle terapie riabilitative dei bambini e delle bambine neurodivergenti partecipanti.

3.1.2. Spazio

È stato scelto e utilizzato l'auditorium dell'Istituto Comprensivo "Modugno Rutigliano" che aveva al suo interno sia uno spazio teatrale che dei grandi tavoli per lo svolgimento di altre attività creative previste nel progetto.

3.1.3. Struttura del laboratorio

Ogni incontro è stato strutturato in quattro fasi principali:

A. *Presentazione del Racconto Animato*: Utilizzando vari linguaggi propri dell'arte teatrale (teatro di figura con pupazzi, commedia dell'arte, teatro interattivo, lettura animata) è stato presentato un racconto ai bambini e alle bambine, in presenza dell'adulto accompagnatore. Tutte le fiabe animate proposte avevano come tema portante la diversità in tutte le sue declinazioni, a cui si aggiungevano temi come l'inclusione, la non violenza, l'amicizia, il prendersi cura di sé stessi/e e delle altre persone, l'autostima, l'autodeterminazione, l'impegno per raggiungere i propri obiettivi e la fiducia in sé stessi/e.

Le performance sono state scelte, scritte e realizzate con cura dalle educatrici che – nel progettarle – hanno tenuto in considerazione i tempi attentivi dei bambini e delle bambine, l'uso di più linguaggi (visivo, uditivo, musicale, gestuale, para-verbale e verbale) in modo che potessero essere chiare e coinvolgenti per tutti/e, un certo livello di interattività, la chiarezza e la scelta dei contenuti.

Gli spettacoli duravano tra i 10 e i 25 minuti. Si è pensato di iniziare dai più brevi e più semplici per giungere a fine percorso a quelli più lunghi e più complessi da seguire. Ciò ha consentito di aiutare ad aumentare progressivamente il tempo attentivo dei bambini e delle bambine, in particolare di coloro i quali avevano difficoltà di concentrazione e di gestione dell'attenzione.

I racconti animati presentavano anche degli aspetti di riflessione rivolti agli adulti accompagnatori.

Il programma degli spettacoli è stato il seguente:

- OH CHE UOVO! (Adattamento di E. Tonon dall'omonimo albo illustrato) Oh che uovo! è il titolo del racconto animato con dei pupazzi bidimensionali della storia dell'“uovo con le macchie” e dei suoi fratellini che non lo accettavano. La storia fa riflettere in maniera semplice ma coinvolgente ed efficace su temi importanti come l'amore fraterno e la fratellanza in senso più ampio, sull'importanza delle differenze come risorsa e sulla inutilità delle discriminazioni di qualsiasi tipo (razziali, religiose, di genere, abilismo...).
- PINGUINO E PIGNA – STORIA DI UN'AMICIZIA (Adattamento di M. Colucci dall'omonimo albo illustrato) Il racconto animato narra con dei pupazzi in panno lenci della storia del Pinguino Gino e della Pigna Adriana e della loro meravigliosa quanto particolare amicizia. La storia di questi due personaggi tenerissimi aiuta i bambini e le bambine a riflettere su i temi dell'amicizia e dell'amore come atto di cura verso l'altro/a, ma anche sui temi dei diritti dei bambini e delle bambine, come il diritto alla libertà, al gioco, all'aver una casa, una famiglia e un luogo idoneo in cui crescere.
- LA PRINCIPESSA E IL DRAGO (Adattamento di E. Tonon dall'albo illustrato “Sam vola tra le stelle”) Lo spettacolo narra la storia di Elizabeth, una principessa sui generis che si ritrova a dover salvare il suo principe dalle grinfie di un terribile drago. Dopo aver perso tutto e dopo aver affrontato questa terribile avventura, la protagonista si renderà conto di aver ritrovato qualcosa di molto più prezioso della sua storia d'amore. La principessa e il drago è uno spettacolo coinvolgente poiché alterna momenti di interazione con il pubblico a momenti di azione teatrale molto divertenti. La drammaturgia, partendo da una decostruzione degli stereotipi di genere, con estrema leggerezza porta i bambini e le bambine a riflettere su temi molto importanti quali le pari opportunità, l'amore e la relazione in coppia, il rispetto reciproco e l'apprezzamento delle persone per ciò che sono realmente e non per la loro semplice apparenza, sino a poter dare spunto a dibattiti sulla violenza sulle donne, sul bullismo e sulla risoluzione non violenta dei conflitti.
- UNA STORIA...SPAZIALE! (Drammaturgia originale di M. Colucci) Due buffe scienziate-clown cercano di raccontare come è fatto

il Sistema solare. Attraverso la descrizione dei pianeti e della loro collocazione nell'Universo, aiutano a scoprire come nel mondo tutti/e possano esprimere sé stessi/e e quanto sia meraviglioso essere tutti/e diversi/e ma ugualmente speciali.

- SAM L'ASTRONAUTA (Adattamento di E. Tonon dall'omonimo albo illustrato) L'albo illustrato "Sam vola tra le stelle", ispirato alla biografia dell'astronauta italiana Samantha Cristoforetti, è il punto di partenza della drammaturgia di Sam l'astronauta. La lettura animata trasporta i bambini e le bambine nel mondo onirico della piccola Sam, che adorava lo spazio già 7 anni e che ha dovuto impegnarsi notevolmente per realizzare il suo obiettivo di diventare astronauta. Lo spettacolo – oltre a favorire la conoscenza della biografia di una personalità femminile importante della storia contemporanea italiana – offre notevoli spunti di riflessione sull'importanza dello studio e dei sacrifici per raggiungere i propri sogni, oltre che sulle pari opportunità e l'inutilità degli stereotipi di genere.

- B. *Elaborazione e Discussione*: I bambini e le bambine hanno rielaborato i contenuti e i vissuti emotivi della performance appena visionata, con discussioni guidate dalle due educ-attrici finalizzate alla riflessione e alla condivisione delle esperienze.
- C. *Trasformazione in spett-attori/spett-attrici*: I bambini e le bambine, da spettatori/spettatrici, sono stati invitati/e ad agire in prima persona. Hanno interpretato i personaggi del racconto, riproponendo scene dello spettacolo o impegnandosi in giochi espressivi, ritmici, vocali e in piccole scene sociali. Questa fase ha coinvolto anche gli adulti di riferimento e i terapeuti della NPJA.
- D. *Laboratorio creativo a tema*: Dopo la rielaborazione cognitiva dei temi delle fiabe animate, i bambini e le bambine venivano coinvolti nella produzione di un piccolo manufatto da portare a casa che sintetizzasse i contenuti emotivi e cognitivi affrontati nel laboratorio. Tale operazione creativa è stata progettata in modo che fosse sufficientemente sfidante ma – in ogni caso – realizzabile per tutti e tutte. Il lavoro, oltre a sviluppare la creatività e a favorire la rielaborazione dei contenuti, aveva come obiettivi:

- il miglioramento della motricità fine;
- l'opportunità di provarsi nella comunicazione e nell'esprimere richieste d'aiuto;
- l'espressione di sé;
- la socializzazione e la condivisione;
- lo sviluppo dell'affettività.

3.2. Valutazione

Dall'analisi delle cinque giornate di laboratorio di teatro educativo, sono emerse diverse riflessioni rispetto ai risultati del progetto.

- *Sviluppo delle Abilità Sociali e Comunicative.* Il laboratorio ha evidenziato un miglioramento significativo nelle abilità sociali e comunicative dei bambini e delle bambine neurodivergenti. La partecipazione attiva nelle scene teatrali ha permesso loro di nominare, esplorare e comprendere meglio le emozioni, sia proprie che degli/ delle altri/e facilitando l'empatia e la cooperazione.
- *Interazione e Inclusione.* La struttura inclusiva del laboratorio ha favorito l'interazione tra bambini e bambine neurodivergenti e a sviluppo tipico. Le attività collaborative hanno ridotto le barriere sociali, promuovendo un ambiente di accettazione e supporto reciproco. Gli adulti di riferimento hanno riportato un aumento della consapevolezza e della sensibilità verso le diversità.
- *Coinvolgimento degli Adulti.* Il coinvolgimento degli adulti è stato un elemento cruciale per il successo del laboratorio. Gli adulti hanno partecipato attivamente alle attività, offrendo un modello di comportamento inclusivo e supportivo. Ad alcuni genitori il laboratorio ha offerto l'occasione di vivere un'esperienza di interazione col proprio figlio o con la propria figlia diverso da quello che avrebbe potuto vivere nel contesto domestico. Si è sviluppata una cooperazione giocosa, libera dalle preoccupazioni e dalle incombenze quotidiane, ricca di affetto, orientata al divertimento, all'ascolto attivo e alla co-creazione. Questo ha contribuito a creare un ambiente di apprendimento sicuro e accogliente, favorendo la crescita personale sia dei/ delle bambini/ e che degli adulti.
- *Rielaborazione.* Il laboratorio teatrale si è dimostrato un efficace strumento educativo per l'inclusione dei bambini e delle bambine neuro-

divergenti. L'approccio integrativo ha permesso di superare gli stereotipi sociali e valorizzare le differenze individuali, promuovendo un ambiente educativo inclusivo e supportivo. Le attività teatrali hanno facilitato lo sviluppo delle abilità sociali, comunicative ed emotive, migliorando la qualità delle interazioni sia individuali che di gruppo.

— *Implicazioni Educative*. Questo studio di caso suggerisce che l'integrazione di attività teatrali nei programmi educativi può avere un impatto positivo sull'inclusione dei bambini e delle bambine neurodivergenti. Le scuole e le istituzioni educative dovrebbero considerare l'implementazione di laboratori teatrali come parte del curriculum per promuovere un ambiente di apprendimento inclusivo e supportivo.

4. Conclusioni

Osservando il processo laboratoriale e i suoi risultati si ha innanzitutto la conferma che il teatro sia un potente strumento educativo in grado di promuovere la crescita personale e sociale dei partecipanti, offrendo un contesto sicuro in cui esplorare ed esprimere emozioni, sviluppare abilità comunicative e sociali e migliorare l'autostima e la fiducia in sé stessi/e (Buccolo, Mongili, Tonon, 2012). Prospettiva sottolineata anche nell'opera "L'educatore emozionale" di Buccolo (2019), che evidenzia l'importanza dell'educazione emozionale come componente essenziale per lo sviluppo armonico dell'individuo. Worthington e Burnham (2013) hanno dimostrato che approcci collaborativi nella drammaterapia possono essere particolarmente efficaci per i bambini con disturbi dello spettro autistico (ASD), migliorando le loro capacità di comunicazione e interazione sociale. Le esperienze del "The Miracle Project" e dell'"Autism Theatre Project" rafforzano questa conclusione, evidenziando come il teatro possa essere un mezzo efficace per l'empowerment e l'integrazione dei bambini neurodivergenti, migliorando la loro autostima e la loro capacità di interazione sociale. La combinazione di interventi teatrali con il supporto di educatori esperti e la partecipazione attiva degli adulti di riferimento crea un ambiente favorevole alla crescita personale e all'inclusione sociale.

Questo è in linea con i risultati osservati nel laboratorio "Fa...VOLANDO", dove le attività teatrali hanno facilitato l'inclusione e la comprensione reciproca tra bambini e bambine neurodivergenti e a sviluppo tipico.

Il valore aggiunto di questa esperienza di teatro educativo, inoltre, sta nel coinvolgimento di genitori, operatori del servizio, bambini e bambine: un intervento che, pur conservando i ruoli dei partecipanti, permette a tutti di ritrovarsi in un “fare reciproco” all’interno del processo creativo del teatro. Ciò determina l’attivarsi di nuove forme di ascolto, nuove conoscenze relazionali, nuove modalità di interazione sociale in cui l’utile della cura si sposta anche su una relazione orizzontale, ossia inclusiva.

Il valore di questa esperienza umana e artistica risiede infine nell’aiutarsi reciprocamente per “costruire teatro”; nel ritrovarsi insieme in una dimensione pubblica, anche se protetta; significa mettere in comune i vissuti, per approdare a una nuova narrazione che non sia estranea a nessuno. Il progetto Fa... VOLANDO sembra l’assioma del premio Nobel Kanzeburo Oe: “Io sono convinto che l’atto stesso di esprimersi contiene in sé un potere di guarigione e che gli effetti benefici di questo potere non si ripercuotono solo su chi si esprime, ma anche su tutti coloro che fruiscono di ciò che viene espresso. Questo è il misterioso potere dell’arte”.

Riferimenti bibliografici

- BAILEY, S., *Exemplary theatre practices: Creating barrier-free theatre*, VSA Intersections: Arts and Special Education, 2013.
- BROWN, A., & JOHNSON, L., *Dramatherapy and Neurodiversity: A Practical Approach*, Creative Mind Press, New York 2021.
- BUCCOLO, M., *L’educatore emozionale. Percorsi di alfabetizzazione emotiva per tutta la vita*, Franco Angeli, Milano 2019.
- BUCCOLO, M., MONGILI, S., & TONON, E., *Teatro e formazione. Teorie e pratiche di pedagogia teatrale nei contesti formativi*, Franco Angeli, Milano 2012.
- CORBETT, B. A., et al., *Theatre as Therapy for Children with Autism Spectrum Disorder*, Journal of Autism and Developmental Disorders, 44(6), 1258-1267, 2014.
- DAVIS, K., *Social Integration Through Theatre: Case Studies and Practical Applications*, Inclusive Arts Press, London 2019.
- GULI, L. A., et al., *The Effectiveness of Drama Therapy in Improving Social Skills and Communication in Neurodivergent Individuals*, Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 52(4), 431-439, 2013.

- HERNÁNDEZ, J., et al., *The Role of Arts in Education: A Global Perspective*, International Journal of Education and the Arts, 24(1), 1-20, 2023.
- HOBSON, W. L., HOFFMANN-LONGTIN, K., & LOUE, S., *Active learning on center stage: Theater as a tool for medical education*, MedEdPortal, 15, 10868, 2019.
- MILLER, R., *Empathy Through Role-Playing: Theatrical Practices in Neurodivergent Communities*, Journal of Applied Theatre Studies, 22(1), 89-103, 2020.
- RUBTSOVA, O. V., & SIDOROV, A. V., *Special theatre as a tool of social inclusion: Russian and international experience*, Cultural-Historical Psychology, 13(4), 45-56, 2017.
- SMITH, J., *The Role of Theatre in Enhancing Social Skills in Neurodivergent Individuals*, Journal of Inclusive Arts, 15(3), 45-60, 2022.
- WHITE, M.; *Neurodiversity and the Arts: Fostering Inclusion and Understanding*, Broadviews, Boston 2018.
- WORTHINGTON, K., & BURNHAM, S., *Collaborative Approaches in Dramatherapy for Children with Autism*, Jessica Kingsley Publishers, London 2013.

Knowing oneself through cinema

A path to preventing violence against women

Conoscersi attraverso il cinema

Un percorso di prevenzione alla violenza sulle donne

STEFANO BONOMETTI, PAOLO FOSSATI, LETIZIA FERRI*

ABSTRACT: In questo articolo si presenta un'esperienza basata sull'utilizzo del cinema nell'ambito della prevenzione primaria di agiti violenti contro le donne, ad un gruppo di insegnanti delle scuole di Brescia. Attingendo da ambiti come le Medical Humanities, si propone un approccio narrativo e di "conoscenza personale" mediante gli audiovisivi. Attraverso un percorso filmico, è stato proposto un lavoro sull'incontro con "l'altro da sé" a partire dalla conoscenza di chi si è. L'articolo presenta l'"approccio investigativo" per la visione di alcuni film selezionati.

KEY-WORDS: cinema, parità di genere, educazione emotiva, ermeneutica.

ABSTRACT: In this article, we present an experience based on the use of cinema in the context of primary prevention of violent acts against women, to a group of teachers from schools in Brescia. Drawing from fields such as Medical Humanities, we propose a narrative and "personal knowledge" approach through audiovisual media. Through a cinematic journey, a focus was placed on encountering "the other" starting from an understanding of oneself. The article introduces the "investigative approach" for viewing selected films.

KEY-WORDS: cinema, gender equality, emotional education, hermeneutics.

* Università degli Studi dell'Insubria.

1. Il legame tra cinema e formazione

L'agire formativo si può definire come l'attivazione di un "campo didattico" nel quale i docenti attraverso un processo di mediazione accompagnano gli studenti alla comprensione della realtà (Castoldi 2017; Damiano 2013; Rossi 2011). Il riferimento alla teoria del campo di Lewin è diretto e permette di evidenziare l'importanza delle dinamiche presenti in questo specifico evento di apprendimento. L'equilibrio dinamico che continuamente i docenti ricercano si compone nella relazione sistemica tra gli studenti con i nuovi saperi in rapporto ad un contesto di realtà, considerando sia i differenti stili di apprendimento che la componente emotiva dei corsi. Questo agire formativo trova i suoi strumenti nei mediatori didattici che nella loro variabilità offrono una molteplicità di strade per condurre gli studenti all'incontro con i nuovi saperi. E. Damiano (2013), ne descrive alcuni suddividendoli in base a quattro categorie polarizzate tra la concretezza della realtà e l'astrazione della concettualizzazione.

Il cinema diviene, proprio per la sua connaturata dimensione di mediazione, uno strumento coerente ed efficace nei processi di apprendimento. Infatti, ciò che vediamo sullo schermo è sempre mediato da un punto di vista specifico, un'interpretazione soggettiva della realtà. Guardando un film, non ci troviamo di fronte solo alla rappresentazione di fatti, ma soprattutto alla presenza di un osservatore che ci offre una prospettiva unica sull'oggetto visto. Il film non è semplicemente una registrazione neutra degli eventi, ma piuttosto una rielaborazione soggettiva della realtà attraverso la combinazione di elementi selezionati dall'autore (Casetti, 2005).

Come qualsiasi altra forma di testo, il film assume una forma distintiva grazie all'intenzionalità dell'autore, alla sua esperienza personale e alla sua visione unica del mondo. Pertanto, il film non è solo un riflesso della realtà, ma un'espressione della visione del mondo del regista, che mescola percezione e interpretazione, creando una prospettiva in cui la realtà e le sue possibilità si mescolano in modo indistinguibile.

Il docente si trova quindi a confrontarsi sia con la rappresentazione che l'opera offre della realtà sia con la mediazione che lui intende promuovere per l'apprendimento. Le immagini cinematografiche, prima ancora di essere rappresentazioni del mondo reale, sono immagini di una particolare percezione del mondo. Esse ci offrono un modo specifico di percepire gli altri, il mondo e gli eventi che vi accadono. Questa rappresentazione di-

venta un mediatore eccellente per favorire negli studenti un processo di avvicinamento, di immersione, di proiezione in questa realtà.

All'interno di questa prospettiva l'esperienza filmica diventa una risorsa efficace per lo sviluppo di una prevenzione primaria riguardo alla violenza sulle donne attraverso l'apprendimento di *life* e *soft skill* in modo emotivamente coinvolgente.

In classe, la visione di un film nel contesto del cinema può diventare un'occasione per riflettere attraverso molteplici modalità. Fra queste, è possibile promuovere una sorta di rievocazione storica di una narrazione di un passato che racconta temi e situazioni sulle quali il docente vuole far riflettere. In questo caso, il film inteso come fonte che documenta un periodo storico richiede un'analisi accurata in cui il docente sollecita gli studenti ad analizzare discordanze e conferme, variazioni con altre fonti storiche, comparare i diversi punti di vista narrativi.

Una seconda prospettiva di utilizzo è quella definita "approccio semio-pragmatico" in cui si indaga il film e il contesto di fruizione presupponendo che la chiave di lettura di una pellicola sia data dal lettore e dall'emittente, a seconda del contesto in cui si trovano (Odin, 2004). In questo caso, la priorità è posta sull'argomento didattico entro il quale il docente inserisce l'esperienza filmica, con l'intento di valorizzare particolari tematiche attraverso la proiezione della pellicola. Ad esempio, se le finalità educative di un'unità di apprendimento nel contesto dell'educazione civica, come nel caso dell'esperienza qui presentata, evidenziano il ruolo della donna nella società, la proiezione di un film è finalizzata all'emersione di alcune tematiche attraverso chiavi di lettura preordinate coerenti con il contesto didattico.

Quando il cinema diventa parte integrante delle strategie didattiche di un insegnante, questo comporta un cambiamento nel suo ruolo tradizionale. In questo contesto, il docente si trova ad assumere una nuova identità, dove il suo scopo primario è quello di facilitare e promuovere attività educative che favoriscano lo sviluppo di una riflessione critica, il potenziamento dei processi culturali degli studenti e la crescita della loro identità individuale. Questo nuovo scenario pone di fronte agli educatori una sfida significativa: devono trasformarsi in "formatori-guida" e abbracciare una forma di "*leadership* pedagogica" coinvolgente e ingaggiante. In questa logica didattica, ciò che diventa centrale non è tanto l'accumulo di conoscenze da parte dell'insegnante, ma piuttosto la sua capacità di essere

al fianco degli studenti, incoraggiandoli e creando un ambiente di apprendimento collaborativo (Rivoltella, Malavasi, Polenghi, 2005).

Al cambio di ruolo richiesto al docente, ne consegue anche un cambio di ruolo per lo studente, o meglio si può affermare una trasformazione della relazione educativa. In altre parole, lo studente attraverso la fruizione di un'esperienza filmica all'interno di un progetto didattico, ha l'opportunità di sperimentare una tipologia di apprendimento maggiormente coinvolgente. Un apprendimento attraverso un'esperienza immersiva che favorisce processi di identificazione e proiezioni, e quindi un'attivazione emotiva e affettiva molto intensa.

La partecipazione emotiva è innescata da meccanismi di proiezione e identificazione, fenomeni che vanno oltre la semplice esperienza della visione cinematografica e che sono comuni nella vita quotidiana.

La proiezione è il processo attraverso il quale attribuiamo a qualcuno sentimenti, desideri e paure che rispecchiano le nostre esperienze personali. Si manifesta spesso quando cerchiamo di comprendere un personaggio in base alle nostre esperienze passate. Al contrario, l'identificazione è il processo mediante il quale ci mettiamo nei panni di un altro individuo, assumendo le sue emozioni e sensazioni. Durante la visione di un film, entrambi questi processi si svolgono contemporaneamente, dando luogo a una particolare connessione emotiva da parte dello spettatore (Papa, 2017).

Una didattica che valorizza il supporto filmico, sia nella fruizione completa di un film sia attraverso sequenze, opta per una logica di apprendimento che valorizza un'esperienza completa dello studente: cognitiva, affettiva, corporea e sociale. Così com'è l'esperienza estetica nel contesto artistico, la fruizione di film promuove un'esperienza immersiva in cui la persona si attiva attraverso uno sguardo cognitivo e culturale, al tempo stesso, prova emozioni forti attraverso i propri sensi. Tutto ciò diventa spazio riflessivo nel momento della condivisione con gli altri. Si afferma come l'apprendimento usufruisce di una molteplicità di canali come indica Gardner, riconoscendo la molteplicità delle forme di intelligenza, che ognuno esprime.

Nell'esperienza in oggetto, si è ritenuto un importante offrire ai docenti uno schema logico coerente per pianificare l'attività didattica secondo una logica partecipativa e immersiva. In questo caso, il modello WHERE proposto da Wiggins e McTighe (2004) favorisce una progettazione dina-

mica e sistemica, in cui 5 fasi guidano i docenti nella gestione di un'unità di apprendimento attraverso domande chiave.

L'acronimo WHERE indica «(1) where, dove siamo diretti, (2) hook, come agganciare lo studente, (3) explore, esplorare il contenuto ed equipaggiare lo studente, (4) rethink, riflettete e rivedete il lavoro e le idee, (5) evaluate, valutare i risultati» (Wiggins e J. McTighe 2004a, p. 175).

2. Utilizzare il cinema per un'educazione emotiva, sentimentale e culturale nella prevenzione primaria della violenza di genere

La violenza contro le donne è un grave problema sociale e una violazione dei diritti umani, che ha effetti negativi sulla salute fisica, mentale, sessuale e riproduttiva delle vittime, ma anche sul benessere dell'intera comunità; essendo un fenomeno in costante aumento, il cui impatto è estremamente preoccupante, esso richiede un'azione congiunta e urgente. Secondo l'OMS, la violenza contro le donne è diffusa a livello globale: una donna su tre nel mondo la subisce.

In Italia, il 31,5% delle donne ha subito violenza fisica o sessuale durante la propria vita, con le forme più gravi spesso perpetrate da partner, ex partner, parenti o amici. I dati riportati dal rapporto del servizio analisi criminale della Direzione Centrale della Polizia Criminale (CISMAI) evidenziano che nel periodo gennaio-novembre 2022 sono stati registrati 273 omicidi, di cui 104 vittime donne. Le vittime uccise in ambito familiare o affettivo sono state 88, di cui 52 per mano del partner o ex partner. Secondo l'ISTAT, nel 2021 sono stati commessi 303 omicidi, di cui il 39,3% riguardava vittime femminili, principalmente in relazioni di coppia.

Date le dimensioni del fenomeno si ritiene sempre più necessario trovare delle strategie per porvi rimedio. In ambito educativo-pedagogico, il compito riservato alle scuole è quello di lavorare sulla prevenzione di questo fenomeno. Pellai (2024) identifica due modalità di prevenzione educativa: la primaria e la secondaria, entrambe focalizzate sulla consapevolezza come punto di partenza. Nel contesto della prevenzione secondaria della violenza di genere, Pellai evidenzia che gli interventi si concentrano sull'insegnare alle donne a riconoscere precocemente i segnali di una relazione a rischio e sull'acquisizione di competenze per sottrarsi a dinamiche violente (Pellai, 2024, pp. 141-143). Tuttavia, Pellai sottolinea che questi

interventi tendono a perpetuare lo stereotipo dell'uomo come potenziale aggressore, mancando di una componente educativa che fornisca competenze emotive, comunicative e relazionali funzionali. In questa prospettiva, la prevenzione primaria emerge come il livello di intervento che può produrre il cambiamento auspicato, attraverso strategie di educazione di genere mirate a favorire l'adesione a un nuovo modello di mascolinità e di ruolo (Pellai, 2024, pp. 143-144).

L'educazione emotiva, sentimentale e culturale rappresenta una strategia chiave all'interno della prevenzione primaria, finalizzata a superare l'analfabetismo emozionale e sentimentale e a promuovere l'intelligenza emotiva dei soggetti maschili, in primo luogo, ma anche femminili. Attraverso l'educazione emotiva, sentimentale e culturale si cerca di fornire agli adolescenti e futuri uomini e donne le competenze necessarie per riconoscere, comprendere e gestire i propri stati emotivi in modo sano ed efficace, contrastando così i modelli di mascolinità stereotipati e patriarcali e preparandosi a comprendere quando la propria condizione femminile venga maltrattata, psicologicamente e fisicamente. Questo approccio alla prevenzione della violenza di genere, integrato nel contesto educativo scolastico, offre l'opportunità di promuovere un dialogo aperto e inclusivo tra i generi, favorendo la costruzione di relazioni più soddisfacenti e rispettose.

Questo approccio implica la messa in campo di metodologie didattiche basate sul coinvolgimento della soggettività dei singoli: per educare alle emozioni bisogna educare alle relazioni, al confronto, all'incontro; non si può educare alla conoscenza e alla cura di sé e dell'altro a partire dalla spiegazione di teorie o dall'applicazione di prassi oggettive, anche se scientificamente validate, come proposto e sperimentato da anni in campo medico attraverso le *Medical Humanities* (Zannini, 2007).

Dunque, la conoscenza personale ha alcuni tratti distintivi: riguarda l'individuale ed è elettiva, nel senso che è diversa dal semplice entrare in relazione con l'altro; inoltre, essa si associa sempre a una conoscenza di sé, fattore che la distingue da tutti gli altri tipi di conoscenza. Quindi, "la conoscenza personale non solo "si fa", ma anche "ci fa" (*ibidem*). Tanto per capire quello di cui stiamo parlando, proviamo a pensare come l'incontro, non solo con certe persone, ma anche con alcune opere (romanzi, film, brani musicali, dipinti) ha contribuito alla costruzione della nostra individualità, facendoci diventare ciò che siamo (p. 7).

Nel contesto dell'educazione alle emozioni, alla comprensione di chi si è e del proprio valore, e di conseguenza al contrasto della violenza sulle donne, si suggerisce da sempre l'utilizzo di approcci soggettivi basati sulla comunicazione (Biavaschi, 2024); in particolare in questa sede si vuole analizzare l'utilizzo del cinema. Come sostenuto anche nelle conclusioni del rapporto UNESCO del 2015 sull'educazione è di fondamentale importanza esplorare approcci alternativi al benessere umano e alla diversità dei sistemi di conoscenza e delle prospettive del mondo, promuovendo un processo educativo inclusivo in cui insegnanti ed educatori coltivino il pensiero critico e l'autonomia di giudizio, evitando il conformismo acritico, attraverso tutti i mezzi a loro disposizione, come ad esempio il cinema.

Secondo Edgar Morin (2016), il cinema e la sociologia sono strettamente interconnessi. Il cinema, essendo una rappresentazione sia del reale che dell'immaginario, offre un'opportunità unica per esaminare il fenomeno della violenza di genere da una prospettiva sia macro che micro-sociale. Attraverso il cinema, è possibile esplorare gli aspetti storici, politici, culturali, sociali e relazionali legati alla violenza di genere, analizzando la rappresentazione socioculturale delle identità maschile e femminile e la loro interrelazione, che sono temi centrali nel dibattito sulla violenza di genere. Pertanto, la produzione cinematografica si configura come un metodo di conoscenza che consente di esaminare in profondità la complessità di questo fenomeno (Dello Preite, 2019; Ulivieri, 2015; Mancino 2006; Agosti, 2001).

Tuttavia, in questo articolo si vuole presentare un'esperienza di formazione dei docenti all'utilizzo del cinema nella formazione educativa emozionale degli adolescenti, non tanto come mezzo di denuncia sociale (Curti, Fornari, 2018), bensì come possibilità di avvicinare gli studenti alle storie personali e soggettive di altre persone, al fine di far luce sul proprio vissuto, seguendo i principi della *narrative based medicine* (Zannini, 2007):

In estrema sintesi, il pensiero narrativo è caratterizzato da concretezza, specificità e diacronicità, che "sono una sorta di potente strumento attraverso il quale produrre significati" (Smorti, 1994, p. 87). Il pensiero narrativo, in ultima istanza, è quello che ci aiuta a trovare il senso delle nostre esperienze (p. 16).

Nel contesto dell'educazione alle emozioni, ai sentimenti, alle conoscenze per la prevenzione primaria alla violenza sulle donne, si propone

dunque l'utilizzo del cinema non solo come mezzo di denuncia sociale, ma soprattutto come strumento per avvicinare gli studenti alle storie e alle vite di altri. Questo approccio, già sperimentato da tempo in campo medico attraverso le *medical humanities* e la *narrative based medicine*, si distingue per la sua capacità di coinvolgere gli individui in un processo di riflessione e comprensione del proprio vissuto, contribuendo così alla costruzione di significati, alla comprensione del proprio essere, delle proprie emozioni e del proprio valore tramite l'altro e per l'altro.

3. Un metodo d'analisi del film: l'“indagine investigativa”

L'attività critica è un'attitudine dell'animo umano, che applicata al campo cinematografico vive in quella sottile zona di confine esperienziale tra film e spettatore, incastonata nell'ossimoro d'essere “inutile ma necessaria” e si manifesta come mediazione, con una funzione maieutica (Pezzotta, 2008). Lo slancio critico, più in generale, scaturisce dal desiderio di comprendere e – una volta raggiunta una consapevolezza dinanzi ad un fenomeno – tende a evolversi in una dimensione sociale, di condivisione del sapere. Nello specifico, dinanzi al film – inteso nella sua duplice natura di testo e prodotto culturale – la spinta critica si esprime innanzitutto attraverso una contestualizzazione dell'opera, propedeutica a sia un'analisi tematica e artistica, sia a una lettura storico-sociale.

Questo approccio multi prospettico ha guidato la progettazione di un seminario rivolto agli insegnanti delle scuole primarie e secondarie di primo e secondo grado, aderenti alla Rete *A scuola contro la violenza sulle donne*, condotto nell'anno scolastico 2023/24¹.

L'obiettivo del percorso, denominato *Costruire un'UdA - Emancipazione femminile in diversi contesti e periodi storici*, è stato utilizzare il cinema come strumento per sviluppare buone pratiche per la formazione di una cultura di prevenzione primaria ed eliminazione della violenza sulle donne, fornendo ai partecipanti indicazioni per l'ideazione e lo sviluppo di una Unità di Apprendimento.

1. L'iniziativa si è sviluppata con il coordinamento del Dirigente Scolastico dell'Istituto Tecnico Commerciale “Abba Ballini” di Brescia, Giovanni Scolari, critico e curatore del volume di AA.Vv. “Fare scuola con il cinema”, Edizioni Sabinae, Roma 2017.

Due le direttrici per delineare una strategia operativa replicabile dai corsisti, da proporre ai propri alunni: un *focus* sull'approccio pedagogico e una mini-rassegna cinematografica di tre titoli (che verranno presi in esame in seguito), selezionati con l'intento di favorire l'empatia, riconoscere le proprie emozioni e sviluppare un pensiero critico.

La visione collettiva, guidata da un'introduzione e seguita da un momento d'analisi, si è rivelata un esercizio proficuo ad innescare dibattito nella platea costituita da insegnanti. È emerso un discorso a più voci che ha simulato gli assi cartesiani del *format* operativo da proporre agli studenti, affinché l'esperienza d'analisi non si presenti come un interrogatorio, considerandola piuttosto come un trampolino per un'ipotesi interpretativa: un'occasione per gli alunni di esprimere se stessi, così come le istanze del gruppo-classe che rappresentano.

È fondamentale, infatti, che gli allievi non sentano la pressione verso un arrovellarsi su come intervenire e cosa dire o scrivere a proposito di un film, bensì accolgano la proposta come un *invito* a rilevare la presenza di eventuali elementi dell'opera che siano stati in grado di far vibrare le corde della loro sensibilità, provando, una volta individuati, a chiedersi "perché" ciò sia accaduto.

Una volta assodate queste motivazioni (o semplicemente dopo aver allineato le suggestioni risultate di maggior fascinazione), sarà tempo di partire per avventurarsi verso una lettura critica del film.

Si tratterà, dunque, di trovare *indizi* del nostro interesse, campanelli d'allarme che svelano assonanze tra quanto accade sullo schermo e il vissuto (personale o collettivo), oppure tra le vicende o i personaggi dei film ed altre storie (che si tratti di accadimenti reali o frutto della fantasia degli autori).

Saranno questi primi indizi ad avviare sulla strada della lettura del film, a scatenare intuizioni. Proprio come in un lavoro investigativo, ogni elemento rilevato andrà custodito e catalogato, per successivamente prendere in esame il corpus selezionato, alla ricerca di eventuali relazioni tra i diversi indizi e di rimandi al contesto culturale di produzione dell'opera, che si possano rivelare utili a determinare una possibile linea interpretativa sottesa in filigrana.

Una volta riscontrati legami tra gli elementi, se ne dovrà valutare (anche innescando un dibattito in classe, utile al confronto reciproco) la rilevanza, decidendo se siano abbastanza cruciali da considerarsi *prove* a sup-

porto di un'ipotesi critica, pronta a prendere forma. A questo punto si è giunti al momento di formulare una teoria interpretativa da condividere.

L'iter descritto rappresenta un approccio di base alla critica cinematografica, proficuo a rendere l'attività di comprensione del film un esercizio da proporre in classe, affrontabile sia dai singoli studenti, sia attraverso lavori di gruppo.

Possiamo rintracciare i prodromi di questo processo di lettura del film nelle dinamiche esposte da uno dei più autorevoli critici italiani, Morando Morandini (1924-2015), che, in particolare nel suo avvincente *Non sono che un critico. Il ritorno* (2003), definì come passo centrale del percorso del recensore:

assolvere 3 compiti principali: informare, analizzare, giudicare, cioè: 1) Descrivere l'oggetto (il film) in questione con eventuali notizie sull'autore, sugli avvenimenti storici che costituiscono il contesto della vicenda o sulla sua origine letteraria o teatrale; 2) Enuclerare i temi evidenti o latenti, i significati, il discorso, il sottotesto, collegandoli con i film precedenti del regista, se ne vale la pena, o con altri prodotti dello stesso tipo o genere; 3) Formulare il giudizio di valore, graduando consenso e dissenso, elogi e riserve.

L'esperienza d'analisi, dunque, si propone come un processo per riemergere, rigenerati, da un'esperienza immersiva.

4. I film selezionati

Elemento cardine del seminario *Costruire un'UdA - Emancipazione femminile in diversi contesti e periodi storici* è stato, come anticipato, il cinema, come occasione di avvicinamento alla prevenzione primaria.

Tre i film scelti per la rassegna, titoli selezionati secondo parametri specifici, con un doppio obiettivo: ognuno esprime una valenza specifica, tutti insieme formano un *corpus* rappresentativo delle sfide che attraversano la contemporaneità, analizzate con l'intento di favorire l'emancipazione ed eliminare la violenza sulle donne.

Le opere sono *Persepolis* (di Marjane Satrapi e Vincent Paronnaud, Francia 2007), *Herself – La vita che verrà* (di Phyllida Lloyd, Irlanda – Gran Bretagna 2020) e *Un altro domani* (di Silvio Soldini e Cristiana Mainardi, Italia 2023). Presentate ai partecipanti nell'ordine sopra elencato, hanno

consentito un avvicinamento alle tematiche centrali del progetto didattico, in particolare in termini di prevenzione primaria, attraverso la presa di coscienza di diversi scenari, grazie alla presentazione di storie ambientate in cronotopi differenti, partendo dal passato e da uno scenario globale, per avvicinarsi all'Europa e infine approdare nell'Italia di oggi.

Non ultimo, i tre film sono eterogenei per stili e generi cinematografici: spaziano, infatti, dall'animazione alla fiction, spingendosi poi fino al documentario, dimostrando così tutte le variegata potenzialità linguistico-espressive del cinema.

È attraverso un racconto autobiografico nato dapprima come graphic novel, che Satrapi descrive la condizione femminile nell'Iran di fine anni Settanta, testimoniando la contrazione della libertà avvenuta in seguito alla Rivoluzione di fine decennio, con evidenti ricadute sulle donne. Il concetto di casa, indizio trasversale per una lettura in parallelo dei tre film, viene qui riscontrato in termini di perdita: l'autrice racconta l'emigrare all'estero in tenera età come via di fuga dall'integralismo.

Vero e proprio perno del film di Phyllida Lloyd, la casa si fa emblema sia di una nuova vita lontana dalla violenza domestica, sia di un futuro roseo per le figlie della protagonista Sandra (Clare Dunne, anche sceneggiatrice e del lungometraggio). L'opera rappresenta un caso studio proficuo a spiegare "L'indagine investigativa" come approccio all'analisi, perché disseminata di indizi legati al concetto di casa: la violenza subita nella scena d'apertura si consuma in casa, mentre le figlie giocano in una casetta in giardino e la maggiore delle due è pronta a intervenire in soccorso alla madre, seguendo una strategia evidentemente concordata, ovvero prendere il cestino del pranzo (a forma di casa) contenente un bigliettino con richiesta d'aiuto e correre verso un locale pubblico dove avvisare gli adulti e presenti e chiedere loro di chiamare la polizia.

Proprio la società civile e il senso di comunità saranno centrali per ricostruire vita ed emancipazione di Sandra: dopo aver sporto denuncia nei confronti del marito violento, vista la lunga lista d'attesa per un alloggio popolare, la donna che la assume come domestica, le offrirà un terreno dove potersi costruire una casa prefabbricata. Un approdo possibile grazie all'aiuto di una serie di persone che si fanno pilastri per edificare una nuova vita, indipendente, in salvo dal persecutore.

Fulcro della prevenzione primaria, l'acquisizione di un'educazione emotiva passa anche dalla consapevolezza che il cinema può far scaturire

nei confronti non solo delle vittime, ma anche dei soggetti che hanno agito violenza e stanno affrontando un percorso di recupero: il documentario di Soldini e Mainardi, oltre a tante testimonianze di donne, si compone di interviste ad alcuni uomini autori di violenza partecipanti ai percorsi del Centro Italiano per la Promozione della Mediazione, che oltre ai progetti condotti in carcere per favorire una presa di coscienza dei crimini commessi, offre agli ex detenuti alloggi (ecco di nuovo il concetto di casa) condivisi, per ammortizzare il ritorno in società, costruendo una situazione protetta utile alle prove generali per una vita di relazioni che sia volta a disinnescare la possibilità di reiterazione dei reati commessi.

5. Conclusioni

La violenza sulle donne con le patologie psichiche e fisiche che ne conseguono rappresenta un ambito di particolare attenzione per il mondo delle *Medical Humanities*, in quanto sono eventi in cui il benessere non solo fisico ma anche sociale e affettivo delle donne, ovvero la salute intesa dall'OMS, è compromesso. Una prevenzione e una promozione della salute richiede in questo caso un profondo processo di trasformazione culturale riguardo le questioni di genere e di potere nella società. Da qui l'importanza di un'azione sinergica che ponga in dialogo la sofferenza delle donne e il processo di emancipazione, fatto emergere attraverso l'esperienza magistrale del cinema, con l'azione educativa nel mondo scuola.

Educare alla conoscenza di sé a partire dal piano affettivo per arrivare al pensiero critico e aperto, diventa un'occasione preziosa per la promozione del benessere delle donne e il contrasto alle disuguaglianze.

Riferimenti bibliografici

- AGOSTI A., *Cinema ed educazione. Percorsi per la formazione degli adulti*, Padova: Cedam, 2001.
- BIAVASCHI P., *La comunicazione come strumento di prevenzione della violenza di genere*, in *Prevenzione e contrasto alla violenza contro le donne tra diritto e cultura*, Conferenza Università degli Studi dell'Insubria, Varese marzo 2024.

- CASSETTI F., *L'occhio del Novecento. Cinema, esperienza, modernità*, Milano, Studi Bompiani, 2005.
- CURTI S., FORNARI S., *Un'analisi sociologica della violenza di genere attraverso il cinema italiano*, «Fuori Luogo. Journal of Sociology of Territory, Tourism, Technology», Vol. IV(2b), IT.A.CÀ, Napoli, 2018, pp. 10-19.
- CASTOLDI M., *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*, Carocci, Roma, 2017.
- DAMIANO E., *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Milano, FrancoAngeli, 2013.
- DELLO PREITE F. (A CURA DI), *Femminicidio, violenza di genere e globalizzazione*, Lecce: PensaMultimedia, 2019.
- MALAVASI P., *Interpretare il testo filmico tra fascinazione e riflessione pedagogica*, in AA.VV. (a cura di P. Malavasi, S. Polenghi, P. C. Rivoltella), *Cinema, pratiche formative, educazione*, Milano, Vita e Pensiero, 2005.
- MANCINO E., *Pedagogia e narrazione cinematografica. Metafore del pensiero e della formazione*, Milano: Guerini, 2006.
- MORIN E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2016.
- MORANDINI M., *Non sono che un critico. Il ritorno*, Il Castoro, 2003, pp. 21-23.
- ODIN R., *Della finzione*, Vita & Pensiero, Milano, 2004.
- PAPA I., *A proposito di educazione e arte cinematografica. Limiti e possibilità formative*, «Rivista Scuola IaD», n. 13 / 14, 2017.
- PELLAI A., *A real man or really a man? What contribution is needed today for the primary prevention of gender-based violence and to support the mental health of children, adolescents and men*, «Ricerca Psicoanalitica, Rivista della Relazione in Psicoanalisi», vol. XXXV,1, PAGEPress, Pavia 2024, pp. 125-150.
- PEZZOTTA A., *La critica cinematografica*, Carocci, Roma, 2007.
- ROSSI P.G., *Didattica enattiva. Complessità, teoria dell'azione, professionalità docente*, FrancoAngeli, Milano, 2011.
- ULIVIERI S. (a cura di), *Corpi violati*, Milano: Franco Angeli, 2015.
- UNESCO, *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?*, Prima edizione 2015, Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura, Milano 2015.
- WIGGINS G., MC TIGHE J., *Fare progettazione. La teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma 2004.
- ZANNINI, L., *Medical humanities e medicina narrativa. Nuove prospettive nella formazione dei professionisti della cura*, Raffaello Cortina, Milano 2007.

Dramaturgy of resilience

Theatre in prison as a tool to rewrite the personal story

Drammaturgia della resilienza

Il teatro in carcere come strumento per riscrivere la storia personale

GRAZIANO PELLEGRINO*, ELENA MARTÍN HIDALGO**

ABSTRACT: Il sistema penitenziario spagnolo stabilisce che la privazione della libertà deve avere come obiettivo principale la rieducazione e la reintegrazione sociale delle persone condannate. In che misura un'attività teatrale può contribuire a questi obiettivi? Questo saggio cerca di rispondere a questa domanda presentando una metodologia che si ispira nel "teatro dell'oppresso" e alla sua applicazione pratica in due istituti penitenziari delle Canarie (Spagna). I benefici e l'impatto di questa attività sono stati documentati attraverso le narrazioni dei suoi partecipanti: un gruppo di quindici detenuti attori.

KEY-WORDS: teatro, carcere, libertà, concetto di sé, crescita personale.

ABSTRACT: The Spanish penitentiary system considers that deprivation of liberty should have as a priority objective the re-education and social reintegration of convicted persons. To what extent can a theatrical activity contribute to these objectives? This article attempts to answer this question by presenting a methodology inspired by the "Theatre of the Oppressed" and its implementation through the activities developed since 2018 in two prisons in the Canary Islands (Spain). The benefits and impact of this activity are reported through the verbalisations of its participants: a group of fifteen inmate actors.

KEY-WORDS: theatre, prison, freedom, self-concept, personal growth.

* Universidad de Las Palmas de Gran Canaria – España.

** Universidad del Atlántico Medio, Gran Canaria – España.

1. The paradigm of re-education and social reintegration in the Spanish penitentiary system

In the European context, the penitentiary system has been moving away from a punitive approach to one focused on the re-education of those sentenced to imprisonment. This change has gone hand in hand with the rapid social and cultural transformations occurred in the last century (Bauman, 2007; Foucault, 1975).

There is no doubt that prisons today, while fulfilling a function of protecting coexistence, perpetuate a logic of separation and discrimination between social groups, leaving the most fragile groups trapped within it (Bauman, 2007). The statement made by the Spanish feminist Concepción Arenal in 1867, in her famous letter demanding the urgency of investing in education, remains valid: “Open schools, you will close prisons” (Arenal, 1865).

As in other European countries, in Spain exist differences in the regional distribution of the prison population. In the Canary Islands, one of the seventeen regions of Spain, the number of incarcerated persons was 3,565 in December 2023 (Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, 2024). This figure indicates that the percentage of prisoners in relation to the total population of the region is among the highest in the country. Despite being a privileged tourist destination due to its favourable climate, this region also has one of the highest rates of social exclusion and risk of poverty (EAPN-ES, 2023). Therefore, the challenge is no other than seeking social and educational solutions to achieve greater inclusion, in compliance with the national law *Ley Orgánica 1/1979, General Penitenciaria*, which states that:

The main purpose of the penitentiary institutions regulated in this Law is the re-education and social reintegration of those sentenced to custodial sentences and penal measures, as well as the detention and custody of detainees, prisoners and convicts (art. 1 LGP 1/1979, of 26th September).

2. Social theatre as a tool for re-education and reintegration

Theatre is a cultural universal whose origin goes back to the rituality present in the first communities (Turner, 1982). Aristotle in the 4th century

BC, proposed the term *kathársis* to define a phenomenon occurring to the participants in a theatrical act. Through catharsis a clearer understanding of the nature of emotions and tragic situations is achieved, and this leads to insight and greater discernment (Aristotle, *Poetics*, 2013).

Originally, theatre is perceived as a space for collective education. Along this line, Boal, as founder of the 'Theatre of the Oppressed', reclaimed this vision by affirming that:

Theatre is born when the human discovers that it can observe itself; when it discovers that, in this act of seeing, it can see itself – see itself in situ: see itself seeing. Observing itself, the human being perceives what it is, discovers what it is not and imagines what it could become (Boal, 2004).

On the other hand, Moreno (1889-1974), the founder of psychodrama, distinguishes between a passive catharsis experienced by the audience and an active catharsis that is the actors' own (Castillo, 2013; Moreno, 1961).

The need for this transformation has a therapeutic value in places such as prisons. The experience of imprisonment entails secondary effects that affect the psychophysical health of the convicted person, including affective, emotional and perceptual distortions, anxiety, depression, loss of self-esteem and negative impact on self-concept (United Nations Office on Drugs and Crime, 2013; Paterline & Orr, 2016; Phillips & Lindsay, 2011). In addition, a high rate of prisoners comes from disadvantaged backgrounds or families with multiple problems such as chronic unemployment, presence of substance abuse, mental illness and low levels of schooling (Aebi et al., 2022; Pellegrino & Martin, 2022).

Considering the above-mentioned difficulties, theatre in prison operates on two levels. At an individual level, it helps inmates to discard prejudices about themselves and explore dormant identities. At a group level, it is especially useful for those who have broken the rules of coexistence, promoting collaboration and mutual support. By working holistically with the body, theatre becomes a space for personal and collective liberation (Boal, 2004), allowing prisoners to narrate the causes of their incarceration, identify oppressions and unspoken needs, and rewrite a new life script.

3. Social Theatre in the prisons of Gran Canaria (Spain)

The island of Gran Canaria had a population of 857,171 people on 1st January 2023, being the second most populated island of the Canary Islands (ISTAC, 2024). The island has two prisons, with a population of approximately 1,500 men and 90 women (SGIP, 2023).

Third sector entities collaborate with the prisons for the re-education and re-socialisation of inmates. The Hestia Association¹, an NGO committed to improving Canarian society, initiated two social theatre workshops in 2018, in collaboration with the Italian association Voci Erranti Onlus², which trained and supported the local team.

The program carried out by Hestia is inspired by the 'poor theatre' of Grotowski (1933-1999) and the methodology of Boal, who affirmed that 'everyone can do theatre, even actors' (Boal, 2007). The workshops allow the participants to explore themselves through body and expression exercises, emphasising the individual and collective processes over the accomplishment of a theatre show. Although not compulsory, a final theatrical show reinforces the cohesion of the group. The plays are created using a collective writing methodology and are performed in the prison theatre for an audience of prisoners and citizens, but as the program became more established, plays are shown in public theatres outside prison as well.

Since 2019, three plays were collectively created and the group was awarded two years with the national first prize for prison theatre by the General Secretariat of Penitentiary Institutions of Spain. One of the pieces, *Al límite* was performed at the International Prison Theatre Festival in Venice (Italy), and the latest play *Atrapasueños* was shown at the National Centre for Theatre Research in Seville TNT (Spain). The piece was created in 2023 and it reflects on the night dreams the actors have in prison and the need to listen to their meaning.

3.1. Theatre methodology in prison

The theatrical methodology used in both prisons consists of six phases whose timing may vary according to the characteristics of the group:

1. <https://www.asociacionhestia.org>

2. <http://vocierranti.org>

1. Promotion of the activity and selection of participants. The activity is presented by means of talks and posters. In co-ordination with the treatment team, participants are selected according to the applications received. This phase is repeated as needed.
2. Adjustment to the workshop. The facilitator helps the interns feeling comfortable and learning the theatrical language. Effort and achievement are valued, and a sense of belonging and enjoyment is promoted.
3. Strengthening theatricality. Individual and collective creation is explored in depth, strengthening the confidence of each participant.
4. Creation. Exercises are carried out for the collective creation of a final theatrical performance. The writing of the script begins.
5. Rehearsals and staging. The writing of the script and the creation of choreography, scenery, costumes, props, music, etc. continues until the piece is ready to be shown.
6. Post-performance. Reflection on the experience, gathering emotions and sensations, and analysing positive aspects and points for improvement. The group's future steps are also planned.

4. The impact of social theatre on inmates participating in the program

In order to find out the impact of participation in the activity, we have carried out a narrative analysis of written answers from a group of inmates of the Las Palmas I Penitentiary that followed a qualitative evaluation.

4.1. Procedure

A form with open-ended questions was designed in two parts; a first one reflecting socio-demographic data, such as age, length of sentence, recidivism, participation in activities in prison, duration of the participation in the theatre workshop. The second part focuses on the difficulties, positive aspects and benefits that each participant felt. The actors participated voluntarily and anonymously, and were given 4/5 days to submit their answers.

4.2. *Participants*

Fifteen male inmates out of a total of eighteen participated in the qualitative assessment. 50% of them were Spanish and 50% foreign. The age range varied between 24 and 55 years ($M = 34.3$), 80% of them had attended basic education. 28.6% declared to be recidivists and had been in prison between two and five times, while the remaining 71.4% was in prison for the first time. Regarding their relationship with their family, only 28% received visits, the rest had telephone contact and only one had no contact at all. For the 90% of the participants this was their first theatre experience.

4.3. *Measurement and design*

The questions were created ad-hoc and the number was limited to nine in order to facilitate participation. A printed list of questions was handed out with plenty of blank space for answers, written in a simple language and presented in this order: 1. *Write down three words that define what theatre is for you*; 2. *How did you get to know theatre?*; 3. *How was the process of participating in this activity?*; 4. *Which difficulties did you encounter during this activity?*; 5. *In which aspects did you feel comfortable?*; 6. *Which benefits has theatre brought or is bringing to your life?*; 7. *How did you feel with the group of inmates you shared the workshop with?*; 8. *Do you plan to continue with theatre in the future?*; 9. *Is there anything else you want to tell us?*

After the transcription of the collected answers, a mixed deductive and inductive coding process was carried out. The textual analysis was done with Nvivo (version 12.6.1.1970), a program widely used in qualitative research (Valdemoro-San-Emeterio et al., 2011).

5. Results

As for the initial question asking three words that define what theatre means to the actor, four main categories arose: 1. It liberates me and makes me feel good, 2. It allows me to get to know myself, 3. It makes me feel proud and self-confident, 4. It is a passion.

Table 2 lists the words used by actors associated to each category.

Table 2. Theatre in three words: categories and associated evidence

	Categories	Associated words
1	It liberates me and makes me feel good	<i>It allows me to express emotions*, meet people, disconnect from everything, entertainment, special, liberation, makes me feel good, motivates me, new opportunities, fun, gives me joy.</i>
2	It allows me to get to know myself	<i>Personal knowledge*, learning, personal growth, personal development, self-esteem, my other self, personality.</i>
3	It makes me feel proud and self-confident	<i>Self-confidence*, pride*, satisfaction in accomplishment.</i>
4	It is a passion	<i>Passion*, commitment, enthusiasm.</i>

* Words used by several inmates.

In relation to the question about how the participants joined the activity, the majority did so at the suggestion of a colleague or a prison professional. All participants recognised that group integration happened gradually, overcoming the barriers of embarrassment, feeling out of place, being judged and learning unfamiliar techniques. Non-Spanish speakers also faced language barriers. However, over time these participants felt comfortable in the group and the space became safe and mutually supportive for all.



Figure 1. Word cloud as a result of the question What does theatre mean to me? (Nvivo, 12.6.1.1970).

5.1. *Benefits of the theatre activity for the actors*

The verbalisations about this topic were diverse and correlation was found with the three categories of words in question one. The evidence associated with each category is reported below:

5.1.1. *It liberates me and makes me feel good*

“It has been a way out... it’s a good thing to forget about problems for a while”; “when I do theatre my mind switches off and I focus on acting, it helps me because I’m always going around a lot of thoughts”.

5.1.2. *It allows me to get to know myself*

“Theatre has led me to discover things I couldn’t imagine about myself... it has helped me to see life in a different way”; “We all have a black and a white wolf inside, when I do theatre, I feed the white wolf, my good self, which my lifestyle has forced me to hide”; “I learn to listen to others and this helps me to reflect”.

5.1.3. *It makes me feel proud and self-confident*

“Theatre has allowed me to feel more self-confident”; “I have been able to feel better about myself, to feel fulfilled as a person”; “theatre takes away my fears of being in front of people, I used to be very shy”; “theatre has allowed me to strengthen my self-esteem and has relieved the frustrations of prison life”; “with theatre I have felt for the first time in my life that I can be proud of myself. It allows me to believe in myself, and that I am worth as a person”; “It is priceless to see an audience applauding you for something you have done well”.

5.1.4. *It is a passion*

“It is a passion that can help me to focus and avoid falling into addictions and bad habits”; “I have discovered a calling that fills me up with happiness”; “I didn’t think I could be so good at it, I would like to continue and raise awareness about the drug problem”; “I would like theatre to be my job in the future”.

Regarding the question on whether they would like to continue with the activity, the inmates expressed their wish to keep doing theatre both during their sentence and at liberty, as they believe it will help them in the process of social reintegration. Finally, in the open question, the answers focused on thanking the team and the prison staff, adding that the cohesion of the theatre group has become an important support during their sentence.

6. Conclusions

Concluding this contribution and in relation to the results found in the qualitative assessment, we can confirm that theatre is a narrative tool that helps individuals in prison to rewrite their lives and therefore supports the process of re-education and social reintegration.

Firstly, because the dynamics of the workshop and the collective process of preparing and performing a play produces changes in self-concept. Continuous exposure to these activities allows the self to be explored; we must not forget that inmates have been tagged or tag themselves with fixed roles, identifying themselves with crime and delinquent habits. In this sense, theatre fosters the discovery of personal talents, reinforces self-esteem and allows inmates to believe in themselves again. In the words of Rodríguez (2016), theatre practice with prisoners allows them to recover their dignity because it enables them to use their voice so that they can express their experiences and therefore take action on their own reality in order to transform it.

Secondly, as has been shown this is a process in which difficulties appear. Theatre is a demanding and rigorous art that asks the actor to step out of himself and get into a different role, to commit to many hours of rehearsal and work towards a goal. These are habits and values mostly new to those who enter prison, so they are experienced through a learning process. On the other hand, at an educational level, it raises awareness of the value of pure commitment, as there is no financial reward for the activity.

Thirdly, theatre is a school where one learns to collaborate, to tolerate others, to seek help, to mediate and to look for solutions. Knowing one's own part is not enough; it is necessary to be coordinated with the rest and to solve together any unforeseen event that may occur on stage. Authors such as Aguilar et al. (2009) found that theatre promotes coping strategies

that allow better handling of the sentence and prepare the process of social reintegration. In short, theatre teaches people to live together and to seek a goal that goes beyond the personal.

Finally, when the inmates present themselves to an audience to receive the applause, it is remarkable how gratifying it is for them to feel they have achieved something significant. This experience touches the actors on an emotional level and reminds them that the power to change their lives lies within themselves.

Bibliography

- AEBI, M. F., COCCO, E. & MOLNAR, L., *Prisons and Prisoners in Europe 2022: Key Findings of the SPACE I report*. Series UNILCRIM 2023/2. Council of Europe and University of Lausanne, 2022.
- AGUILAR LÓPEZ, J., GONZÁLEZ DÍEZ, J., ROMERO RODRÍGUEZ, J. F., *Para el arte no hay rejas. La formación cultural como medio de reinserción social*, Universidad de Huelva, 2009.
- ARENAL, C., *Cartas a los delincuentes*, Imprenta del Hospicio, a cargo de D. Mariano M. y Sancho, Coruña, 1865.
- ARISTOTLE, *Poetics*, Madrid, Alianza Editorial, Madrid, 2013.
- BAUMAN, Z., *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Gedisa, Barcelona, 2007.
- BOAL, A., *El arcoiris del deseo. Del teatro experimental a la terapia*, Alba Editorial, Barcelona, 2004.
- *Juegos para actores y no actores*, Alba Editorial, Barcelona, 2007.
- CANALS L., LLANO J.C., SANZ ANGULO, A., URBANO, C., *El Estado de la Pobreza en las Comunidades Autónomas*, European Anti-Poverty Network España (EAPN-ES), 2023.
- CASTILLO, B., *Psicodrama, sociodrama y teatro del oprimido de Augusto Boal: analogías y diferencias*, Universidad Central de Venezuela, 2013.
- FOUCAULT, M., *Vigilar y castigar: el nacimiento de la prisión*, Siglo XXI Editores, Madrid, 2013.
- INSTITUTO CANARIO DE ESTADÍSTICA (ISTAC)., *Población según sexos. Municipios por islas de Canarias y años*, Instituto Canario de Estadística, 2024.
- LEY ORGÁNICA 1 / 1979, DE 26 DE SEPTIEMBRE, *General Penitenciaria*, España.
- MORENO, J. L., *Psicodrama*, Hormé-Paidós, Buenos Aires, 1961.

- OFICINA DE LAS NACIONES UNIDAS CONTRA LA DROGA Y EL DELITO, *Guía de introducción a la prevención de la reincidencia y la reintegración social de delincuentes*, (M. Behar, Trad.), United Nations, 2013.
- PATERLINE, B. A. & ORR, D., *Adaptation to prison and inmate self-concept*, Journal of Psychology and Behavioral Science, 4(2), 2016, pp.70-79.
- PHILLIPS, L. A. & LINDSAY, M., *Prison to society: A mixed methods analysis of coping with reentry*. International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, 55(1), 2011.
- PELLEGRINO, G. & MARTÍN, J. C., *Padres y madres privados de libertad: El reto de mantener el contacto con los/as hijos/as*. En F. T. Añaños, M. del M. García-Vita y A. Amaro Agudo (Eds.), *Justicia social: Género e intervención socioeducativa* (Vol. 1), Ediciones Pirámide, 2022, p.p. 273-282.
- RODRÍGUEZ, L., *Teatro entre rejas. El espacio de libertad y juego en el Complejo Penitenciario San Felipe*. Huellas. Búsqueda en Artes y Diseño, 9/2016, pp. 141-149.
- SECRETARÍA GENERAL DE INSTITUCIONES PENITENCIARIAS (SGIP), *Estadística de la Población Reclusa*, Madrid, 2023.
- TURNER, V., *From Ritual to Theatre: The Human Seriousness of Play*, Performing Arts Journal Publications, New York, 1982.
- VALDEMOROS-SAN-EMETERIO, M., PONCE-DE-LEÓN-ELIZONDO, A. & SANZ-AZAZURI, E., *Fundamentos en manejo del Nvivo 9 como herramienta al servicio de estudios cualitativos*. Contextos Educativos, (14), 2011, pp. 11-30.

Cinema and the “feelings disease”

A therapeutic path through film narratives

Il cinema e la “malattia dei sentimenti”*

Narrazioni filmiche per un itinerario terapeutico

ARTURO LANDO**

ABSTRACT: Il lavoro che segue si propone di fornire un itinerario tra narrazioni cinematografiche quale strumento di educazione ai sentimenti: ciò a beneficio dell’attività scolastica di educatori, assistenti alla comunicazione e psicologi dell’età evolutiva. Ogni disagio psichico e relazionale dell’individuo è riconducibile a una mancata espressione dei sentimenti. Il lavoro intende mostrare come la narrazione filmica abbia affrontato tale tema generando, in tempi recenti, testimonianze “terapeutiche” dell’essere-nel-mondo: mostrando altresì che un legame appagante con persone, cose e luoghi non va cercato nell’efficacia dell’agire ma in un nuovo modo di sentire.

KEY-WORDS: cinema, scuola, educazione, sentimenti.

ABSTRACT: This work aims to provide a path through film narratives as a tool for feeling education: the main target is the school activity of educators and psychologists for teens. Every psychic and relational discomfort can be traced back to a lack of feelings expression. The work intends to show how narration in cinema has focused this issue generating in recent times “therapeutic” evidence of being-in-the-world. Film narratives show that a satisfying bond with people, things and places should not be sought in the effectiveness of acting but in a new way of feeling.

KEY-WORDS: cinema, school, education, feelings.

* Espressione del regista Michelangelo Antonioni in M. Antonioni, *Fare un film è per me vivere*. Scritti sul cinema, Marsilio, Venezia 1994, pp. 20-46.

** Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli.

1. Introduzione

Nel 1864 lo scrittore britannico George MacDonald pubblicò, in tre volumi, un romanzo il cui filo conduttore era la possibilità di curare in un modo allora innovativo *Adela Cathcart* (MacDonald 2007) – personaggio che dà il titolo all'intera opera – una giovinetta che se ne sta a casa, distesa su di un letto, presa da un malessere psicofisico. La cura consiste precisamente nella *narrazione* prodotta da uno “story club” composto da dieci persone. Queste ultime, a turno, leggono storie e fiabe per guarire la ragazza. È una terapia che sorprende per la sua modernità. I racconti che popolano il romanzo di MacDonald riescono a guarire la ragazza dal “mal di vivere”. Adela è risanata grazie a un contributo narrativo che l'ha arricchita nel suo percorso personale.

Il lavoro che segue intende proporre talune narrazioni per l'appunto quali strumenti di cura per il “mal di vivere”. Si tratterà in questo caso di narrazioni cinematografiche scelte specificamente per un uso didattico, a supporto di attività scolastiche come quelle degli educatori, degli assistenti alla comunicazione e degli psicologi dell'età evolutiva.

Questo genere di narrazioni, a differenza di quanto accadeva per il romanzo di MacDonald e per ogni altra narrazione basata sul medium del libro, hanno la caratteristica di poter contare su una diffusione enormemente più ampia. In altri termini, sono narrazioni non appartenenti a una cultura d'élite: la loro originaria vocazione all'*intrattenimento* rende tali narrazioni particolarmente adatte a essere utilizzate in maniera agile e leggera per raccontare altrettanti percorsi di arricchimento esistenziale, percorsi che invitano innanzitutto all'identificazione, in secondo luogo all'*imitazione* (Morin 1963, p. 84).

2. Un primo approccio teorico: il paradigma narrativo

Successivamente alla diffusione del metodo terapeutico inaugurato dalla psicologia del profondo – nella cui prassi il paziente è sollecitato a *raccontare* la propria vita entrando così in contatto con il proprio disagio (Freud 1989; Jung 1992) – è stato Jerome Bruner (1988, pp. 15-68) a mettere in evidenza quello che possiamo oggi definire il *paradigma narrativo* delle scienze umane (Livolsi 2000, p. 118). Bruner, com'è noto, individuò innanzitutto nel campo

cognitivo dell'uomo la fondamentale distinzione tra il pensiero logico-paradigmatico e il *pensiero narrativo*, identificando precisamente con quest'ultimo la facoltà dell'essere umano di configurare la propria esperienza sotto forma di *storia*. Soprattutto Bruner mostrò che tale attitudine *narrativa* va di pari passo con la possibilità di percepire le sofferenze, le gioie, le tappe stesse dell'esistenza, come un percorso dotato di *sensò*. «Raccontando a noi stessi e agli altri le storie della nostra vita – spiega Marino Livolsi (*ibid.*, p. 119) – noi ricompattiamo i frammenti dell'esperienza vissuta che, proprio in base a tale processo, acquisisce un significato più o meno coerente e unitario».

Altro autore che dà un contributo importante alla definizione del paradigma narrativo è Paul Ricoeur, che in *Tempo e racconto* (1983, pp. 123-133) esplora il rapporto del lettore con l'opera di narrativa, e lo fa con riferimento particolare al “tempo della narrazione”, tempo che nel romanzo moderno è *destrutturato*, scomposto in frammenti proprio com'è spesso frammentata e confusa, nella percezione di un individuo, l'esperienza della propria vita. La tesi di Ricoeur è in questo contesto particolarmente illuminante. Il filosofo infatti afferma che un'opera come *Alla ricerca del tempo perduto* (Proust 1978) – per citare il più significativo tra gli esempi letterari proposti da Ricoeur – indica al lettore «una strada da percorrere» (Piromallo Gambardella 2001, p. 69). Ciò è vero per tre essenziali motivi: innanzitutto perché, più che in altre opere, nel monumentale capolavoro di Marcel Proust è trasparente l'intento dello scrittore di ripercorrere il proprio cammino nel tempo – pur seguendo i flussi irregolari della memoria e degli stati d'animo – al fine di *dare un senso alla propria esistenza*. In secondo luogo, secondo Ricoeur, una narrazione destrutturata come quella della *Recherche* è un invito, lanciato al lettore, affinché questi ricomponga i frammenti d'esperienza narrati, ciò per creare una personale *ricostruzione* del racconto, e inoltre per riflettere sul personale *vissuto* suscitato dal racconto stesso. Infine, l'opera di Proust è un invito, rivolto al lettore, a *riconfigurare* i mille frammenti della propria esistenza, cioè compiere la medesima ricerca di *sensò* che allo scrittore riuscì in una delle diverse forme possibili: quella letteraria.

3. Il cinema moderno e la “malattia dei sentimenti”

Gilles Deleuze (1984, 1989) arriva a conclusioni assai simili a quelle di Ricoeur a proposito della destrutturazione del “tempo della narrazione” nel

cinema moderno. Ma ancor prima di affrontare questo tema è necessario sottolineare l'importanza, in questo contesto, dei due ampi studi dedicati da Deleuze alla narrazione cinematografica: essi hanno infatti la capacità di parlare di cinema dando voce, rispettivamente, ai due essenziali "stadi percettivi" di cui si compone il percorso esistenziale di ogni individuo.

Questi due modi di percepire il Sé e l'Altro-da-sé danno vita rispettivamente alle due grandi epoche storiche del cinema. Il primo studio di Deleuze cui si accennava, *L'immagine-movimento*, è dedicato al cinema cosiddetto "classico", che è stato codificato al suo livello più alto da Hollywood e che esplora lo stadio percettivo dell'*agire efficace*, quello che vede l'individuo muoversi nel mondo e rispondere agli stimoli esterni in maniera risolutiva attraverso la propria *azione*. Nel suo secondo percorso di ricerca, *L'immagine-tempo*, Deleuze esplora invece il cinema cosiddetto "moderno", ovvero quella tappa evolutiva della narrazione filmica che ripercorre temi e stati d'animo certo già esplorati dalla *modernità* in letteratura e nelle scienze umane, temi tuttavia non ancora diffusi presso un pubblico di *massa*. Lo stadio percettivo della modernità – nel cinema come in altri medium della narrazione – è quello in cui l'*azione* si rivela inadeguata o del tutto assente di fronte agli stimoli esterni. È la tappa evolutiva che Deleuze identifica con la percezione dell'*intollerabile*:

Si tratta di qualcosa di troppo potente, o di troppo ingiusto, ma anche a volte di troppo bello, che quindi eccede le nostre capacità senso-motorie: *Stromboli* (il film di Roberto Rossellini del 1950, *n.d.a.*), una bellezza troppo grande per noi, come un dolore troppo forte. Può trattarsi di una situazione-limite, l'eruzione del vulcano, ma anche della più banale, una semplice fabbrica, un terreno abbandonato. [...] In *Umberto D.* Vittorio De Sica costruisce una celebre sequenza, [...] la giovane servetta al mattino entra in cucina, compie una serie di gesti meccanici e stanchi, pulisce un po', caccia le formiche con un getto d'acqua, prende il macinino da caffè, chiude la porta con la punta del piede proteso. E i suoi occhi incrociano il proprio ventre di donna incinta: è come se nascesse tutta la miseria del mondo [...] qualcosa che va oltre il suo limite personale del sopportabile. È un cinema del veggente, non più d'*azione* (Deleuze 1989, pp. 29 e 12).

Di fronte a questa nuova percezione, gli autori cominciano allora a lanciare i propri percorsi narrativi precisamente tra i frammenti dell'esistenza dei propri personaggi, infatti «*l'uomo stesso non è un mondo diverso da*

quello in cui sente l’intollerabile e si sente incastrato» (*ibid.*, p. 190, corsivo dell’autore).

È appunto nell’ambito di questo passaggio evolutivo che entra in gioco la destrutturazione del “tempo della narrazione”, perfetta metafora della frantumazione del Sé. I registi s’immergono allora nella vita dei propri protagonisti, nella loro memoria, proprio come aveva fatto Proust nella *Recherche*, cercandone cioè il senso perduto – ancor meglio: il senso mai avuto. Accanto al tradizionale cinema hollywoodiano basato sull’azione efficace, nascono film straordinari di tutt’altra natura, in cui a fondersi insieme sono il presente, il passato, e il sogno: in *Quarto potere* (1941), diretto dal grande incompreso di Hollywood, Orson Welles, il segreto del fallimento e dell’infelicità di un uomo è cercato attraverso frammenti e testimonianze intorno alla sua vita, è cercato dunque con il metodo dell’inchiesta, e con stati d’animo del tutto inediti per il cinema dell’epoca, giacché il film mandava in pezzi il “sogno americano”. Ingmar Bergman, nel capolavoro *Il posto delle fragole* (1957), fa viaggiare il suo anziano protagonista attraverso i propri ricordi, in cerca della gioia di vivere che non vuol rispondere al tardivo appello. In *Otto e mezzo* (1963) Federico Fellini ripercorre l’esistenza di un regista bloccato, che non riesce più a fare il proprio film: nelle immagini si mescolano infanzia, formazione, amori, visioni, incubi, odio ed entusiasmo per un lavoro – quello del cineasta – che trasfigura l’essere-nel-mondo in spettacolo, e col quale l’autore stesso fa amicizia *ex novo*, trovandone nuova ispirazione per le opere successive. Nella storia del cinema, *Otto e mezzo* è per eccellenza il film – dai mille tentativi d’imitazione – nel quale l’autore “disfa” l’opera insieme con la vita stessa del suo personaggio-guida, lasciando allo spettatore il compito di “ricomporre” i tanti frammenti. Si tratta, guarda caso, dello stesso compito che è assegnato al protagonista del film, personaggio di cui è mostrato il vertiginoso flusso di coscienza, personaggio che riuscirà infine a re-innamorarsi di ognuno dei frammenti della propria esistenza. Il film, come spiega lo stesso Fellini, è «un invito ad *accettare la vita*» (Piccolo 2023, p. 138).

Nella grande stagione germinale del cinema moderno, che ha il proprio nucleo più fecondo negli anni Sessanta del secolo scorso, vi è tuttavia un’altra importante strategia narrativa basata sulla destrutturazione del tempo. È quella di cui si fa principale esponente il regista Michelangelo Antonioni, che capovolge il noto adagio di Alfred Hitchcock secondo cui «il cinema è la vita senza i tempi morti» (Cousins 2017, p. 191, una defi-

nizione calzante per il cinema classico). Antonioni al contrario proietta il pubblico precisamente nei “tempi morti” delle vite dei propri personaggi.

Avviene in film come *L'avventura* (1960), *La notte* (1961) e *L'eclisse* (1962), pellicole in cui, per la prima volta, la rarefazione dell'azione e lo svuotamento degli spazi pongono lo spettatore in una situazione di meditazione, fino a fargli *abitare* il film, portando dentro la narrazione il proprio vissuto personale. Come sottolinea Antonioni, nasceva in questi film la consapevolezza della “malattia dei sentimenti”:

Oggi nasce un uomo nuovo, con tutte le paure, i terrori, i balbettii di una gestazione. E quello che è ancor più grave, quest'uomo si trova subito alle spalle un pesante bagaglio di sentimenti che non è neanche esatto definire vecchi e superati, sono disadatti piuttosto, condizionano senza aiutare, impacciano senza suggerire una conclusione, una soluzione. Eppure l'uomo pare che non riesca a sbarazzarsi di questo bagaglio. Agisce, ama, odia, soffre sulla spinta di forze e miti morali che non dovrebbero, oggi, essere quelli dei tempi di Omero. Eppure lo sono (Antonioni, *op. cit.*, p. 33).

Ciò di cui parla il regista è l'esigenza collettiva di un nuovo modo-di-sentire. Si tratta dell'esigenza che animava la narrativa di tutta la modernità: far nascere un “uomo nuovo”, stimolare una nuova tappa del pensare e del sentire rispetto all'uomo così come era raccontato nel mondo classico (nonché nella cultura cavalleresca). La ricerca dei grandi narratori della modernità – suggerisce Deleuze – era quella di un nuovo legame tra uomo e mondo (Deleuze, *op. cit.*, pp. 189-190), un legame che non fosse più basato sull'*agire*. È lo stesso modello stimolo-risposta – come osserva Abraham Maslow (1971, pp. 38-39) – a risultare del tutto inadeguato rispetto a questa nuova esigenza. La posta in gioco, ben leggibile tanto nelle parole di Antonioni quanto nei suoi celebri film sopra citati, era quella di una nuova possibilità, non ancora conseguita: la possibilità di un contatto con il Sé e con l'Altro-dasé da cercare non più sul piano dell'agire, ma sul piano del *sentire*.

4. Primi passi in un nuovo stadio percettivo

Spinoza, pioniere nell'esplorazione dei sentimenti, nella sua *Etica* (1992) definì la nuova esigenza come quella del passaggio dalla dimensione delle

affezioni passive, ovvero le emozioni e i sentimenti suscitati da uno “stimolo esterno”, fino alla sfera delle *affezioni attive*, ovvero sentimenti che provengano dalle fibre stesse del corpo, che ci uniscano alle persone, alle cose e ai luoghi oltrepassando la distanza stessa che separa i corpi. È interessante osservare che tale passaggio di maturazione è stato descritto dal cinema a partire dagli ultimi anni del secolo scorso. Alcuni registi di grande richiamo hanno compiuto la trasformazione già inseguita da Antonioni e l’hanno fatto non prima di aver percorso, insieme con i propri personaggi, la tappa imprescindibile del disagio e dello smarrimento, la tappa della modernità. Forse il primo autore a compiere consapevolmente la trasformazione è stato per l’appunto il più celebre allievo di Michelangelo Antonioni. Si tratta di Wim Wenders che, nel 1987, ispirandosi alle *Elegie Duinesi* di Rilke e collaborando in fase di sceneggiatura con Peter Handke, racconta la vita degli angeli nel film *Il cielo sopra Berlino*. Il regista immagina l’esistenza angelica in maniera perfettamente congruente con quella dei personaggi che hanno popolato le narrazioni della modernità. «Sono semplicemente spettatori – scrive Wenders dei suoi angeli – spettatori abusivi di tutto ciò che avviene, senza disporre della pur minima facoltà di giocarvi un ruolo [...]. Non sanno cosa significhi afferrare un oggetto, fare una carezza o magari baciare un essere umano» (Wenders 1989, pp. 152-153). Ma il regista fa sì che il protagonista del film, l’angelo Damiel, assuma su di sé per intero quell’esigenza di *contatto* di cui la narrazione cinematografica si sta facendo portatrice ormai da tempo. L’angelo Damiel vuole cessare di essere “escluso dal mondo” (Wenders e Handke 1987, pp. 16 e 18), vuole trasformarsi in essere umano. E il suo desiderio viene esaudito grazie all’amore che prova per una donna umana. È grazie a un sentimento che avviene la trasformazione dell’angelo in uomo. Ed è appunto attraverso i sentimenti che, in una nuova progenie di storie e di personaggi, avviene da qui in poi la riappropriazione di Sé e dell’Altro-dasé nella narrazione cinematografica.

È interessante osservare, come dicevamo, tutti quei registi che, proprio come Wenders, hanno narrato dapprima lo smarrimento e l’“esclusione dal mondo”, per poi approdare a una nuova forma della percezione. Il regista australiano Peter Weir, ad esempio, parte da film che appaiono come dichiarazioni d’impossibilità di una conciliazione tra l’uomo e il suo stesso mondo – si vedano *Picnic a Hanging Rock* (1975) oppure *Mosquito Coast* (1986) – per approdare a film come *L’attimo fuggente* (1989), *Fearless* (1993)

e *Truman Show* (1998), viaggi verso una nuova vicinanza con gli esseri umani e verso l'immersione totale ed estatica nel *qui-e-ora*. La regista neozelandese Jane Campion si impone all'attenzione internazionale con due film sul tema del disadattamento e dell'esclusione sociale: *Sweetie* (1989) e *Un angelo alla mia tavola* (1990), tratto, quest'ultimo, dai veri diari della poetessa Janet Frame, che fu costretta addirittura ad anni di manicomio perché considerata schizofrenica. È sempre Jane Campion che firma nel 1993 *Lezioni di piano*, cioè uno dei film più importanti dell'ultimo scorcio del Novecento, di enorme interesse appunto perché – come già accadeva nel *Cielo sopra Berlino* – la protagonista è inizialmente nella condizione di tutti quei personaggi della modernità che non riescono a trovare alcun contatto con il mondo circostante. Eppure Ada, la protagonista del film, donna muta fin da bambina e ora costretta a lasciare la Londra vittoriana del XIX secolo per spostarsi nella boscosa colonia della Nuova Zelanda, riesce a intraprendere l'avventura personale che la porta alla scoperta dei sentimenti, e ciò con una potenza che nessun altro film ha saputo eguagliare negli ultimi decenni.

Come non accennare qui al celebre regista spagnolo Pedro Almodòvar che, dopo aver narrato con vena surrealista il binomio amore / disperazione in film come *La legge del desiderio* (1987) e *Donne sull'orlo di una crisi di nervi* (1988), cambia invece passo con *Il fiore del mio segreto* (1995) e inaugura un personale cambiamento di prospettiva, per trovare poi in film come *Carne tremula* (1997), *Parla con lei* (2002), o come *Volver* (2006), esemplari sintesi di una rinnovata possibilità di contatto tra gli esseri umani.

Anche il regista italiano Nanni Moretti, noto per aver raccontato, nella prima parte della sua carriera, l'impossibilità di una reale empatia dell'individuo sia con il sociale sia con il *tutto* del mondo circostante (basti pensare a film come *Ecce bombo* del 1978, *Bianca* del 1984, o *La messa è finita* del 1985), con il film *Caro diario* (1993), inaugura una poetica del *godimento dei luoghi*, instaurando una «relazione affettiva con gli spazi» (Sesti 2002, p. 38), per ricordarci che esperienze di gioia possono nascere anche con il semplice camminare per la città, la pratica riscoperta e indagata da Michel de Certeau nell'*Invenzione del quotidiano* (2001, p. 33), il testo che rivendica la necessità di una fenomenologia della vita quotidiana come territorio – ampiamente inesplorato – di arricchimento esistenziale.

5. Film del nuovo millennio per un’educazione al sentire

I film citati nel precedente paragrafo sono già utilizzabili – e utilizzati da chi scrive – in sede didattica sia per descrivere l’evoluzione più recente della narrazione cinematografica sia per tracciare un percorso di educazione al sentire. Non c’è dubbio, infatti, che la miglior terapia contro il “mal di vivere” sia per l’appunto l’espressione dei sentimenti. E affinché queste righe siano di reale utilità didattica, occorre presentare adesso alcune narrazioni cinematografiche ancor più recenti, tra quelle che maggiormente testimoniano della possibilità di entrare nell’orizzonte della vicinanza con l’Altro-da-sé e, per dirla con Fellini, dell’*accettazione* della condizione umana.

È molto interessante accorgersi, in particolare, di quanto i migliori registi americani dei nostri anni abbiano assorbito e sviluppato le intuizioni dei grandi cineasti europei del Novecento. In *Nebraska* (2014) di Alexander Payne, ad esempio, proprio come accadeva nel film-simbolo del Neorealismo italiano *Ladri di biciclette* (Vittorio De Sica, 1948), protagonisti sono un padre e un figlio, vagabondi sulla strada: sono in cerca di qualcosa che è del tutto impossibile da ottenere – in questa sede neanche importa di cosa si tratti – ma il momento stesso del fallimento del loro vagabondaggio, li troverà per la prima volta uniti e riconciliati con il passato. È ancora un padre il personaggio-guida de *I Tenenbaum* (2001), considerato il capolavoro del regista Wes Anderson. Nel film un vecchio imbrogliatore riesce – perfino senza volere – a riconquistare l’affetto dei figli che il proprio egoismo, tanti anni addietro, aveva reso altrettanti piccoli geni mancati. Per rimanere in America, *Paterson* (2016) di Jim Jarmush è apparentemente la semplice descrizione delle giornate di un autista di pullman che scrive poesie sul proprio taccuino in una cittadina di provincia. In realtà si tratta di uno dei migliori film su come entrare in contatto con ciò che Edgar Morin (2000, p. 46) definisce, a buon diritto, la “qualità poetica della vita”.

In America Latina è da tener d’occhio la filmografia del regista cileno Sebastian Lelio. Suo autentico film-manifesto è *Gloria* (2013), ritratto di una cinquantenne divorziata che non rinuncia alla propria vitalità neanche quando l’uomo con il quale ha intrapreso una passionale storia d’amore si dimostra incapace di seguirla sulla strada dei sentimenti.

La cinematografia giapponese è sempre stata tra le più interessanti e innovative, non c’è dunque da stupirsi se una delle testimonianze più potenti di un nuovo modo-di-sentire arrivi dal regista nipponico Hirokazu

Kore-eda, che nel 2018 vince la Palma d'oro al Festival di Canne con *Un affare di famiglia*, storia di una minuscola comunità «raffigurata come un'isola felice dove un gruppo di innocui fuorilegge vive una vita regolata dall'amore» (Mereghetti 2020, p. 75), una vita assai più libera dai condizionamenti sociali di quanto lo spettatore possa immaginare. Dieci anni prima, nel 2008, l'Oscar per il miglior film straniero era andato a un altro film giapponese da suggerire qui come ottimo strumento per una educazione dei sentimenti. Si tratta di *Departures* (2008), di Masahiro Motoki, storia di un violoncellista disoccupato che accetta un posto di cerimoniere funebre, assistente presso un maestro nell'antica arte della "deposizione nella bara". Senza che ce lo si aspetti, si assiste a un percorso di autoconsapevolezza e a una presa di contatto con la sacralità della morte. Com'è facile da intuire, il film risulta «molto significativo per gli spettatori che in Occidente vivono in una cultura incline all'inutile rimozione di uno dei temi centrali dell'esistenza» (Morandini 2016, p. 390).

Uno dei più rappresentativi cineasti della Corea del Sud, Kim Ki-duk (scomparso purtroppo nella pandemia del 2020) è l'autore di *Primavera, estate, autunno, inverno... e ancora primavera* (2003). Quello che sembra un racconto buddhista, è in realtà la storia di un percorso esistenziale ed è assai educativa per gli occidentali. Un bambino è allevato da un monaco in un piccolo tempio al centro di un magnifico lago. L'incanto dell'infanzia è rotto dalle passioni dell'adolescenza e poi dalla crudeltà della vita adulta.

Questa riporterà il protagonista all'antico lago, ma stavolta l'uomo è disperato, in pericolo, ed è bisognoso di ritrovare se stesso.

Nel novero dei film del nuovo millennio che ottengono sullo spettatore un effetto decisamente terapeutico va inserito ancora un altro film ambientato nel lontano Oriente. È *Perfect days* (2023), realizzato del già citato maestro tedesco Wim Wenders. Il protagonista, proprio come accadeva in *Paterson*, è un uomo dal mestiere umile che sa godere appieno delle proprie giornate. È un sessantenne addetto alle pulizie dei bagni pubblici in un quartiere di Tokyo. Scopriamo poco a poco di cosa è fatta la sua arte del vivere: cura nel proprio lavoro, amore per le piante, i libri, la fotografia, il contatto umano, e infine il silenzio.

Nella cinematografia francese degli ultimi decenni, almeno due film sono da mostrare, vedere e rivedere per la loro capacità educativa. Il primo è *Quasi amici* (2011) di Olivier Nakache ed Éric Toledano, film di enorme successo di pubblico in tutto il mondo nonché tratto da una storia

vera: quella del rapporto instauratosi tra un milionario tetraplegico e un sottoproletario nero appena uscito di prigione, scelto dal primo quale proprio *caregiver* proprio perché questi non ha alcun atteggiamento “pietistico” nei confronti della disabilità del primo. Il legame che s’instaura tra i due personaggi diventa il perno per un’azione di mobilitazione delle energie vitali dell’uomo sulla sedia a rotelle. È importante che questo film sia stato visto da molti giacché, sulla base di un’apparente “irriverenza” nei confronti della disabilità, scardina del tutto gli stereotipi emotivi e sociali sedimentati intorno a questo tema. Nel film l’*agire* è del tutto sopravanzato dal *sentire*: la forza del contatto tra due esseri umani fa di un uomo del tutto paralizzato una persona capace di guardare più lontano di quanto non faccia il senso comune, capace cioè di una *joie de vivre* che lo stesso protagonista non aveva conosciuto nella vita che conduceva prima della paralisi, quando cioè camminava sulle sue gambe e volava in deltaplano.

Altro film d’oltralpe che non si può non suggerire quale strumento educativo/terapeutico è *Il professore cambia scuola* (2017) di Olivier Aya-che-Vidal. In questo caso il tema portante è l’insegnamento scolastico nei contesti disagiati della periferia. È infatti nella scuola di un quartiere “a rischio” che viene inviato il protagonista, già docente in uno dei licei più prestigiosi di Parigi. Si tratta di un esperimento pedagogico voluto dal Ministero dell’istruzione, e comincia nel peggiore dei modi. Il protagonista è infatti investito innanzitutto dall’indisciplina degli alunni (molti dei quali immigrati di prima o seconda generazione) e dal loro disinteresse per l’apprendimento, percepito come un’inutile imposizione. Eppure alcuni incontri e ottimi suggerimenti faranno evolvere l’uomo. Proverà per la prima volta a instaurare un dialogo semplicemente umano con i propri alunni. Utilizzerà metodi d’insegnamento alternativi, pensati per “formare” e non solo “informare”. Capirà soprattutto che «gli studenti hanno risultati migliori se sono gli insegnanti a credere nel loro progresso». Insieme con *L’attimo fuggente* di Peter Weir, quello di Ayache-Vidal si segnala tra i migliori film per formare i formatori. Oggi più di ieri – dice tra le righe il film – l’insegnamento scolastico può essere veicolato solo da qualità sottili come empatia, fiducia e incoraggiamento.

Il cinema italiano nel nuovo millennio ha prodotto diversi film da somministrare contro il mal di vivere. Manca lo spazio per citarli tutti, ma in questa sede occorre soffermarsi senz’altro sul regista Paolo Virzì, che ha dedicato tutta la propria carriera nella descrizione di personaggi che

hanno bisogno di riconciliarsi con la propria vita. Basti pensare alle intime prese di coscienza conquistate da tutti i personaggi di *Ferie d'agosto* (1996) o all'esemplare percorso di formazione compiuto dal protagonista di *Ovosodo* (1997). È invece assai più recente un altro dei film più importanti del regista livornese, ovvero *La pazza gioia* (2016), che vede due pazienti di una comunità terapeutica psichiatrica, l'una aristocratica, l'altra popolana, allearsi e darsi alla fuga: la seconda vorrebbe riuscire a rivedere il figlio che le hanno tolto, e la prima decide di aiutarla. Lungo le strade della Toscana, il loro diventa un viaggio avventuroso per guardare da vicino le proprie ferite ancora aperte. Si tratta di un viaggio coinvolgente, a tratti doloroso, che non rinuncia tuttavia a due importanti segni distintivi del cinema di Virzì: la leggerezza e la fiducia negli esseri umani.

È un *road movie* anche *Tutto il mio folle amore* (2019) del regista, già Premio Oscar, Gabriele Salvatores. Il motore d'avviamento del film è il disturbo mentale, il disadattamento – o meglio il *non-adattamento* – di un adolescente che, cresciuto a Trieste dalla madre e dal patrigno in un ambiente borghese, decide di fuggire infilandosi clandestinamente nel furgone del padre naturale, passato a trovarlo per la prima volta in vita sua. Cacciato via in malo modo dalla madre del ragazzo che a suo tempo aveva abbandonato, l'uomo riprende il suo viaggio, salvo accorgersi troppo tardi di avere a bordo il giovane clandestino. Finisce così per portarlo con sé in tournée, ovvero in Slovenia e in Croazia, dove esercita con successo e spensieratezza il suo mestiere di cantante da fiera. Quello che può sembrare un film sul tema della paternità, è in realtà alla ricerca di un senso per ogni esistenza, anche la più insensata. Il vero tema è l'attraversamento di una terra-di-nessuno dell'anima, un attraversamento iniziatico che ha bisogno di mandare in frantumi ogni modello sociale consolidato o rassicurante. Il percorso è raccontato con quella particolare leggerezza che non è superficialità ma è, invece, il tratto distintivo del miglior cinema italiano.

La terra-di-nessuno dell'anima, in *Ariaferma* (2021) di Leonardo Di Costanzo, prende le forme di un carcere tra le montagne, abbandonato e ormai in dismissione. Nel quale 12 detenuti sono costretti a rimanere, insieme con alcuni agenti carcerari, in attesa che si liberino i posti necessari ad accoglierli in altre strutture penitenziarie. Il carcere è di per sé il luogo-simbolo dello spogliarsi da ogni identità sociale. L'individuo può rimanerne annientato, o viceversa può caricarsi d'odio per reagire a questo svuotarsi dell'io. Eppure

il film di Di Costanzo mette in scena una terza via. Quando potrebbe scoccare l'ora della violenza, succede invece l'impensabile: qualcosa che è bene non rivelare al lettore e che somiglia molto a un miracolo, ma che miracolo non è, giacché riguarda invece il potere segreto degli esseri umani.

6. Conclusioni

In un'epoca in cui, nell'offerta formativa delle scuole superiori, l'istituzione di un'educazione ai sentimenti acquista sempre maggiore urgenza (Benasayag e Schmit 2005), dobbiamo prendere atto che, accanto al cinema *classico* – o dell'agire efficace – accanto al cinema *moderno* – o dell'attraversamento del disagio – è maturata in molti autori una nuova motivazione al racconto, che diventa la testimonianza di un nuovo modo di sentire. Si è formato altresì, nel corso del tempo, un bagaglio di narrazioni audiovisive che possono essere proposte alle nuove generazioni come esempi di una possibilità concreta del nostro tempo, quella di un legame con le cose, con le persone, con i luoghi *che non dipenda più da un fare o un non-fare*. Si è scelto in questa sede di dare una panoramica su alcune di queste narrazioni, sia nell'ultimo scorcio del Novecento sia nei primi decenni del nuovo secolo. Esse danno ragione a quanto afferma Morin in uno scritto a carattere specificamente pedagogico:

Letteratura, poesia e cinema devono essere considerati non solamente, né principalmente, come oggetti d'analisi grammaticale, sintattica o semiotica, ma come *scuole di vita, e ciò in molteplici sensi*. [...] Scuole della qualità poetica della vita, e quindi dell'emozione estetica e dello stupore. Scuole della scoperta di sé, in cui l'adolescente può riconoscere la propria vita soggettiva attraverso quella dei personaggi di romanzi o di film, può scoprire la rivelazione delle proprie aspirazioni, problemi, verità (Morin 2000, p. 46).

Manca lo spazio per dedicare adeguata attenzione ancora a film di importanti autori americani, come *Una storia vera* (David Lynch, 1999), *Al di là della vita* (Martin Scorsese, 1999), o a film vincitori di importanti riconoscimenti internazionali in anni più recenti, come *Corpo e anima* della regista ungherese Ildikó Enyedi (Orso d'oro al Festival di Berlino 2017) e *Un altro giro* del danese Thomas Vinterberg (Oscar per il miglior film straniero

nel 2021). Tuttavia non si può concludere questo percorso senza suggerire quali strumenti *curativi* due film in animazione digitale realizzati dalla celebre casa di produzione americana Pixar del gruppo Disney. Si tratta di due perfetti esempi di narrativa *crossover*, godibili cioè da un pubblico sia di bambini sia di adulti. Entrambi i film hanno vinto il premio Oscar per il miglior film d'animazione. Ed entrambi hanno lo scopo esplicito di educare i propri spettatori all'espressione dei sentimenti. In *Inside Out* (2015), diretto da Pete Docter con Ronnie del Carmen, i principali sentimenti umani sono raffigurati come altrettanti personaggi che si muovono nel "Quartier generale" della mente di una ragazzina preadolescente. Quest'ultima si ritrova del tutto smarrita per l'abbandono dei luoghi della propria infanzia e per il trasferimento della famiglia in una grande città. I fatti vissuti sul piano di realtà si traducono, per la ragazzina, in un terremoto emotivo: ed è appunto da questo cataclisma che prende origine l'avventura delle due vere protagoniste del film, ovvero Gioia e Tristezza, entrambe costrette a un pericoloso viaggio attraverso il mondo interiore della piccola umana, che loro stesse animano, e che ora devono salvare da un gesto sconsiderato. Al di là dell'ammirazione che si può avere per le sorprendenti invenzioni visive proposte dal film, il viaggio compiuto dai due sentimenti fondamentali – qui "personificati" – conduce per mano lo spettatore fino a interiorizzare una verità che alimenta il benessere della psiche e che, tuttavia, è del tutto trascurata dal pensiero comune: le passioni tristi vanno rivalutate e riabilitate intimamente da parte di ognuno. Il dolore è un mezzo di comunicazione e di contatto che arriva lì dove i sentimenti gioiosi non riescono a giungere. Lo stesso color giallo-oro della gioia – per stare alla metafora cromatica del film – ha bisogno delle venature blu della tristezza per produrre *sensò*.

Il secondo film in animazione digitale ed esplicitamente terapeutico realizzato dalla Pixar è *Soul* (2020), anch'esso del regista Pete Docter qui affiancato da Kemp Powers. Al centro della narrazione stavolta c'è uno degli insegnamenti più difficili da assimilare: il senso della propria esistenza non va cercato in uno "scopo da perseguire", e neppure in una grande passione da coltivare, magari facendone una professione. Ad accorgersene è un insegnante di musica newyorkese afroamericano. Sta per cogliere la sua grande occasione per esordire come pianista jazz, quando piomba in un tombino e si ritrova nel "Grande Oltre", nell'aldilà. Da qui comincia un viaggio pieno di sorprese nel quale il protagonista, senza volere, diventa il mentore di una piccola anima che è ancora "non-nata" e che non ha alcu-

na voglia di nascere. Entrambi si ritroveranno catapultati a New York nelle condizioni più bizzarre che si possa immaginare, ed entrambi vivranno alcuni di quei momenti che Abraham Maslow chiama le *peak experience* (Maslow, *op. cit.*, pp. 22-23), ovvero gli attimi d'intuizione – da ricercare quotidianamente – nei quali si rivela la qualità *estatica* della vita.

Con questo lavoro si è voluto suggerire all'educatore, al formatore, allo psicologo dell'età evolutiva, all'assistente alla comunicazione, un metodo specificamente “narrativo” – e tutt'altro che alieno al divertimento – per trasmettere alle nuove generazioni suggestioni e sentimenti strettamente legati al benessere emotivo e psichico dell'individuo. Occorre sottolineare che il percorso qui tracciato va letto in una prospettiva di *evoluzione* della coscienza collettiva. Si vuole altresì accreditare l'ipotesi che le opportunità di *contatto*, di *vicinanza* e di *accettazione* siano oggi, per l'individuo, assai maggiori di quanto non accadesse nelle epoche passate, e che l'“uomo nuovo” – di cui parlava Antonioni – non sia più soltanto un dilemma o un progetto filosofico, ma un'opportunità del nostro tempo. Le narrazioni su cui ci si è soffermati vanno lette, in tale prospettiva, quali *testimonianze* di una possibilità concreta per il pensare e il sentire della contemporaneità.

Riferimenti bibliografici

- ANTONIONI M., *Fare un film è per me vivere. Scritti sul cinema*, Marsilio, Venezia 1994.
- BENASAYAG M., SCHMIT G., *L'epoca delle passioni tristi*, trad. di E. Missana, Feltrinelli, Milano 2005.
- BRUNER J., *La mente a più dimensioni*, trad. di R. Rini e M. Carpitella, Laterza, Roma-Bari 1988.
- COUSINS M., *La storia del cinema*, Utet - De Agostini, Novara 2017.
- DE CERTEAU M., *L'invenzione del quotidiano*, trad. di M. Baccianini, Edizioni Lavoro, Roma 2001.
- DELEUZE G., *L'immagine-movimento*, trad. di J.P. Manganaro, Ubulibri, Milano 1984.
- , *L'immagine-tempo*, trad. di L. Rampello, Ubulibri, Milano 1989.
- FREUD S., *Introduzione alla psicoanalisi*, trad. di M. Tonin Dogana ed E. Saggittario, Boringhieri, Torino 1989.
- JUNG C.G., *L'io e l'inconscio*, trad. di A. Vita, Bollati Boringhieri, Torino 1992.

- LIVOLSI M., *Manuale di sociologia della comunicazione*, Laterza, Roma-Bari 2000.
- MACDONALD G., *Adela Cathcart*, Dodo Press, London 2007.
- MASLOW A.H., *Verso una psicologia dell'essere*, trad. di R. Pedio, Ubaldini, Roma 1971.
- MEREGHETTI P., *Il Mereghetti - Dizionario dei film*, Baldini+Castoldi, Milano 2020.
- MORANDINI L., L., M., *Il Morandini - Dizionario dei film e delle serie televisive*, Zanichelli, Bologna 2016.
- MORIN E., *L'industria culturale. Saggio sulla cultura di massa*, trad. di G. Guglielmi, Il Mulino, Bologna 1963.
- , *La testa ben fatta*, trad. di S. Lazzari, Cortina, Milano 2000.
- PICCOLO F., *La bella confusione*, Einaudi, Torino 2023.
- PIROMALLO GAMBARDELLA A., *Le sfide della comunicazione*, Laterza, Roma-Bari 2001.
- PROUST M., *Alla ricerca del tempo perduto*, a c. di M. Bongiovanni Bertini, trad. di G. Caproni, 7 voll., Einaudi, Torino 1978.
- RICOEUR P., *Tempo e racconto*, trad. di G. Grampa, Jaca Book, Milano 1983.
- SESTI M., *Isole e quartieri, lo stile dei luoghi*, in P. DETASSIS (a cura di), *Caro diario*, Edizioni del Centro Studi, Lipari 2002.
- SPINOZA B., *Etica dimostrata secondo l'ordine geometrico*, trad. di S. Giametta, Boringhieri, Torino 1992.
- WENDERS W., *Stanotte vorrei parlare con l'angelo*, a c. di G. Spagnoletti e M. Töteberg, Ubulibri, Milano 1989.
- , HANDKE P., *Il cielo sopra Berlino*, trad. dei dialoghi a c. di C. Romani, Distribuzione cinematografica Academy (edizione a tiratura limitata), 1987, Biblioteca del Rettorato dell'Università degli Studi di Salerno (Fisciano), Inv. 139199/LM.

CLOSE UP

Perception of the Hospital School experience

CLOSE UP

Percezione dell'esperienza della Scuola in Ospedale

FABIO MANNI*, ROBERTA TORNESE**, M. ERMELINDA DE CARLO***

ABSTRACT: L'ospedalizzazione è stressante per i bambini. Il progetto "CLOSE UP" della Scuola Ospedaliera di Lecce mirava a colmare la comunicazione tra i bambini ospedalizzati e le loro scuole attraverso 40 ore di attività che coinvolgevano 70 bambini e 8 insegnanti. Utilizzando musica, arte e narrazione, il progetto ha favorito una comunicazione inclusiva, aiutando i bambini a adattarsi alla vita ospedaliera mantenendo la continuità educativa. I risultati finali del progetto dimostrano che è possibile promuovere interazioni positive tra bambini con esperienze di vita diverse, attraverso linguaggi espressivi universali.

KEY-WORDS: scuola in ospedale, arte, musica, storytelling, arti performative

ABSTRACT: Hospitalization is stressful for children. The "CLOSE UP" project in Lecce's Hospital School aimed to bridge communication between hospitalized children and their schools through 40 hours of activities involving 70 children and 8 teachers. Using music, art, and storytelling, the project fostered inclusive communication, helping children adapt to hospital life while maintaining educational continuity. The final results of the project demonstrate that it is possible to promote positive interactions between children with different life experiences through universal expressive languages.

* Istituto Comprensivo "Diaz" di Lecce.

** Ospedale "Vito Fazzi" Lecce.

*** Università degli Studi di Perugia.

KEY-WORDS: hospital school, art, music, storytelling, performative arts.

1. Introduction

Hospitalisation can be a traumatic experience for children (Kanizsa & Luciano, 2006; Rivoltella, 2012). When students are transferred from their regular school, their education is often interrupted, which can cause emotional trauma. Therefore, it is important to design educational programs that ensure continuity in learning while also addressing the health-related needs of children in a playful manner (Capurso, 2014).

In Italy such programs are carried out by Hospital schools and began around the mid-twentieth century, as a right-to-education program for children with chronic diseases. Children must be guaranteed two rights: the right to study and the right to health. Schools capable of reconciling these two fundamental needs are represented by Hospital school and homebound education (Ministerial Directive n. 345 of 2 December 1986).

By validating the training provided in hospital settings, the DM 345 established these locations as legitimate extensions of the territorial school district. This recognition implied that the education and training offered in hospitals would be aligned with national educational standards and objectives, ensuring that students could continue their learning journey even while receiving medical care.

The directive emphasised the importance of maintaining educational continuity for students experiencing hospitalisation. It underscored the need to support these students in their academic progress, despite the challenges posed by their health conditions. By integrating educational services within hospital settings, the directive aimed to promote equal access to education for all students, including those facing temporary or long-term medical needs.

Overall, this Ministerial Directive played a crucial role in formalising the training of school branches in hospitals, thereby ensuring that students could receive quality education and support during their period of hospitalisation. This recognition not only addressed the educational needs of individual students but also underscored the broader commitment to inclusivity and equal opportunity within the Italian educational system.

The importance of Hospital school liaison – that is of a proactive, preventative and hence systematic and strategic nature – is highlighted.

The project wants to shift the focus to the consequences attached to the pupil's period of hospitalisation, not only in terms of a failure to attain the knowledge, skills and competences, but by focusing in particular on the reactions provoked by the child/young person's illness and hospitalisation.

Reactions or psychological stages that can be considered as regression, denial, identification and compensation. In the child's/young person's life, illness marks a fracture in the existential continuity and a profound alteration in the perception of reality; in fact, the condition of illness leads the individual, whether child or young person, to become aware, unfortunately, all too prematurely of the vulnerability and transience of existence as a whole, and, in particular, of his or her own life. It goes without saying, therefore, that such processes may inhibit or provoke a lack of predisposition to affective and friendship relationships even within one's own class context.

During the hospitalisation period, child patients are effectively isolated in a limited space in a hospital and their interactions with the world and their peers are profoundly reduced. In addition, children with chronic illnesses may have low self-esteem and feel forgotten by the world. These children have the right to be educated in the same way in a manner appropriate to their needs, as long as their health allows (Chen et al., 2015).

In order to counteract what has just been said, we started from a design, therefore, of a learning environment, as comfortable as possible to the real needs of children/young people, which goes to mark a greater attention to the variables, to the educational processes of the same, giving rise to continuous deconstruction and restructuring of our pedagogical/training offer.

2. Background

Cultural mediation tools play a significant role in hospital schools by facilitating communication, enhancing learning experiences, and promoting cultural sensitivity among students, educators, and medical staff. These tools serve as invaluable resources in creating an inclusive and supportive learning environment within the hospital setting.

They help bridge linguistic and cultural barriers, enabling effective communication between students, educators, and medical professionals. They include the performative arts designed to facilitate seamless communication and comprehension among diverse cultural groups.

These tools contribute to promoting equity and inclusion within the hospital school environment by ensuring that all students, regardless of their cultural background or medical condition, have equal access to educational opportunities and support services. They help mitigate disparities in access to education and promote educational equity for students facing temporary or long-term medical needs (Canevaro, 2008).

All of this plays a vital role in promoting effective communication, enhancing learning experiences, fostering cultural sensitivity, facilitating collaboration, empowering students, and ensuring equity and inclusion within the hospital school setting. By leveraging these tools effectively, hospital schools can create a supportive and enriching educational environment that meets the diverse needs of students undergoing medical treatment.

For students who need education at hospital it is important to create awareness in the society about hospital school or classes (Boztepe, Çınar & Ay, 2017).

If other classmates understand and accept my situation, I (child) will be more ready to stay in Hospital school and to be conscious of the environment (Gelati, 2004).

Cultural mediator tools can be intricately connected with the concept of maintaining continuity in child development through communication and peer relationships (Holmberg, 1980).

By providing resources and support that enable effective communication and encourage respect for cultural diversity, cultural mediators contribute to creating inclusive learning environments where all children can thrive and grow.

Research findings have shown that students with chronic conditions often report lower levels of perceived school belonging than their healthy peers (Perkins-Kirkpatrick & Lewis, 2020), and this affects academic and educational success (Shaw, Sicree & Zimmet, 2010).

Empathic listening becomes, therefore, the main tool of the hospital teacher, whose horizon of meaning is the reintegration of the patient pupil within the class. The twofold inclusiveness advocated in this project has as its aim the sharing of lived experiences, so that all pupils can understand the “diversity” of life experiences: in fact, only a culture that integrates all diversity brings real enrichment to the whole of society (Gelati, 2004).

Researchers and practitioners in the field of hospital education strive to create adaptable and inclusive educational environments that consider the

unique circumstances of each student (Jalongo, Astorino & Bomboy, 2004; Chesnut et al., 2012; Digby, Winton Brown, Finlayson, Dobson & Bucknall, 2021). It is not uncommon that children's hospitals and larger general hospitals hosting a school invest in teacher training projects or fund projects to encourage educational continuity and a culture of learning educational continuity and a culture of learning (Nisselle, Green & Scrimshaw, 2011).

Methodologically, performative arts constitute the collaborative and adaptive approaches that are essential to address the complex and multifaceted needs of students in hospital settings in different locations. Cooperative learning promotes mutual aid, increases student achievement (Allen-Meares, Montgomery, & Kim, 2013), but studies on social cohesion also emphasise its supportive relationships among group members (Nelson, Johnson & Marchand-Martella, 1996). The aim is to create an educational environment that is adapted to patients' medical conditions and that contributes to their educational and personal development despite physical or medical challenges. One of the effective educational methods to facilitate and improve health and create a suitable learning environment is peer education. A peer is a person who belongs to the same social group that people believe in in terms of their ability to resemble themselves and can have a powerful impact on learning (Ghasemi, Simbar, Rashidi Fakari, Saei Ghare Naz, & Kiani, 2019).

3. The development of CLOSE Project

The hospital school in Lecce (primary and secondary school), deals with the inclusion of chronically ill children on a daily basis. To achieve this, a project called "Close Up" was developed.

The CLOSE UP project was run from 2019 to 2020 in the departments of Paediatrics, Paediatric Surgery, Paediatric onco-haematology, Orthopaedics, Ophthalmology and the Paediatric Rheumatology and Immunology of the Vito Fazzi Hospital. It involved a total of 4 patients from the hospital, together with 3 classes (70 students) from the primary schools. The lead school is the Istituto Comprensivo Statale "D. Alighieri - A. Diaz" in Lecce.

The project strategy is to promote and sustain a strong sense of belonging through the involvement of ordinary and hospital schools in interconnected activities.

It is important to consider all students, regardless of their abilities, as central figures in this process. This necessitates a high level of collaboration and synergy between hospital teachers and the broader mainstream school community.

The project focused on the collaboration between normal school and hospital school to reduce student isolation. The aim is to shed light on the motivation and need for educational support of chronically ill children in hospital schools.

At the same time, the aim was to help the child accept their situation by presenting the hospital school with some of the activities of their regular school.

In particular, the focus was on educational facilitators as opportunities and possibilities to cross boundaries and build paths (Canevaro, 2008). Mediators make it possible to connect the resources of one community with the lack of resources of another community. Within the project, art, music and narration, three expressive languages loaded with educational potential, were used as communicative bridges and for sharing emotional experiences (Hen, 2020; Jordan-Decarbo & Nelson, 2002).

4. Design and Methodology

This is the issue that has guided the development in CLOSE UP was “How can we approach a teaching unit in order to render it fit both for regular school and hospital school?”

The essential components of the CLOSE UP support system were: the assisted design of educational interventions aimed at a special audience and the training of socio-educational operators; the centrality of the student; the use of cooperative methodologies and universal languages to communicate emotional experiences.

A project was therefore set up with a double inclusion approach: alongside the educational activities carried out daily in the various wards of the ‘Vito Fazzi’ hospital, in which the disciplines of Art and Music were initially involved, external training/ educational paths were also set up in perfect synergy with the students’ home educational institutions.

The plan uses a qualitative methodology based on music, storytelling and drawing as school subjects which are generally not regarded as being of paramount importance in the Italian Education system.

The School in Hospital teachers personally went to the sick children's schools of origin, practising transversal and integrated lessons with the entire class. The red thread of the teaching actions was the dominance of expressive languages. The idea was that integrating storytelling, music and art in the hospital school context could have a positive impact on students' well-being by providing them with tools to explore, express themselves and develop holistically.

Two different kinds of activities (*Ma che musica maestro, Ogni favola è un gioco*) are the best tools to bring out children's feelings and at the same time promote an inclusive learning environment. Below are two paths developed in the project.

4.1. Participants

The project involved about 70 children in the schools of origin (the regular schools hospital patients were enrolled in before going into hospital) and in hospital schools.

Table 1.

	Males		Females	
	Healthy	Chronic Ill	Healthy	Chronic Ill
III class	10	1	12	0
IV class	8	1	14	0
V class	12	1	10	1
TOTAL	30	3	36	1

The children's ages ranged from 8 to 10 years; the mean age was 9.01 years, the SD was 0.83, and the median was 9 years.

The table shows the gender distribution in percentage value and the mean value in classes with the corresponding standard deviation.

Table 2.

gender	N.%	N.
female	53	12.3 (SD 1.24)
males	47	11.0 (SD 1.63)

Participation in the project was 100%.

The teachers from Hospital School went to the regular school of some students creating a link with the classmates and teachers of regular school.

4.2. *Implementation of the Activities*

This plan aims to examine the education at hospital, which is an implementation supporting the approach of Education for All, to determine the situation related to the quality of education and to reveal the problem experienced in hospital classes.

The plan is composed by 3 steps:

STEP 1:

Schedule 6 meetings with regular schools' teachers. These meetings of about 2 hours each were attended by the 8 teachers involved in the project. Three meetings (one per pathway) were scheduled at the beginning to initiate the design, three meetings while the project was ongoing, to monitor the processes and recalibrate the activities if necessary, and three meetings at the end to evaluate the educational outcomes.

STEP 2:

Plan three pathways at school based on art, music and theatre. Three different kinds of activities are the best tools to bring out children's feelings. The teachers took care of the interventions within the school in a transversal manner, and in particular, included the following activities:

- MA CHE MUSICA MAESTRO: every everyday object can be transformed into an instrument, even objects that would normally be considered part of an unpleasant world such as that of hospital reality.

— EVERY FAIRYTALE IS A GAME: representation as an expressive means of one's own emotions, a world that teaches one to look at one's 'self' from the other side, to observe behaviour in a sort of mirror, but at the same time predisposes one to tell one's own story and to understand the other in its infinite expressive and emotional manifestations.

STEP 3:

Submit satisfaction surveys. At the end, a semi-structured questionnaire was given to the children to survey the impact of the project and the perceived benefits after the three pathways

The project, divided into three phases, made use of the intervention of experts in the fields of Art, Music and Theatre in a continuous interaction, collaboration and exchange of information between the pupil's school and the School in Hospital.

Pathway 1: Ma che musica maestro (trad. What music maestro)

The course aims to help people discover the potential of our bodies for learning music. Every part of our body, hands, feet, chest, legs can produce sounds and rhythms with different nuances, with the possibility of creating a varied world of different sounds and rhythms. By combining the use of various body parts, it is possible to learn music by "doing it" in a playful way.

Intended Audience: Classes III-IV-V of Primary School

Time frame: 6/7 hours

Learning Objectives:

- acquire awareness of one's body and its potential;
- acquire the concept of rhythm;
- stimulate compositional creativity;
- train coordination and musical skills.

Table 3.

Phases	Activity Description	Times
<i>Group activation</i>	The teacher arranges the children in front of him or her, and begins to show the parts of the body that can be used to produce sounds. It starts with the simplest movement that is the clapping of hands and feet.	20'
<i>Repetition by imitation</i>	The teacher plays different sounds with the body (Clapping hands, snapping fingers, beating on the chest and legs) and Children imitate the gesture to start acquiring it.	10'
<i>Accessible representation of knowledge</i>	<p>The teacher will show the children different Body Percussion sequences, starting gradually from the easiest to the most difficult.</p> <ul style="list-style-type: none"> — Clapping of hands lasting 4/4 — Alternating beat of the feet lasting 4/4 — Snapping of the fingers of the duration of 4/4 — Performance of 3 beats of 4/4 using the previously learned elements in succession. — Having learned these basic elements, the teacher begins to propose sequences by varying the duration of the different sounds: — Performance of a 4/4 Beat consisting of 2/4 with finger snapping and 2/4 hand clapping. — Performance of a 4/4 Beat formed by 2/4 with clapping and 2/4 and 2/4 with finger snapping. — Performance of a 4/4 Beat formed by 2/4 with clapping hands, 1/4 with the right foot and 1/4 with the left foot. 	1 hour
<i>Co-construction of learning</i>	To stimulate creativity, each child will be called upon in turn to come up with a personal sound for all classmates to listen to. In this way it will be possible for everyone to learn about new sounds and combinations.	1 hour
	The class will be divided into groups of two, who will have to create an original sequence of two 4/4 beats to be performed in pairs, being able to draw from what they have learned with the teacher, what they have previously heard from their classmates and, above all, they will be free to add other original musical elements as well.	3 hours
<i>The return</i>	Each group presents its work to the class	1 hour
<i>Participatory evaluation</i>	Children will be asked: the best thing they learned.....	1 hour

Pathway 2: Every fairytale is a game

The course proposes representation as a means of expressing one's emotions, a world that teaches one to look at one's 'self' from the other side,

to observe behaviour in a sort of mirror, but at the same time predisposes one to tell one's story and to understand the other in its infinite expressive and emotional manifestations.

Intended Audience: Classes III-IV-V of Primary School

Time frame: 10 hours

Learning Objectives:

- Acquiring self-awareness in relation to the other;
- develop the ability to observe and imagine a place, graphically;
- represent the places seen or imagined with particular emphasis on the relationship between the self and the other and mutual understanding;
- train inferential and predictive skills by setting creativity in motion.

Table 4.

Phases	Activity Description	Times
<i>Group activation</i>	The teaching action is structured as follows: <ul style="list-style-type: none"> — A short theoretical reflection on how fairy tales help one to relate to oneself and to others. The teacher can propose some demonstrative examples. — Division into small groups. — The teacher will provide each group with a work scheme that plans the various operations and guides the students to the correct production of the content. 	1 hour
<i>Inventing and writing the story</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Identify the theme to be developed and the characters. 2) Choose the setting and time in which the story takes place. 3) Briefly write the story by framing the initial situation, development and conclusion. 	2 hours
<i>Divide the story into sequences and set up the storyboard</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Identify the sequences of the story by ordering the vignettes and organise them on the page and outline the texts 	3 hours
<i>Complete the storyboard and draw the vignettes</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Complete all elements: drawing sketches and texts 2) Proceed with the final realisation. 	2 hours
<i>The return</i>	Each group dramatize its work to the class	1 hour
<i>Participatory evaluation</i>	Children will be asked: the best thing they learned	1 hour

4.3. *Evaluation*

During the last part of the programme, teachers gave students some multiple choice satisfaction surveys. Moreover teachers, who wanted children to express their emotions, built up an emoji system board, in order to express their satisfaction through emoticons.

The purpose of the evaluation is to find out how well the learners liked the organisation of the project and the proposed activities.

To this end, satisfaction questionnaires were administered to students and families with the ultimate aim of obtaining any suggestions for improvement.

The questionnaire was organised into 8 statements in which each child had to give a liking score according to the likert scale from 1 (low satisfaction) to 5 (high satisfaction).

The statements were as follows:

1. Overall judgement of the practised project
2. By attending this project you gained new knowledge
3. A climate of participation and collaboration was created in the group
4. Functionality of the tools, materials and spaces made available to you
5. The lessons took place in a serene and learning-friendly learning setting
6. The topics covered were presented by the teachers in a clear manner
7. Expert teachers stimulated your interest
8. The exercises and activities carried out were well organised

The proposed graph represents the results of the project's final evaluation questionnaire. As can be seen, grouping the data by range, perceptions of the project are mostly in the positive range (Graf. 1).

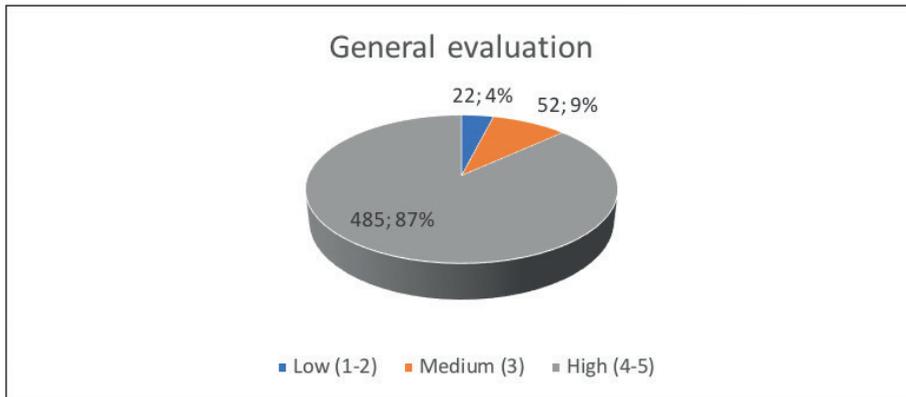


Figure 1. The project's general evaluation questionnaire

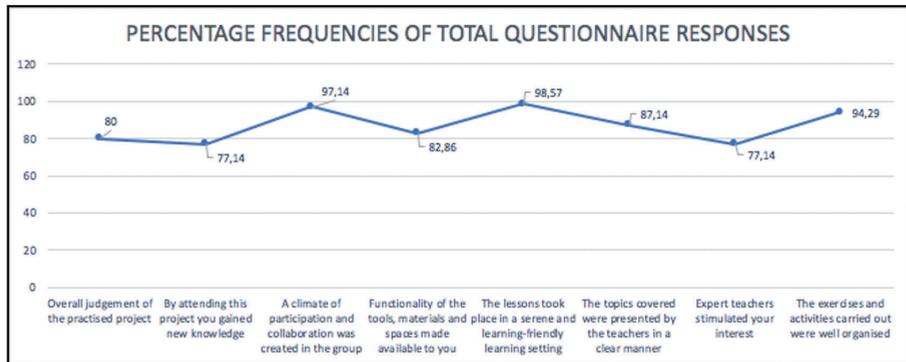


Figure 2. Percentage frequencies of individual questionnaire item.

The graph shows that the highest scores were given to two items in particular:

- A climate of participation and collaboration was created in the group (97,14%).
- The lessons took place in a serene and learning-friendly learning setting (98,57%)

This means if out of a total of 70 children, 69 benefits with respect to both the serene and supportive environment and 68 like the collaborative climate in the classrooms.

5. Discussion

The project results show that children greatly appreciated the activities, especially for the social impact and emotional involvement. In fact, body percussion and music play a significant role in learning, offering a variety of cognitive, emotional and social benefits (Fuentes, 2023). The music pathway involves the movement of the body to create rhythms and sounds without the use of instruments. This promotes the development of motor coordination and body awareness. The ability to use the body to make music made all children feel equal, regardless of their health status. In-class teachers, in verbal exchanges, unfortunately not captured by the project, have also noted that music practice, including body percussion, has been associated with improvements in cognitive abilities such as memory, attention and problem-solving skills.

As numerous studies have shown (Pinchover, 1998; Metzl et al., 2016; Sarman & Günay, 2023; Truitt, 2023), CLOSE has also confirmed that art can reduce levels of anxiety and fear of the state and increase levels of psychological and emotional well-being in hospitalised children.

Indeed, the choice to promote arts disciplines within the School in Hospital triggers pragmatic and bodily behaviours in children that are completely absent in traditional schooling, creating a community climate rich in material work, reassuring sociability and individual initiatives (Gori, 1981).

Empathy is an essential relational competence in the personal development of a person. Thanks to the contributions of this project, children were able to develop in terms of their ability to relate to each other. As a consequence, students, sharing their own experiences, worked towards a real inclusion of every child, who thus feel calm, protected, well-received, accepted.

The three disciplines examined have made it possible to retrieve a broader spectrum of information aimed at the complete formation of individuals with the objective of acquiring awareness of diversity, interpreted as a fundamental value of the individual themselves and not as an element of differentiation.

With the contribution of this series of interventions, the school has therefore facilitated the relational process, inevitably leading to an improvement in social dynamics and at the same time fostering communicative accessibility.

Consequently, this has led to the sharing of pleasant experiences for everyone, favouring the real inclusion of all the children/young people who, in this way, feel serene, protected, welcomed and accepted, making their diversity become an added value, favouring a reciprocal exchange of useful experiences also with their schoolmates. As proof of this, the work produced by the learners themselves are more than explanatory.

This plan could be a good starting point for the renovation of Primary and Junior High schools in the Italian Education System, giving a different approach to the creation of teaching units. Starting from Art, Music and Theater it is possible to set up a teaching unit based on emotions giving pupils the chance to express themselves and to reach more goals in their education.

After this project, the school has put this experimental and creative method into practice for the youngest patients. In addition to following the protocols established by the Ministry of Health and the Ministry of Public Education on training and educational continuity, the Fazzi hospital school has remodelled the disciplines and merged some modules of the Primary School and Secondary School, giving particular emphasis to Art and Music, creative and inclusive disciplines that best convey the emotions of the hospitalised pupil.

The hospital school in Lecce was one of the six best projects in the prestigious “Atlas Italian Teacher Award” established by United Network Europe, in collaboration with Repubblica and the Varkei Foundation.

The challenge of inclusion, the founding element of the project, is not simply that of inclusion, but that of opening a window on the world in which the horizon of happiness can be seen.

And the right to happiness belongs to everyone, as the American Declaration of Independence of 4 July 1776 proclaimed, claiming the natural rights of all men, to whom the right “to life, liberty, and the pursuit of happiness” should be recognised.

6. Limits

On the scientific-methodological level, there were limitations. No standardised tools were used to collect data and measure the effectiveness of the results. Furthermore, there was a lack of both a control group and an

external process observer who could note the learning dynamics. However, the feedback received allows us to state that this plan could be a good starting point for the renovation of Primary and Junior High schools in the Italian Education System, giving a different approach to the creation of teaching units. Starting from Art, Music and Theater it is possible to set up a teaching unit based on emotions giving pupils the chance to express themselves and to reach more goals in their education.

7. Conclusion

In conclusion, the aim of this project work was to give children/young people the real and concrete awareness that they always feel supported, gratified and enveloped by a strong understanding and trust, so that they always feel important to others. Children thus become bearers of an experience/knowledge to be shared with others, aimed at the birth of relationships that constantly need time to build, patience to get to know each other and dialogue to accept each other. Hospitalisation is a crucial and critical moment in a child's life and determines a sort of rupture between a 'before' and an 'after'. It is a stressful event that can sometimes bring about a devastating change in the daily life of young patients.

A hospitalised child may be frightened and also brave, their parents may be anxious but also a stable point of reference. The hospital may be considered a foreign place, but with the right educational and relational attention it can become comforting and safe.

Considering the fundamental importance of the school experience in every child's life and the sense of bewilderment due to a sudden interruption of school attendance following a hospitalisation, it could be useful to integrate school activities into the hospital routine as far as possible.

The hospital school, through dedicated projects that put the child at the centre, can ensure that hospitalisation is not traumatic and threatening, but is experienced as an opportunity for growth and development. It is therefore important for the teacher to be provided with adequate training and practices that respect the child and his or her learning times in such a delicate context.

It is of paramount importance to ensure the psycho-physical well-being of each young patient, so that a traumatic event can be an opportunity

for growth. This is why it is hoped that educational research will grow in this sector and that there will be more and more opportunities for experimentation between hospital, school, university and territory.

References

- ALLEN-MEARES, P., MONTGOMERY, K. L., & KIM, J. S. (2013). School-based social work interventions: A cross-national systematic review. *Social work, 58*(3), 253-262.
- AULICINO, E. (2008). La centralità della persona nel processo di apprendimento. *FOR Rivista per la formazione, (2007/73)*.
- BEM, D. J. (2003). Writing the empirical journal article. In J. M. Darley, M. P. Zanna, & H. R. Roediger III (Eds.), *The complete academic: A practical guide for the beginning social scientist* (2nd ed.; pp. 171-201). Washington, DC: American Psychological Association. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.687.6970&rep=rep1&type=pdf>
- BIERMAN, K. L., & FURMAN, W. (1984). The effects of social skills training and peer involvement on the social adjustment of preadolescents. *Child development, 151-162*.
- BOZTEPE, H., ÇINAR, S., & AY, A. (2017). School-age children's perception of the hospital experience. *Journal of Child Health Care, 21*(2), 162-170.
- CAGGIANO, G., BRUNETTI, L. I. G., HO, K., PIOVANI, A., & QUARANTA, A. (2021). Hospital School Program: The Right to Education for Long-Term Care Children. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(21), 11435.
- CANEVARO, A. (2008). *Pietre che affiorano: i mediatori efficaci in educazione con la logica del domino*. Edizioni Erickson.
- CAPURSO, M. (2004). *Relazioni educative e apprendimento: modelli e strumenti per una didattica significativa* (Vol. 63). Edizioni Erickson.
- CAPURSO, M. (2014). *Gioco e studio in ospedale*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- CHEN, D. F., TSAI, T. C., SU, Y. T., & LIN, C. W. (2015). Hospital-based school for children with chronic illness in Taiwan. *Journal of the Formosan Medical Association, 114*(10), 995-999.
- CHESNUT, R. M., TEMKIN, N., CARNEY, N., DIKMEN, S., RONDINA, C., VIDETTA, W., ... & HENDRIX, T. (2012). A trial of intracranial-pressure monitor-

- ing in traumatic brain injury. *New England Journal of Medicine*, 367(26), 2471-2481.
- DALLE FRATTE, G. (Ed.). (1996). *Esistenzialismo, fenomenologia, pedagogia*. Armando Editore.
- DE VITA, C., PELLIZZONI, S., & PASSOLUNGI, M. C. (2019). L'esperienza di ospedalizzazione in età scolare: effetti a livello individuale, relazionale e sull'apprendimento. *QUADERNI CIRD*, 2019, 7-24.
- DIGBY, R., WINTON BROWN, T., FINLAYSON, F., DOBSON, H., & BUCKNALL, T. (2021). Hospital staff well being during the first wave of COVID 19: Staff perspectives. *International journal of mental health nursing*, 30(2), 440-450.
- DOIDGE, K. A., PETTIT, G. S., MCCLASKEY, C. L., BROWN, M. M., & GOTTMAN, J. M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the society for research in child development*, 1-85.
- DOIDGE, K. A., SCHLUNDT, D. C., SCHOCKEN, I., & DELUGACH, J. D. (1983). Social competence and children's sociometric status: The role of peer group entry strategies. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 309-336.
- GELATI, M. (2004). *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*. Carocci.
- GHASEMI, V., SIMBAR, M., RASHIDI FAKARI, F., SAEI GHARE NAZ, M., & KIANI, Z. (2019). The effect of peer education on health promotion of Iranian adolescents: A systematic review. *International Journal of Pediatrics*, 7(3), 9139-9157.
- GLUCKSBERG, S., KRAUSS, R. M., & WEISBERG, R. (1966). Referential communication in nursery school children: Method and some preliminary findings. *Journal of experimental child psychology*, 3(4), 333-342.
- GORI, M. (1983). *Animazione come educazione: proposte per le attività ricreative e il tempo libero, la scuola materna e la scuola elementare*. Società stampa sportiva.
- PUTALLAZ, M., & GOTTMAN, J. M. (1981). An interactional model of children's entry into peer groups. *Child development*, 986-994.
- HEN, M. (2020). Teaching emotional intelligence: An academic course for hospital teachers. *Continuity in Education*, 1(1).
- HOLMBERG, M. C. (1980). The development of social interchange patterns from 12 to 42 months. *Child development*, 448-456.
- JALONGO, M. R., ASTORINO, T., & BOMBOY, N. (2004). Canine visitors: The influence of therapy dogs on young children's learning and well-being in classrooms and hospitals. *Early Childhood Education Journal*, 32(1), 9-16.

- JORDAN-DECARBO, J., & NELSON, J. A. (2002). Music and early childhood education. In *The new handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference* (pp. 210-242). Oxford University Press.
- LADD, G. W. (1981). Effectiveness of a social learning method for enhancing children's social interaction and peer acceptance. *Child development*, 171-178.
- KANIZSA, S., & LUCIANO, E. (2006). *La scuola in ospedale* (pp. 1-111). Carocci.
- MANICI, S. (2022). Per una pedagogia del soggetto: la centralità della persona negli interventi educativi. *Ricerca Psicoanalitica*, 33(1).
- MERLEAU-PONTY, M. (2022). Il bambino e gli altri. *Il bambino e gli altri*, 1-151.
- METZL, E., MORRELL, M., & FIELD, A. (2016). A Pilot Outcome Study of Art Therapy and Music Therapy with Hospitalized Children (Étude pilote des résultats de l'art-thérapie et de la musicothérapie auprès d'enfants hospitalisés). *Canadian Art Therapy Association Journal*, 29(1), 3-11.
- NELSON, K. (1998). *Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind*. Cambridge University Press.
- NELSON, J. R., JOHNSON, A., & MARCHAND-MARTELLA, N. (1996). Effects of direct instruction, cooperative learning, and independent learning practices on the classroom behavior of students with behavioral disorders: A comparative analysis. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 4(1), 53-62.
- NISSELLE, A., GREEN, J., & SCRIMSHAW, C. (2011). Transforming children's health spaces into learning places. *Health Education*, 111(2), 103-116.
- PERKINS-KIRKPATRICK, S. E., & LEWIS, S. C. (2020). Increasing trends in regional heatwaves. *Nature communications*, 11(1), 3357.
- PHILLIPS, A. C., LEWIS, L. K., McÉVOY, M. P., GALIPEAU, J., GLASZIOU, P., MOHER, D., WILLIAMS, M. T. (2016). Development and validation of the guideline for reporting evidence-based practice educational interventions and teaching (GREET). *BMC Medical Education*, 16(1), 237doi:10.1186/s12909-016-07591.
- PINCHOVER, E. (1998). Art therapy for hospitalized children inspired by Elizabeth Kuebler-Ross' approach. *Harefuah*, 135(7-8), 257-62.
- PRICE, P. C., JHANGIANI, R., & CHIANG, I.C.A. (2014). *Research methods in psychology*. Vancouver, BC, Canada: Open Textbook Project. Retrived From <https://opentextbc.ca/researchmethods/open/download?type=print-pdf>

- RIVOLTELLA, P. C. (2012). Formare gli insegnanti per la Scuola in ospedale e l'istruzione domiciliare. Modello, didattiche, strumenti. *Pedagogia e scienze dell'educazione-Ricerca*, 67-80.
- SARMAN, A., & GÜNAY, U. (2023). The effects of goldfish on anxiety, fear, psychological and emotional well-being of hospitalized children: A randomized controlled study. *Journal of Pediatric Nursing*, 68, e69-e78.
- SHAW, J. E., SICREE, R. A., & ZIMMET, P. Z. (2010). Global estimates of the prevalence of diabetes for 2010 and 2030. *Diabetes research and clinical practice*, 87(1), 4-14.
- TRUITT, S. (2023). Self Determination Theory and Expressive Arts Therapy: A Path to Needs Satisfaction and Mindful Autonomous Motivation.

Sitography

- CHARTER OF FUNDAMENTAL RIGHTS OF THE EUROPEAN UNION (2000/C 364/01)18.12.2000 Official Journal of the European Communities. Available online:
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE. Available online:
<https://scuolainospedale.miur.gov.it/sio/news/docente-allinterno-di-una-sezi-one-ospedaliera-eo-nel-contesto-domiciliare>)
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE. SCUOLA IN OSPEDALE E ISTRUZIONE DOMICILIARE. Available online: <https://scuolainospedale.miur.gov.it/sio/>
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE. Available online:
<https://www.miur.gov.it/web/guest/scuola-in-ospedale-e-istruzione-domiciliare>)

Art and Life

Theatre, Literature, Transformations in the penitentiary context

Arte e Vita

Teatro, Letteratura, Trasformazioni nel contesto penitenziario

VITO MINOIA*

ABSTRACT: Il linguaggio teatrale e la letteratura vengono qui identificati come strumenti privilegiati di intervento pedagogico e formativo. Attraverso la documentazione di alcuni interventi operativi, in particolare quello della statunitense Jean Trounstine, lo scritto intende contribuire all'esigenza di favorire una coscienza collettiva attenta, con particolare riferimento alle persone private della libertà personale, a promuovere processi di Inclusione e a valorizzare le potenzialità di ciascuno.

KEY-WORDS: carcere, teatro, letteratura, cambiamento.

ABSTRACT: Theatrical language and Literature are identified here as privileged tools for pedagogical and training intervention. Through the documentation of some operational interventions, in particular that of the American Jean Trounstine, the paper intends to contribute to the need to foster an attentive collective conscience, with particular reference to people deprived of personal freedom, to promote inclusion processes and to enhance the potential of each.

KEY-WORDS: prison, theatre, literature, change

* Università degli Studi di Urbino Carlo Bo.

1. Arte e Vita nel contesto penitenziario italiano

Alla luce della complessità dell'odierna realtà sociale multiculturale e multi-etnica, caratterizzata quindi da forte eterogeneità, il linguaggio teatrale e quello letterario rappresentano una risorsa privilegiata. Infatti, la loro pratica permette di intervenire attraverso il dialogo su tutte le fasce d'età, sui cittadini di tutte le nazionalità, sulle persone libere o detenute.

Il saggio intende sintonizzarsi con l'esigenza di favorire un cambiamento socio-culturale e una coscienza pubblica attenta ai processi di inclusione e alla valorizzazione delle potenzialità creative individuali. È stato pertanto preso in considerazione un approccio teorico-pratico, oggetto d'indagine del contesto penitenziario, analizzando un esempio rappresentativo.

Il linguaggio espressivo si presta al riconoscimento dei diritti delle persone, all'attivazione della trasversalità delle competenze, al riconoscimento delle differenze e agli approcci didattici di tipo cooperativo. L'intervento pedagogico che non presuppone frontiere chiuse, promuove infatti identità aperte attraverso ricerche orientate all'uso di metodi qualitativi e allo studio di "casi".

I dati raccolti, che hanno fornito utili indicazioni, permettono di documentare una significativa prassi formativa nei penitenziari.

La carcerazione è afflittiva per il fatto che toglie all'individuo il diritto di disporre di se stesso e lo priva della libertà. Il processo rieducativo dovrebbe tendere a evitare di deresponsabilizzare il detenuto nel rispetto della dignità della sua persona.

In Italia purtroppo in questo momento, contraddicendo anche l'articolo 27 comma 3 della Costituzione¹, le condizioni di vita in carcere risultano nella maggior parte dei casi deteriorate in relazione alla mancanza di strutture adeguate, spazi, attività lavorative formative di crescita individuale della persona e con un endemico problema di sovraffollamento, che ha contribuito a determinare anche un aumento del tasso di suicidi sia nella popolazione detenuta sia nel personale penitenziario.

Sono trascorsi oltre dieci anni dalla sentenza della Corte Europea dei diritti dell'Uomo, pronunciata l'8 gennaio 2013, che ha pesantemente con-

1. Art. 27, comma 3 della Costituzione italiana: «Le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato».

dannato l'Italia e il suo sistema penitenziario per «violazione dell'articolo 3 della Convenzione Europea», sono infatti proibiti «trattamenti inumani e degradanti»².

Dopo una parziale inversione di tendenza negli anni 2015-2018 e tutta la drammaticità del lungo periodo pandemico³ si è ritornati a tassi di incremento del sovraffollamento pari a quelli precedenti con un ulteriore peggioramento del tasso dei suicidi e i dati a disposizione non sono confortanti⁴.

Pertanto il confronto con altre realtà, in questo caso, con una significativa esperienza della comunità scientifica statunitense, consente di esaminare altre prospettive.

2. Un po' di storia

Sono trascorsi oltre 65 anni dalla nascita della prima Compagnia teatrale composta da detenuti, il San Quentin Drama Workshop dopo la memorabile rappresentazione dell'*Aspettando Godot* del San Francisco Actor's Workshop realizzato il 19 novembre del 1957. Uno spettacolo prodotto espressamente per i 1400 prigionieri del carcere di massima sicurezza statunitense.

“I detenuti apprezzarono la recita e sembrarono capire subito lo spirito che animava Godot” ricorda Rick Cluchey (1933-2015), allora detenuto nel carcere, poi graziato per meriti artistici dopo essere stato allievo dello stesso Beckett che lo diresse nel progetto *Beckett directs Beckett* con la Compagnia del San Quentin Drama Workshop, nata a seguito di quella prima rappresentazione. “I detenuti sono fisicamente e naturalmente in grado di

2. Cfr. Il testo integrale della Sentenza Torreggiani: [https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_20_1.wp?facetNode_1=1_2\(2013\)&facetNode_2=0_8_1_85&previousPage=mg_1_20&contentId=SDU810042](https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_20_1.wp?facetNode_1=1_2(2013)&facetNode_2=0_8_1_85&previousPage=mg_1_20&contentId=SDU810042) [31/05/2024]

3. Cfr. MINOIA V. Modelli sperimentali sulla questione del sovraffollamento carcerario in “L'integrazione scolastica e sociale” Vol. 19, n. 2, maggio 2020 doi: 10.14605/ISS1922002 — ISSN: 1720-996X — pp. 8-18

4. Cfr. XX Rapporto sulle condizioni di detenzione a cura dell'Associazione Antigone (2024): <https://www.rapportoantigone.it/ventesimo-rapporto-sulle-condizioni-di-detenzione/nodo-alla-gola-emergenza-suicidi-in-carcere/#:~:text=Il%20tasso%20di%20suicidi%20dentro%20e%20fuori%20il%20carcere&text=Secondo%20gli%20ultimi%20dati%20pubblicati,7%20ogni%2010.000%20persone%20detenute> [31/05/2024]

identificarsi con il tema dell'attesa e l'assurdità di una vita spesa fra quattro mura, senza speranza o prospettiva futura" (Taki, 2018).

Il prolungarsi nel tempo di esperienze teatrali nelle prigioni, con la nascita di nuove compagnie penitenziarie, ha sviluppato un tessuto di esperienze diversificate fra loro, condotte da uomini e donne del teatro professionista che sono andati a lavorare nelle carceri e non solo.

Questi percorsi hanno consentito una progressiva creazione di metodi d'intervento, stili, linguaggi inediti. È nato così qualcosa di nuovo, di completamente originale: un tipo di teatro fondato sull'ascolto dei luoghi in cui opera, sulle biografie delle persone coinvolte, sulla reinvenzione continua dei linguaggi della scena secondo i limiti dati dalle strutture e dalle condizioni eccezionali di questa particolare forma di lavoro teatrale.

Un teatro che privilegia la scrittura scenica sia quando affronta testi o autori classici sia quando procede attraverso forme di autodrammaturgia. Un teatro che va oltre la prosa e che utilizza linguaggi nei quali le culture e le lingue possono incrociarsi, creando nuove alchimie sceniche.

Nell'articolo è preso in considerazione un approccio teorico-pratico, oggetti d'indagine del contesto penitenziario statunitense, analizzandolo nell'ambito di un progressivo lavoro di progettazione, relazione, creazione di luoghi di confronto e di qualificazione del movimento teatrale sorto all'interno delle carceri a livello internazionale.

Nel 2019, infatti, sulla base del lavoro del Coordinamento italiano di teatro in carcere, nato nel gennaio del 2011 e considerato una buona pratica a livello internazionale per i risultati conseguiti sul piano artistico e organizzativo⁵, viene fondato, per iniziativa della Rivista Europea "Catarsi-Teatri delle Diversità"⁶, l'International Network Theatre in Prison (IN-

5. Cfr. Teatroecarcere.it. Si veda, in particolare, la celebrazione ufficiale della 57a Giornata Mondiale del Teatro che l'International Theatre Institute (ITI-Unesco) ha voluto organizzare il 26 marzo 2019 nella Casa Circondariale di Pesaro in occasione dell'apertura della Sesta Giornata Nazionale di Teatro in Carcere che ha coinvolto 64 istituti penitenziari ed altri enti, teatri, istituti scolastici con 102 iniziative in 16 Regioni italiane.

6. Pubblicazione scientifica fondata nel 1996 all'Università di Urbino Carlo Bo da Emilio Pozzi e Vito Minoia, con il contributo decisivo di Claudio Meldolesi. A Urbino (Pesaro e Urbino) è stato il XX Convegno promosso dalla Rivista con il titolo "Emanciparsi dalla subalternità. Teatro, sport e letteratura in carcere", dedicato a Antonio Gramsci, a dare l'avvio al lavoro del Network internazionale. Cfr. Teatridellediversita.it

TiP)⁷. La nuova Rete si presenta come uno strumento in grado di offrire riferimento ai molti operatori del settore in continua crescita.

Affinché in Italia si potesse avviare un discorso sul valore educativo e liberatorio del teatro nelle carceri si è dovuta sviluppare nella società civile una concezione nuova della pena, dei suoi limiti e dei suoi veri fini, un rifiuto delle misure più repressive, la concessione più estesa di permessi, di opportunità lavorative, di uscite temporanee dal carcere, con l'assistenza di personale esperto e disponibile per realizzare tutta una serie di iniziative che sono mutate nel tempo e non ancora in modo soddisfacente. Due sono le date da ricordare che fissano nel nostro Paese una svolta decisiva in una nuova concezione della vita carceraria – e di riflesso per ciò che riguarda l'attività teatrale in carcere: il 1976 (con la nuova formulazione dell'ordinamento penitenziario) e il 1986 (entrata in vigore della legge 663, che lo perfeziona, attribuita al deputato fiorentino Mario Gozzini). Da quel momento si sono ampliate per i detenuti, anche attraverso nuovi interventi normativi o legislativi ma senza una vera nuova auspicata riforma, nuove possibilità di misure alternative alla detenzione. Tra queste anche quella dell'attività teatrale, sia per il suo carattere di corallità, e quindi inseribile tra le “terapie di gruppo”, sia per le potenzialità creative atte a stimolare diverse attitudini del soggetto, dallo scrivere al recitare, dal cantare e suonare ad esprimersi con movimenti del corpo.

L'evento teatrale fa uscire dalle sbarre e dai loro condizionamenti, promuove osservazioni e riflessioni, emozioni e sentimenti. La desunzione di trame da esperienze personali o di gruppo o dalla realtà stessa del carcere consente momenti di alto valore espressivo. Sono così sorti in varie parti d'Italia laboratori e autentiche compagnie teatrali, che hanno sviluppato sia l'esercizio della partecipazione, da parte di autori, attori, registi, scenografi, secondo le varie attitudini dei partecipanti, sia la consuetudine ad assistere alle varie forme di coinvolgimento stimulate da esperte regie.

2.1. *Jacob Levy Moreno, precursore di un fenomeno*

Se in Italia il panorama delle esperienze più qualificate si fa spazio in modo diffuso a partire dagli anni Settanta, con un quadro evolutivo e risultati positivi e negativi in rapporto anche alle condizioni ambientali e

7. Cfr. TheatreinPrison.org.

alle collaborazioni istituzionali, negli USA lo sviluppo del fenomeno, con le dovute distinzioni territoriali, prende avvio negli anni Cinquanta, con un'anticipazione importante negli anni Trenta.

Nel 1931, infatti, fu il gruppo di Jacob Levy Moreno ad introdurre primi esperimenti di sociometria, metodo di analisi sociologica e diagnosi psicologica in ambito gruppale, fra i detenuti della Casa di Detenzione americana di Sing Sing, diventando poi nel 1934 direttore di ricerca all'Istituto correzionale femminile di Hudson. In quegli anni Moreno, di origine rumena e di formazione viennese, dove aveva studiato le teorie freudiane, si era occupato di profughi, bambini, prostitute, aiutandoli a esprimersi, interagire, prendere coscienza di sé. Praticava un "teatro della spontaneità". Anche grazie a quelle esperienze in carcere ebbe modo di mettere a punto il suo Psicodramma, metodo nel quale si coniugano, dal greco, anima (psichè) e azione (drama) finalizzato a esplorare e rielaborare la realtà psichica e le relazioni attraverso l'azione e la scena teatrale, strumento che attribuisce importanza al lavoro di gruppo in psicoterapia e in formazione alla promozione della salute.

Il lavoro di Moreno è all'origine dei "metodi attivi", che hanno dato vita nei decenni successivi a varie scuole e nuovi orientamenti. In Italia su Moreno, tra gli altri, annoveriamo il lavoro divulgativo di Ottavio Rosati, allievo di Aldo Carotenuto, che ha studiato i rapporti tra psicologia e spettacolo, dando vita a originali sperimentazioni cinematografiche e televisive, grazie al contributo dell'americana Fernanda Pivano e di Zerka Toeman Moreno, vedova di Jacob Levy Moreno e direttrice, dopo la sua morte nel 1974, dell'Associazione Internazionale di Psicodramma.

[...] Mi colpì la sua grinta, [...] Zerka Moreno mi portò a visitare il palcoscenico di legno chiaro dove Moreno aveva curato molti personaggi influenti dagli anni trenta ai settanta con metodi che, prima di rimbalzare in Europa, avevano scandalizzato l'establishment psichiatrico e neofreudiano: quello di un'America che aveva appena finito di digerire la psicoanalisi e si era trovata negli anni cinquanta di fronte a un sistema ancora più trasgressivo e radicale basato sul teatro e sul gioco, a metà strada tra il Living Theatre e il lettino di Freud [...] (Pivano, 1980).

Nello Psicodramma la persona sviluppa un lavoro di conoscenza del sé promuovendo risorse personali a volte sopite, mette in scena e dialoga con il suo mondo interiore, valorizza desideri e bisogni, riconosce le proprie dif-

ficoltà. Avvia in questo modo un dialogo interno nel tentativo di individuare possibili soluzioni ai propri conflitti personali e di relazione con gli altri, attraverso anche il supporto che il conduttore e il gruppo gli offrono.

Moreno definiva lo psicodramma “la scienza che esplora la verità attraverso metodi drammatici”. Più di 350 le applicazioni e tecniche individuate ed utilizzate nel tempo, di carattere assiologico, etnico, esistenziale, familiare, didattico, a partire dalle quattro principali: la tecnica dell’a parte o del soliloquio; l’ego ausiliario, lo scambio o inversione di ruoli; la tecnica dello specchio.

Saranno diverse le esperienze che faranno riferimento a Moreno e ai suoi proscenari nel lavoro espressivo come psicoterapia di gruppo in esperienze di teatro in carcere negli Stati Uniti e nei Paesi anglosassoni nei decenni successivi (Iacobone, 2018).

Tale modalità facilita un approccio di tipo cognitivo comportamentale, maggiormente considerato dall’amministrazione penitenziaria perché consente di sviluppare un lavoro finalizzato alla riduzione di “atteggiamenti delinquenti”, cercando di promuovere pensiero consequenziale, processo decisionale, assunzione di prospettiva ed empatia nei confronti delle vittime (Thompson, 1998).

Moreno contribuirà a stimolare esperienze e successivamente un movimento che aiuterà a considerare gradualmente l’attività teatrale come uno strumento di denuncia delle condizioni inumane delle persone private della libertà personale e a volte dell’inefficacia delle carceri stesse a produrre un riscatto educativo e sociale di chi è sottoposto allo stato di detenzione.

Non dimentichiamo Ervin Goffmann, filosofo ricercatore al National Institute of Mental Health e docente nei primi anni Sessanta al Dipartimento di Sociologia dell’Università di Berkeley in California, che ci avverte però su quanto nelle istituzioni totali proprio il teatro possa diventare

Un’interessante cerimonia istituzionale, spesso unita con la festa annuale e la celebrazione del Natale”, un’attività che consente un “rilassamento dei ruoli”. In particolare, quando si organizzano rappresentazioni per un pubblico esterno, internati e staff trovano “uno sfondo contrastante sul quale possono avvertire un reciproco senso di unità”. I contatti col mondo esterno possono convincere gli internati di “possedere uno status nel mondo libero, anche se è la condizione stessa che li esilia a concederglielo (Goffmann, 1961; tr. it. 1972, pp. 125-130).

Secondo Goffmann l'organizzazione carceraria impedisce la partecipazione dei detenuti alla comunicazione con partner esterni, come la famiglia, l'ambiente di lavoro, la scuola, l'attività politica. La sua funzione è quella di escludere dalla società i suoi membri "deviati" per includerli in un'organizzazione specifica e totale che faccia espiare i loro torti. I detenuti sono inclusi fisicamente e a tempo pieno nell'organizzazione carceraria e nel loro ruolo. Sono sempre accessibili dall'istituzione carceraria e non hanno un loro tempo privato inaccessibile. Ciò li priva di qualsiasi forma di espressione di volontà, autonomia e autodeterminazione. In questo senso il carcere è un luogo di regressione. In qualsiasi istituzione totale il recluso è costretto a tornare bambino, a restituire nelle mani di chi lo custodisce il suo libero arbitrio, a confondere la propria soggettività con le scelte della direzione. Anche nelle situazioni meno autoritarie non si disperde l'alienazione, che fa del recluso un costretto, indotto all'ansia, agli smarrimenti degli equilibri personali. L'istituzione carceraria spersonalizza, destruttura l'identità, eliminando le responsabilità individuali.

Il carcere ricorda continuamente al detenuto di essere un detenuto, negandogli così ogni possibilità di cambiamento ogni possibilità di inventarsi un futuro. Il fine di ogni individuo è un'accettabile presentazione di sé, che si ottiene mediante una consapevole manipolazione del *self* con l'interazione con gli altri. Nelle istituzioni chiuse e totali il *me* dell'individuo, quella parte di personalità che è la reazione soggettiva delle reazioni degli altri al proprio io, subisce un processo di oggettivazione, spersonalizzazione e alienazione, in quanto viene rivendicata dallo staff (medici, agenti, educatori, direttore) come di sua assoluta competenza e dallo stesso staff viene rigidamente definito. La percezione soggettiva di sé (l'io) viene modificata e lo sforzo per presentare un'accettabile immagine di sé coinvolge l'individuo in una dinamica oggettivante e alienante tanto più dura quanto egli è forte nei confronti dell'organizzazione che lo contiene.

3. Dal 1988, l'esperienza di Jean Trounstine nel Massachusetts con gli strumenti del teatro e della letteratura

Jean Trounstine, donna molto energica, Professoressa Emerita al Middlesex Community College di Bedford in Massachusetts, docente per dieci anni in carcere, dove inizia la propria esperienza artistico educativa con il desiderio

di portare nell'istituto una produzione teatrale di alcuni allievi di un liceo: «pensiero un po' naïf», penserà solo in seguito, quando conoscerà la dura disciplina alla quale sono sottoposti detenute e detenuti negli Stati Uniti.

Dopo aver sviluppato otto progetti teatrali nel carcere femminile di Framingham⁸, documentati nel volume *Shakespeare Behind Bars* (Trounstine, 2001) ha smesso con il teatro ed è diventata un'attivista del movimento per il rispetto dei diritti dei detenuti. Oggi organizza programmi per usare la letteratura per le persone in libertà vigilata, un'altra straordinaria esperienza che nello Stato del Massachusetts consente di maturare nuovi percorsi di riabilitazione alternativi al carcere.

L'idea che sostiene il suo infaticabile lavoro è di sensibilizzare l'opinione pubblica sulla necessità di innalzare il livello dei programmi di educazione all'interno delle carceri obiettando sul sistema d'incarcerazione di massa esistente oggi negli Stati Uniti, business economico dovuto anche alla graduale privatizzazione del sistema penitenziario.

Quando mi si chiede cosa m'abbia ispirato ad insegnare in prigione, rispondo che non l'ho fatto solo perché amo la letteratura e il teatro, ma perché, pur essendo un ambiente repressivo, offre una speranza reale. Durante una lezione o una produzione teatrale tenuta in carcere si può verificare un cambiamento sostanziale nella vita delle detenute. Per molte di loro l'educazione offriva una vera e propria speranza: la letteratura e il teatro erano un momento di libertà [...] ho cominciato a capire che le donne finite in carcere non sono una sorta di 'bene sociale danneggiato'. Molte di loro hanno subito gravi ingiustizie. Hanno vissuto una vita tremenda fuori dal carcere, a causa di una società che le discrimina per genere, ceto sociale o razza. [...] Vorrei vivere in un mondo dove le donne che stanno in carcere abbiano la possibilità di trasformare la propria vita grazie alla parola scritta, alla musica che sta in un verso, ad una poesia che può attraversare le sbarre di una prigione e vivere libera in mezzo agli altri, per sempre. (Trounstine in Valeri, 2018, p. 30).

Teatro e Letteratura erano presenti sin dall'inizio nell'orizzonte operativo di Trounstine a Framingham. Ha scelto testi classici e li ha messi in scena, chiedendo alle partecipanti un aiuto a crearne l'adattamento. Così sono nati gli spettacoli ispirati al *Mercante di Venezia* di Shakespeare,

8. La Framingham Massachusetts Correctional Institution, fondata nel 1877, è la seconda prigione femminile aperta negli Stati Uniti.

a *Lisistrata* di Aristofane, alla *Lettera Scarlatta* di Nathaniel Hawthorne, alla *folle di Chaillot* di Jean Giraudoux o a *Waiting for Lefty* di Clifford Odets. Nel finale di quest'ultimo testo, scritto sulla depressione negli anni Trenta, quando i tassisti andarono in sciopero per un salario di sussistenza, si prevede la presenza di alcune persone in piedi che urlano (nello stesso scritto originale l'autore invita al coinvolgimento drammaturgico del pubblico presente⁹), le donne hanno rifatto con determinazione quella scena in carcere, trasformando il palcoscenico in una sala sindacale. Duecento donne, in piedi alla fine dello spettacolo, hanno cantato e invocato lo sciopero insieme ai personaggi della commedia.

I was a little shocked that no one had noticed this surprising and moving moment where the whole gymnasium was charged with energy. Yes, the authorities had announced over the loudspeaker that everyone had to return to their units at the end of the show, but that was usual. As the space emptied, I felt as if the audience had been awakened. Something had happened in that place, something that unified the women (Trounstein 2011, p. 236).

Trounstein ha cercato storie straordinarie con cui le donne potessero identificarsi. Ha cercato parole profonde perché desiderava che le donne sapessero di poter aver accesso a tutte le lingue, a tutta la letteratura.

Straordinaria è la sua testimonianza "Revisiting Sacred Spaces" (Rivisitare gli spazi sacri), pubblicata nel volume *Performing New Lives* (Jonathan Shailor, 2011) quando racconta dell'importanza dello spazio della rappresentazione nella messa in scena, sempre a Framingham, del testo *Simply Maria* di Josefina Lopez. La storia di Maria, una giovane ragazza messicana, trasferitasi con la sua famiglia negli Stati Uniti, dove aspira a fare l'attrice, sognando di studiare in un college e riuscendo, opponendosi al volere di suo padre e ad un matrimonio combinato in chiesa, a costruirsi un'indipendenza economica, una carriera ed una propria famiglia¹⁰.

9. È nota negli Stati Uniti la storica interpretazione dell'opera a cura del Group Theatre, Compagnia di New York fondata da Harold Clurman, Cheryl Crawford e Lee Strasberg, della quale lo stesso Odets era membro.

10. La giovane Josefina Lopez riprende il proprio racconto autobiografico in quella che fu la sua opera prima, inaspettatamente vincitrice di due concorsi di drammaturgia a San Diego e New York nel 1987, subito dopo messa in scena da Luis Valdez per il Teatro Campesino. Cfr. <https://www.latimes.com/archives/la-xpm-1990-07-29-ca-1324-story.html> [31/05/2024].

Sebbene Trounstine si concentrasse maggiormente su autori che avessero superato la prova del tempo, il testo *Simply Maria* aveva rafforzato il gruppo delle attrici (in buona parte di cultura ispanica) convincendole a cercare uno spazio particolare da individuare per l'incontro con il pubblico. Le matrici culturali e teatrali della regista, influenzata dalle ricerche del polacco Jerzy Grotowski (1970) e di altri innovatori della scena contemporanea come Tyrone Guthrie, Peter Brook, Augusto Boal, Richard Schechner che avevano messo in dubbio il teatro aristotelico e la sovranità del testo, la portò a concepire quello spettacolo con un'importanza superiore dello spazio fisico d'azione drammaturgica e un'enfasi «to examine theatre's relationship to ritual, both for the actor and for the audience» (Condee 1990, p. 57).

Per uno spettacolo che aveva a che fare con il "tipico sogno americano", l'idea drammaturgica fu quella di allontanarsi dal prevedibile, risvegliando lo spirito o l'anima, stanca e dannata dalla corruzione degli Stati Uniti.

La stessa esperienza con le donne di Framingham le aveva insegnato come l'arte aveva il potere di raggiungere in profondità la psiche, fino a farle sentire un rapporto con la sacralità. Chiese di rappresentare il dramma nella cappella dell'istituto penitenziario. Qui si genera una tensione per l'utilizzo della chiesa con il reverendo Ryland, che pur essendo donna (forse avrebbe potuto comprendere i bisogni delle donne) si oppose strenuamente, arrendendosi solo all'evidenza, manifestata dal personale penitenziario, di non poter individuare in quel momento uno spazio alternativo accessibile ad un pubblico di 200 spettatrici detenute nella stessa prigione.

Illuminante l'accostamento della Trounstine tra il lavoro teatrale in carcere, la santità degli spazi di esibizione (come nel teatro greco) e la consapevolezza della presenza dello spirito.

I have always felt this gradual accumulation of sanctity about performance spaces in prison where even the air seems to defy constraint and the place itself encourages prisoners to feel free. (Trountine 2011, p. 232)

Women working together to create something larger than themselves is exactly what belongs in a chapel... doing a play elevated the actresses, transformed them and helped them in a way that was similar to prayer. ...Because the space was designated for worship, it was sure to lend a certain power to actresses and audience. Yes, we all might also feel something like transgression, but perhaps it was this strange sense of the forbidden that could make us even more aware of the presence of spirit (Ivi, pp. 239-240).

Non si stava presentando solo un dramma, ma manipolando il mondo della performance (Schechner 1977). La chiesa stessa produceva nuovo senso sia per le attrici sia per le spettatrici. Il pubblico era più comprensivo nei confronti della protagonista e Maria stessa combatteva la discriminazione subita con maggior forza. Anche le spettatrici desideravano “liberarsi” in quel modo dalla propria condizione di detenute reagendo alla propria disperazione. La tensione vissuta aveva trasformato la rappresentazione teatrale. Le attrici avevano trasformato il teatro in un atto sacro donandosi alle compagne di prigionie. La chiesa si era manifestata come luogo perfetto per il rispetto. «They were no longer women who had committed crimes; theatre had spoken to the sacred in their lives and, together, we had crossed boundaries, created a sanctuary» (Ivi, p. 244).

3.1. *Changing Lives*

Changing Lives Through Literature (CLTL) è invece il titolo del programma, del quale Jean Trounstine è divenuta promotrice insieme al Professor Robert Waxler dell'Università del Massachusetts di Dartmouth. Originariamente destinato agli uomini in libertà vigilata, è stato ideato nel 1991 da Waxler insieme al giudice Robert Kane, domandandosi se la letteratura potesse aiutare ad approfondire significative riflessioni aprendo la strada ad uno sviluppo di capacità cognitive e comportamentali. Una modalità innovativa che ha consentito un'articolata collaborazione tra giudici e ufficiali per la libertà vigilata. In un clima di tipo cooperativo, i gruppi di discussione creati hanno dimostrato come l'opinione di tutti sull'opera letteraria presa in considerazione fosse importante e che nessuno avesse l'ultima parola grazie a un processo di democratizzazione della conversazione.

Unendosi al giudice Joseph Dever del tribunale distrettuale di Lynn e agli ufficiali di libertà vigilata di Lynn e Lowell, Jean Trounstine ha contribuito nel 1992 allo sviluppo di una prima sperimentazione del Programma CLTL per detenute con testi di autrici letterarie, continuando ad occuparsene ininterrottamente da allora (in carcere e nell'ambito della libertà vigilata) con importanti approfondimenti accademici e progetti di formazione a livello internazionale, da poco anche in Italia¹¹.

11. A.J. Trounstine è stato assegnato a novembre 2018 in Italia il Premio Internazionale Antonio Gramsci per il Teatro in Carcere. La Rivista Europea Catarsi, Teatri delle Diversità, in collabo-

Nel 1998 con la creazione del Massachusetts Trial Court Judicial Institute che ha lo scopo di sviluppare veri e propri aggiornamenti, favorendo collegamenti e collaborazioni con il mondo accademico, il Programma *Changing Lives Through Literature* ha avuto un ampio sviluppo anche in altri Stati dell'Unione, in Canada e in Gran Bretagna. Ai detenuti in libertà provvisoria viene suggerito dal giudice di partecipare ad un corso che si tiene nella loro città di residenza. Il programma consiste nel leggere e commentare a voce alta, assieme ad altri detenuti e detenute in libertà provvisoria, alcuni racconti, con incontri settimanali o bi-settimanali di due o tre ore ciascuno, sotto la guida di un docente e di un tutor designato dalla Corte. Dall'anno della sua fondazione il programma ha diplomato in Massachusetts oltre 5000 partecipanti. Da un rapporto del 2013 della Rand Corporation¹², risulta chiaramente che quei detenuti che partecipano a programmi culturali educativi tendono, in misura significativa, ad eludere la recidiva e a non tornare in carcere per nuovi crimini (ci si riferisce ad una riduzione dal 45% al 19%)¹³. Grazie allo studio e alla condivisione della conoscenza della letteratura contemporanea in base a repertori di opere e autori selezionati dagli specialisti, i detenuti diventano esperti lettori, sviluppano una più approfondita proprietà di linguaggio che apre loro nuove visioni della vita favorendo nuove prospettive e sensibilizzando il loro senso di umanità, capacità di pensiero, stima e auto-riflessione.

4. Alcuni spunti di riflessione

Dispositivi linguistici, espressivi, atti a garantire l'inclusione a tutte le varie forme di alterità, possono costituirsi come riferimenti e congiunzione tra arte e vita. Abbiamo visto come teatro e letteratura sono in grado, infatti, di proporsi come luogo di incontro di storie di vita.

razione con l'Università di Urbino e la Casa Circondariale di Pesaro hanno programmato con lei a novembre 2019 un seminario di approfondimento conoscitivo del Programma *Changing Lives Through Literature*. Nell'aprile 2024 torna a Urbino e Pesaro conducendo due nuovi seminari rivolti a studenti universitari e a detenute e detenuti.

12. Agenzia americana che compie studi accreditati in merito ai programmi educativi e di riabilitazione che si attuano nel sistema carcerario.

13. Si veda in particolare la ricerca del Prof. Russell K. Schutt (2011) *Changing Lives Through Literature: Bibliotherapy and Recidivism Among Probationers*, SSRN Electronic Journal, Boston, University of Massachusetts.

Del resto, il sistema di relazione con forma reticolare di Morin (2000) prevede che la conoscenza sia frutto di azioni circolari e di interconnessioni paritetiche a più livelli. In questa direzione si colloca la convinzione che il linguaggio teatrale e quello letterario sostenuti da sperimentazioni di laboratorio espressivo, siano degli strumenti efficaci per le loro capacità di “ascolto” e di apertura verso l’*altro* (ovvero verso la differenza che è contenuta nell’altro).

La “diversità” qui viene intesa come una occasione di esplorazione, secondo la grande lezione di Paulo Freire, e come strumento di *empowerment* (cfr. Catarci, 2016).

Certamente la coesione sociale e la crescita stessa delle comunità potrebbero essere molto favorite da un investimento in attività culturali in ambito penitenziario. Più cultura può equivalere a più sicurezza e, in chiave educativa, può prevenire dalla prigione degli stereotipi (Persi, 2018, p. 18).

Con Jean Trounstein, inoltre verifichiamo quanto sia importante una riflessione sulla differenza di genere: una prigione femminile è un luogo nel quale le donne sono infantilizzate, non rispettate e spesso ignorate. Questo purtroppo accade in tutto il mondo, non solo negli Stati Uniti. Qui però non possiamo non considerare, nonostante le buone pratiche documentate, che gli USA, con meno del 5% della popolazione mondiale, hanno il record del 25% della popolazione carceraria mondiale. Secondo l’*International Centre of Prison Studies* presso il King’s College di Londra, sono circa 2,2 milioni le persone in prigione negli USA, decisamente con il più alto tasso di incarcerazione al mondo: circa 655 persone in prigione per ogni centomila abitanti¹⁴.

Ai minori sono inoltre dedicati gli ultimi lavori letterari di Jean Trounstein, *Boy With a Knife: A Story of Murder, Remorse, and A Prisoner’s Fight For Justice* (2016) e *Mother Love* (2024).

Nel primo viene esercitata una critica dirompente nei confronti del sistema giudiziario statunitense, che ancora oggi permette di giudicare e condannare i minori a pene e detenzioni simili a quelle degli adulti (si contano duecentocinquanta processi ogni anno). Il testo, molto ben documentato, si basa sulle lettere e l’esperienza personale del giovane Karter Reed, sedicenne al momento del suo ingresso in prigione.

14. Fonte U.S. Bureau of Justice Statistics. Cfr. <https://www.prisonstudies.org/country/united-states-america> [31/05/2024].

Il secondo libro è invece la potente raccolta di racconti con un sguardo attento a un gruppo spesso dimenticato, le madri di minori che uccidono: dieci ritratti meticolosamente disegnati che testimoniano una approfondita empatia.

Un messaggio che ci invita ulteriormente a riflettere sulla necessità di rivedere le leggi e il sistema di detenzione per i minori che commettono reati, anche gravi, contro la società, promuovendo, a maggior ragione per loro, nuove forme di “educazione alla libertà” attraverso gli efficaci linguaggi del teatro e della letteratura.

Riferimenti bibliografici

CATARCI M., *La Pedagogia della liberazione di Paulo Freire, Educazione, Intercultura e cambiamento sociale*, FrancoAngeli, Milano 2016.

CONDEE W.F., *Theatre as Temple in the 'New Movement' in American Theatre* in Redmond J. (a cura di) *Themes in Drama: Drama and Philosophy*, Cambridge University Press, Cambridge, MA 1990.

D'AMBROSIO M., *Teatro come pratica pedagogica. Ricerca-azione per la formazione al teatro-scuola*, Lecce, PensaMultimedia 2015.

GOFFMAN E., *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*, Anchor Books, New York City, tr.it. ONGARO BASAGLIA F., *Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*, Einaudi, Torino 1972.

IACOBONE P., *Una comparazione tra esperienze italiane e inglesi*, «CERCARE, carcere anagramma di», a. II, n. 2/3, luglio 2018, pp. 111-114.

MINOIA V., *Modelli sperimentali sulla questione del sovraffollamento carcerario*, «L'integrazione scolastica e sociale», Vol. 19, n. 2, maggio 2020, pp. 8-18.

MORIN E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000.

TAKI Y., *In memoria di Rick Cluchey*, in «CERCARE, carcere anagramma di» a. II, n. 2/3, luglio 2018, pp. 96-97.

PERSI R., *Educare alla libertà anche dietro le sbarre*, in «CERCARE, Carcere Anagramma di», 2(2/3), luglio 2018, pp. 15-18.

PIVANO F., *Intervista a Zeka Moreno*, in «Corriere della Sera», Milano, 19/05/1980.

- RIVOLTELLA P.C., *Drammaturgia didattica. Corpo, pedagogia, teatro*, Brescia, Scholè 2021.
- RUSSELL K. Schutt, *Changing Lives Through Literature: Bibliotherapy and Recidivism Among Probationers*, SSRN Electronic Journal, Boston, University of Massachusetts 2011.
- SCHECHNER R., *Essay on Performance Theory, 1970-1976*, Drama Book Specialists, New York 1977.
- THOMPSON J., (*a cura di*), *Prison Theatre. Perspectives and Practices*, Jessica Kingsley Publisher Ltd, London-New York, 1998.
- TROUNSTINE J., *Shakespeare Behind Bars - the power of drama in a women's prison*, New York, St. Martin Press. 2001.
- *Revisiting Sacred Spaces* in J. SHAILOR (ED.), *Performing New Lives*, Jessica Kingsley Publisher, London 2011.
- *Boy With a Knife: A Story of Murder, Remorse, and A Prisoner's Fight For Justice*, Ig Publishing, New York 2016.
- *Mother Love*, Concord Free Press, Concord Massachusetts, 2024.
- VALERI W. (*a cura di*), *Cambiare la vita con la letteratura*, intervista a Jean Trounstone in «CERCARE, carcere anagramma di», a. II, n. 2/3, luglio 2018, pp. 30-33.
- ZIZIOLI E., *Un'«Officina Creativa» nella reclusione: lavoro, identità, bellezza e comunità*, in «Pedagogia e Vita», 79 (1), 2021, pp. 52-64.
- , *Spazi reclusi e tempi di libertà tra privato e pubblico*, in «History of Education & Children's Literature», XVIII (1), 2023, pp. 53-58.

Sitografia

- Racconto autobiografico di Josefina Lopez: <https://www.latimes.com/archives/la-xpm-1990-07-29-ca-1324-story.html>
- Sentenza Torregiani (testo integrale): [https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_20_1.wp?facetNode_1=1_2\(2013\)&facetNode_2=0_8_1_85&previousPage=mg_1_20&contentId=SDU810042](https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_20_1.wp?facetNode_1=1_2(2013)&facetNode_2=0_8_1_85&previousPage=mg_1_20&contentId=SDU810042)
- U.S. Bureau of Justice Statistics: <https://www.prisonstudies.org/country/united-states-america>
- XX Rapporto sulle condizioni di detenzione, a cura dell'Associazione Antigone (2024): <https://www.rapportoantigone.it/ventesimo-rapporto-sulle-condizioni-di-detenzione/nodo-alla-gola-emergenza-sui>

cidi-in-carcere/#:~:text=Il%2otasso%2odi%2osuicidi%2odentro%20e%2ofuori%2oil%2ocarcere&text=Secondo%2ogli%2oultimi%20dati%2opubblicati,7%2oogni%2010.000%2opersona%2odetenute

<http://www.teatrocarcere.it>

<https://www.teatridellediversita.it>

<https://www.theatreinprison.org>

A bridge between screen and classroom

The pedagogical value of the film “Poor Things”

Un ponte tra schermo e aula

Il valore pedagogico del film “Povere Creature!”

VITALIANO CORBI*

ABSTRACT: L’articolo analizza il film “Povere Creature!” (2023), del regista Yorgos Lanthimos, ipotizzando che questo possa costituire una rappresentazione esemplare di specifiche questioni teoriche della pedagogia e un dispositivo per i professionisti dell’educazione delle Medical Humanities nella progettazione di strategie didattiche di tipo autobiografico, rivolte a un target adolescenziale, con l’obiettivo di favorire un apprendimento di tipo esperienziale.

KEY-WORDS: pedagogia del cinema, adolescenza, autobiografia.

ABSTRACT: The article analyzes the film “Poor Things” (2023) by director Yorgos Lanthimos, proposing that it may serve as an exemplary representation of specific theoretical issues in pedagogy and as a tool for educational professionals in the Medical Humanities to design autobiographical teaching strategies targeted at adolescents. The goal is to facilitate experiential learning.

KEY-WORDS: film pedagogy, adolescence, autobiography.

* Alma Mater Studiorum-Università di Bologna.

1. Introduzione

“Povere Creature!” è un film del 2023, diretto dal regista greco Yorgos Lanthinos, adattamento cinematografico dell’omonimo romanzo scritto da Alasdair Gray nel 1992. Si tratta di un film la cui qualità artistico-estetica è stata ampiamente riconosciuta dalla critica e che, però, a partire dalle prime proiezioni nelle sale è stato oggetto di reazioni contrastanti e ambivalenti da parte del pubblico.

Innanzitutto, ai fini di questo contributo, si ritiene necessario riportare brevemente la trama dai toni surrealisti del lungometraggio: lo scenario è quello di una Londra di fine Ottocento. Victoria, una donna incinta, si suicida gettandosi nel Tamigi. L’anziano professore e chirurgo Godwin Baxter recupera il corpo della giovane suicida e le trapianta il cervello del feto sopravvissuto, riportandola in vita. Tempo dopo, Baxter invita a collaborare per i suoi esperimenti lo studente di medicina Max McCandles, incaricandolo tutore di Bella, nuovo nome di Victoria, protagonista di comportamenti accostabili a quelli di una bambina ma in un corpo da adulta.

Bella inizia a crescere e ad apprendere molto velocemente, manifestando il desiderio di un partner. Dunque, il professor Baxter sceglie di darla in sposa a Max, ma Bella fugge con l’avvocato dandy Duncan Wedderburn.

Con Duncan, Bella scopre la propria sessualità, viaggia per l’Europa, partendo da Lisbona e finendo su una nave da crociera che passa per Alessandria e Parigi. Durante il suo viaggio la donna va incontro a continue sperimentazioni esistenziali e incontra diversi personaggi: Martha e Harry, filosofi; Madame Swiney, proprietaria di un bordello per cui Bella inizia a lavorare, devastando le certezze di Duncan; Toinette, giovane amica che la introduce alla politica e al socialismo.

Quando Bella ritorna a Londra e si ricongiunge a Godwin, decide di sposare Max. Tuttavia, le nozze vengono turbate dall’entrata in scena del generale Alfie Blessington che, nella vita precedente di Bella, era stato il marito di Victoria. Bella fugge con Alfie che, però, si rivela un uomo perfido e violento. Per fortuna, con l’aiuto di Max, Bella si libera da Alfie e ritorna alla tenuta di Baxter, quest’ultimo ormai morto. Qui Bella si stabilisce insieme a Max e Toinette, portando avanti gli studi intrapresi dal “padre”.

Lo straordinario successo mediatico di “Povere Creature!” gli ha permesso di raggiungere fasce di popolazione con caratteristiche diverse. Per

la natura pedagogica del presente lavoro, i soggetti che ci interessano in qualità di spettatori di “Povere Creature!” sono, in particolar modo ma non soltanto, i giovani che attraversano l’ultima coda dell’adolescenza, i genitori e i professionisti dell’educazione nell’ambito delle Medical Humanities, tra cui insegnanti, educatori e pedagogisti.

2. Premessa epistemologica e metodologica

È necessaria una premessa chiarificatrice di ordine epistemologico e metodologico: si ritiene che il film preso in analisi, definito “eversivo e istruttivo” dagli esperti del settore¹ – e qui aggiungiamo “di formazione” – possa avere l’effetto, tutt’altro che banale, di porsi come riferimento per il pubblico poiché va a impattare, a livello più o meno conscio, quel processo di costruzione del personale progetto di vita delle persone che ne fanno esperienza di visione e, soprattutto, come un dispositivo del quale chi educa possa servirsi efficacemente.

Dunque, l’ipotesi è che il film, oltre a costituirsi come rappresentazione vivissima di specifiche questioni teoriche della pedagogia, possa configurarsi come punto di partenza di una possibile discussione tra i vari agenti coinvolti nelle relazioni educative e successivamente come elemento di supporto all’interno di una strategia didattica di tipo autobiografico (Cfr. Demetrio, 1995). Tale strategia è qui rivolta a un target adolescenziale a partire dai 15 anni di età e, per esempio, potrebbe essere calata nel contesto della scuola secondaria di secondo grado, con l’obiettivo di favorire un apprendimento di tipo esperienziale.

In questa sede non ci si addentrerà già nella progettazione di attività didattiche che coinvolgano il film (una fase che potrebbe essere portata avanti in un successivo contributo), ritenendo essenziale soffermarsi prima sul piano teorico, con l’intento di dimostrare che “Povere Creature!” può essere un film di rilievo pedagogico.

“Povere Creature!” può essere considerato, infatti, un prodotto culturale e di spettacolo con cui la pedagogia farebbe bene a dialogare, tuttavia tenendo ben a mente che “in verità, se la pedagogia non assume un taglio scientifico nei riguardi del tema dello spettacolo e di tutti i suoi connotati

1. Cfr. <https://valeriocaprara.it/povere-creature/>

riflessi (cultura della *performance*, società dell'immagine, esistenza terrena *contra* vita virtuale), essa rischia di farsi rubare la dovuta visibilità da settori che, con dignità epistemologica, trattano pure di ambiti e questioni pedagogiche con maggiori competenze" (Stramaglia, p. 24, 2021).

Il fraintendimento di metodo in cui potrebbe incorrere una pedagogia del cinema "ingenua" nell'approcciarsi a "Povere Creature!" è quello di considerare il meccanismo di identificazione dello spettatore nei personaggi di finzione come il centro del potere simbolico e poetico della visione filmica (Cfr. Stramaglia, 2014; Cfr. Stramaglia 2021) quando, in realtà, tale potere risiede proprio nella possibilità da parte dello spettatore di "distanziarsi" dalla *mise-en-scène* per poi tornare a sé. I personaggi del film e le dinamiche relazionali in cui sono coinvolti offrono a chi li osserva degli orizzonti esistenziali utili a comprendere il diverso da sé e, quindi, ad ampliare la propria disponibilità d'apertura all'alterità, e non dei modelli nei quali cristallizzarsi riconoscendosi *tout court*.

Il viaggio di Bella è, infatti, disseminato di incontri con personaggi piuttosto stereotipati, personificazioni di valori e di visioni del mondo differenti tra loro: Duncan Wedderburn, un avvocato completamente consacrato alla vita estetica del Don Giovanni, simbolo della virilità che crolla svelando tutta la fragilità del maschile; Max McCandles, uomo empatico e accogliente ma tendente a sprofondare nel moralismo delle "buone maniere", sempre in agguato delle persone dedite ad attività di cura; Harry Astley, evidentissimo nichilista non più impegnato in quel lavoro comune di attribuzione di senso all'esistenza e, dunque, rigido e frenato anche nell'espressione delle proprie emozioni. È tra questi e altri modelli/anti-modelli che la protagonista Bella si destreggia nel suo viaggio, mentre la rappresentazione filmica mette in scena i processi di apprendimento che la accompagnano.

3. Il viaggio di Bella: l'"avventura" come categoria pedagogica per la formazione degli adolescenti

Abbiamo, dunque, ipotizzato che il film "Povere Creature!" possa esprimere tutte le sue potenzialità in chiave pedagogica nell'ambito della relazione educativa tra adolescenti e genitori e tra adolescenti e professionisti dell'educazione nelle Medical Humanities, arrivando alla suggestione per

la quale una strategia didattica di tipo autobiografico si sposi bene con le caratteristiche del prodotto.

Il viaggio di Bella è il primo tema propriamente formativo proposto dal film. Bella, in maniera simile a un Pinocchio contemporaneo, oscilla tra desideri alternati di dedicare il proprio tempo al padre-creatore Godwin e di abbandonarlo in vista del “nuovo”, immergendosi in situazioni anche piuttosto rischiose. Poiché la ragazza non è la rappresentazione fedele di un adolescente *reale*, una visione formativa-esperienziale di “Povere Creature!” coincide con l’abbandono del binomio “film-specchio del reale”.

Interrogarsi riguardo l’aderenza tra le immagini sullo schermo e la realtà, infatti, non è un esercizio utile e stimolante pedagogicamente, può, all’opposto, essere motivo di frustrazione e penalizzare lo spettatore. Anche dialogando con prospettive sociologiche, i mondi rappresentati da Lanthinos sono soltanto il Visibile, non il Reale (cfr. Sorlin, 2017). Il Visibile non va condannato, non lo si può accusare di essere in perdita rispetto al Reale, soprattutto perché nessuno conosce il Reale per com’è, ma solo per come lo si è imparati a vedere.

E, allora, il Visibile di “Povere Creature!” andrebbe inteso come rivelatore, più che come verità assoluta. Lo confermano la messa in quadro e la messa in scena, sbarazzandosi di ogni forma di pietismo: i dettagli sui corpi di esseri legittimamente mostruosi, sui volti emaciati e trascurati che, per pretesa di una neo-fisiognomica, griderebbero alla stupidità o alla criminalità; o, ancora, la macchina da presa che oscilla e si arresta su forme femminili e maschili naturali, lontane dai rigidi modelli di bellezza imposti dalla moda ed esaltate dalle inquadrature sperimentali.

Se l’identificazione di un adolescente nelle connotazioni del personaggio di Bella non è augurabile, è vero però che a essere rappresentata, in tutta la sua potenza, è proprio quella “catastrofe” (cfr. Mancaniello, 2002) che si abbatte, di norma, sull’adolescente, amplificando la rabbia, la gioia, la tristezza e altre molteplici sfumature di emozioni. E questo perché l’agire adolescenziale, anche per via dell’immaturità dei controlli cognitivi e a causa dell’ipersensibilità per la gratificazione, è travolto da una vera e propria tempesta emotiva.

Dunque, Bella sceglie di dedicarsi all’“avventura”, una categoria sulla quale sembra utile investire in termini formativi. L’adolescente, dato il processo evolutivo di distacco dal Sé infantile che attraversa per crescere e realizzare la propria coscienza morale (cfr. Costanzo, 2018), è già proiet-

tato a cavalcare l'esperienza dell'avventura che contiene le caratteristiche dell'"andare oltre" e del desiderio di conoscenza. L'avventura è di per sé euristica e, se intesa come dimensione ludica, può anche sfuggire ai pericoli, talvolta mortali, che ne costituiscono il volto oscuro. Quindi, "come far vivere ai giovani l'emozione dell'avventura e il limite della vita senza per questo rischiare di perderla? Quali aspetti dell'educazione entrano in gioco per progettare percorsi per la conoscenza di sé e delle proprie potenzialità?" (Lavanga, Mancaniello, pp. 64-65, 2022). La pedagogia del cinema può aiutare a rispondere a questo interrogativo: una strategia che qui si propone e che riesce ad avvolgere di caratteri ludici la categoria dell'avventura, è proprio quella di utilizzare la visione del film "Povere Creature!" come uno spazio in cui far vivere l'esperienza dell'avventura all'adolescente attraverso il viaggio, appunto, "avventuroso" di Bella, facilitando parallelamente processi di riflessione negli spettatori che, così, possono mettere in dubbio certe scelte, aderire ad altre e, in ogni caso, dimostrarsi attivi nell'allenamento del pensiero critico.

A questo punto, se nella premessa di tale scritto abbiamo passato in rassegna molto brevemente alcuni personaggi del film, individuandone i tratti che li fanno apparire simili a maschere raffiguranti credenze e valori fissi, verrebbe da chiedersi se anche la protagonista Bella sia riducibile a una qualche *Weltanschauung* stereotipata e fatta donna.

Innanzitutto Bella è, in origine, Victoria, una donna che si suicida lanciandosi nel Tamigi. Il suo corpo viene recuperato dal professor Godwin Baxter, il quale scopre che il cadavere ha ancora in grembo un feto. Da qui è necessario per lo spettatore e per il lettore aderire al principio di "sospensione d'incredulità": Godwin effettua un trapianto impossibile, inserendo il cervello del feto nel cranio di Victoria e riportandola in vita. Ed ecco il cambio di identità: Victoria diventa Bella, costretta a portare avanti il proprio sviluppo all'interno di un corpo già adulto. Dunque, a differenza dei personaggi secondari, Bella non è incarnazione di sistemi di vita statici, bensì incarnazione del "desiderio" stesso. È costantemente animata da uno slancio verso il mistero, affascinata dalla perdita del proprio *locus of control* e attratta dall'altro da sé. Del resto, Bella non ricorda niente della sua vita passata in cui si chiamava Victoria, quasi a sostegno della teoria lacaniana per cui l'esperienza del desiderio è esperienza di un'identità tutt'altro che monolitica (Cfr. Recalcati, 2012). Eppure, è questa inquietudine che fa da propulsore alla riflessività, portatrice di un apprendimento con fini trasformativi nell'ottica

di rielaborare le proprie prospettive di significato (Cfr. Mezirow, 2016). Ma si può scorgere in Bella soprattutto il ritratto del “demonismo” pedagogico di G. M. Bertin, cioè di quell’energia biopsichica dell’uomo che lo orienta ad affrontare, per rifiutare o trasvalutare, l’*attuale* in funzione del *possibile*, ed è “attraverso la tensione tra continuità e discontinuità, singolarità e pluralità che può arricchire il rapporto dell’individuo con sé stesso, liberandolo dall’attaccamento alla propria immagine unidimensionale, inducendolo al riso ironico e lieve nei confronti della mitizzazione di un sé che deve continuamente essere superato e costruito” (Bertin, Contini, p. 34, 2004).

Tale riflessione diventa ancor più interessante per l’ipotesi di quest’articolo di collocare la visione del film in un contesto di formazione adolescenziale se si pensa che, oggi, “il disagio adolescenziale è un fenomeno che spesso viene correlato con la difficoltà a dare luogo e forma al desiderio. Dalla lettura scientifica in ambito educativo sul tema emerge come esista una pluralità di fattori che limitano, o rischiano di limitare, lo spazio del desiderio in età adolescenziale. [...] In questo scenario emerge la necessità di mettere in discussione i tradizionali modelli di prevenzione del disagio per approdare ad un nuovo approccio di intervento basato non sul nemico da evitare, ma sul desiderio da “rigenerare” (Barone, 2005)” (Tolomelli, 2021). In accordo con questa visione per la quale rigenerare il desiderio nell’adolescente sia una delle strade per mitigare le nuove forme di disagio che si manifestano nella società contemporanea, il valore formativo del film – con il personaggio di Bella, bambina, adolescente e adulta in maniera alternata ma incessantemente incarnazione del desiderio – consiste nel ridonare protagonismo esistenziale agli adolescenti, mostrando loro le inedite possibilità di scelta nell’accesso di ognuno al mondo, guidandoli in questi processi decisionali.

Il *fil rouge* è il viaggio transnazionale e “desiderante” della donna protagonista che sceglie continuamente ma sembra non scegliere mai una volta e per tutte in termini relazionali, affettivi, lavorativi, esistenziali, raccontando in forma artistica che “la vita stessa è decisione, scelta che si rinnova in funzione di orizzonti possibili che, proprio perché sono tali, possono smentire o rimettere in discussione le nostre scelte precedenti. Ogni decisione è per definizione incompiuta, perché la scelta che la sostiene risulta, a sua volta, inconclusa, suscettibile di sviluppi originali e imprevedibili, che le impediscono di realizzarsi con la secchezza di un *aut-aut*” (Fabbri, pp. 26-27, 2015).

L'avventura di Bella rende "Povere Creature!" un film complesso che, dalla prospettiva del senso comune, potrebbe apparire all'esatto opposto di un film educativo, in primo luogo per il modo in cui questo aggettivo è spesso inteso e frainteso al di fuori dell'ambito scientifico. Sotto accusa, per esempio, le tante scene di sesso e altre di violenza che ne nutrono la cifra stilistica "grottesca", nel senso più artistico del termine. Qui si ritiene che scommettere sul ruolo pedagogico di "Povere Creature!" e attrezzarsi per renderlo oggetto di attività persino didattiche, sia un'operazione coraggiosa volta a incoraggiare il lavorare a "pensare bene" e a "pensarsi bene" (cfr. Morin, 2000). Vedere rappresentate le barbarie dalla finzione cinematografica del film, in contesti educativi gestiti e guidati da figure appositamente formate, ha innanzitutto il merito di scagliarsi contro la "moralina" comune, in vista del superamento della propria barbarie interiore, infatti "il problema etico centrale, per ciascun individuo, è quello della propria barbarie interiore. È per superare questa barbarie che l'auto-etica costituisce una vera cultura psichica, più difficile ma più necessaria della cultura fisica. *L'autoetica è innanzitutto un'etica di sé a sé, che sfocia naturalmente in un'etica per l'altro*" (Morin, p. 83, 2005). E "Povere Creature!" è un film emblematico proprio del fatto che sia possibile rappresentare temi difficili in maniera complessa, senza risultare compiaciutamente sadici nel farlo e, dunque, aprendo il campo d'indagine all'osservazione anti-dogmatica della pedagogia.

4. Godwin Baxter e Duncan Wedderburn. Figure di maschilità e genitorialità tra pedagogia nera e pedagogia bianca

Il successo mediatico di "Povere Creature!" è stato accompagnato, molto spesso, dall'idea che si tratti di un film agguerritamente femminista. C'è chi ha visto nel personaggio di Bella l'intenzione di dare voce a una militanza femminista nella sua veste più estrema, dunque a sostegno di una lotta necessaria, anche violenta all'occorrenza, della donna contro l'uomo.

La storia "di formazione" sarebbe, in questo caso, storia "di formazione femminile" allacciata indissolubilmente a un intento politico dalle sfumature marxiste. Senza entrare nel merito della diatriba tra interpretazioni contrastanti da parte di pubblico e critica e dopo già esserci concentrati su Bella, appare invece stimolante ragionare sulle figure maschili più centrali

del film. L'analisi seguente può offrire spunti a una riflessione sui temi della maschilità e della genitorialità, con l'obiettivo di incidere, in parte, sulla "cultura pedagogica" di genitori e professionisti dell'educazione delle Medical Humanities ovvero sul loro complesso di credenze e posture formatesi grazie a conoscenze sia scientifiche che del senso comune (cfr. Baldacci, 2012).

Godwin Baxter è simbolo del padre-creatore, per niente autoritario e, anzi, agente di una primissima grande trasformazione di tipo artificiale: quella di Victoria, ormai morta, in Bella. Duncan Wedderburn, autoritario e inflessibile, non direttamente padre di Bella ma più simile a un suo amante, è artefice e mezzo al tempo stesso della trasformazione soprattutto sessuale della donna.

Queste due figure ci aiutano ad attenzionare le mutazioni dei costumi educativi nella società contemporanea e, in modo privilegiato, il passaggio negli ultimi decenni dalla pedagogia nera, esercizio autoritario di potere assoluto da parte dei genitori sui figli, alla pedagogia bianca, priva di autoritarismo e spesso di autorevolezza ma più libertaria e democratica.

Così, Wedderburn è espressione della prima e Baxter della seconda.

Più in generale, secondo il pensiero di Alice Miller (1987), la violenza trasmessa nella relazione educativa, anche in quella normata dalla tradizionale pedagogia nera, si esprime sempre come non eclatante e, anzi, attraverso stili comportamentali ritenuti "normali" perché accettati dalla società e dallo *Zeitgeist* specifico. La pedagogia nera dei secoli passati demonizzava il discente e squalificava i suoi bisogni, addirittura a partire dall'età infantile, considerando il bambino non affidabile e quasi biologicamente "cattivo". In "Povere Creature!" Duncan Wedderburn assume tale postura, costantemente animato dall'intento di possedere Bella e, guidato da questo desiderio di possesso, giunge persino a rinchiuderla in gabbia dopo aver provato a educarla in ogni contesto a suon di obblighi e ingiunzioni paradossali. Per quanto riguarda queste ultime, una scena del film è piuttosto significativa: Bella e Wedderburn sono seduti a un elegantissimo banchetto assieme ad altri esponenti dell'alta nobiltà di fine Ottocento. L'uomo è sempre più infastidito dall'atteggiamento tutt'altro che raffinato di Bella, portata lì in qualità di sua accompagnatrice ma irrimediabilmente spontanea e senza filtri nei comportamenti e nelle parole.

A un certo punto, stufo della situazione, Wedderburn si alza, prende da parte Bella e con tono aggressivo e perentorio le intima: "Ti limiterai all'u-

tilizzo delle seguenti tre frasi: “che meraviglia!”, “incantevole!” e “come fanno a rendere la sfoglia così croccante?”, “chiaro?”. Tornati a tavola i convenevoli ricominciano e Bella esegue alla lettera l’ordine di Wedderburn.

Il problema nasce non appena la conversazione ricombina, nel suo fluire, gli elementi di contesto della comunicazione.

Qualcuno porge delle domande anche più dirette a Bella che però continua ad adempiere all’ingiunzione precedentemente subita. Lo spettatore si accorge che continuare a ripetere quelle tre frasi sia del tutto senza senso e lo stesso Wedderburn inizia a fissare Bella per farla smettere, fremendo di rabbia. Siamo di fronte alla rappresentazione dell’ingiunzione paradossale: “lo scollamento tra verbale e non verbale risulta in effetti impegnativo: entrambi i messaggi veicolati andrebbero rispettati, ma, contraddicendosi l’un l’altro, mettono il soggetto che li riceve nella posizione di disobbedire a uno dei due, mentre tentano di obbedire all’altro e viceversa. La situazione che si crea, cosiddetta a “doppio legame”, crea una dinamica di dipendenza incrociata, che costringe colui che la subisce a sbagliare sempre qualunque cosa faccia” (Fabbri, p. 69, 2022). Anche se chi subisce l’ingiunzione paradossale farebbe bene a fidarsi della comunicazione non verbale che è sempre più onesta di quella verbale (cfr. Watzlawick, Beavin, Jackson, 1971), Bella continua a rispettare il primo ordine verbale, forse provocatoriamente e senza sentirsi in difetto, dunque in questo caso, sfuggendo alla trappola del “doppio legame”. La modalità con cui lo fa è la stessa di un adolescente sano: la ribellione.

Ma veniamo al professor Godwin Baxter e alla sua pedagogia bianca. A rigor di trama lo stile educativo di Baxter nei confronti di Bella, durante la primissima parte di film, si avvicina di più alle modalità educative “nere”. Baxter tenta di tenere rinchiusa in casa la sua creatura, dilaniato nel compito di rimuoverle le pulsioni che la spingono alla fuga, proprio come la pedagogia nera provava a fare a partire dall’educazione dei bambini. Ma Bella non è una bambina reale, è una creatura ibrida e, come già precisato, cristallizzazione del desiderio: la missione autoritaria di Baxter è votata allo scacco. E così, il vecchio professore molla la presa e lo fa senza mezzi termini, abbracciando *in toto* i principi della pedagogia cosiddetta bianca.

Ciò significa che quelle pulsioni inizialmente osteggiate, addirittura provate a rimuovere fantasiosamente attraverso l’uso di sedativi, ora diventano istanze da soddisfare senza tentennamenti. Baxter comincia ad accettare passivamente ogni comportamento di Bella, probabilmente in

buona fede con la volontà di regalarle tutta la libertà e l'autonomia che desidera e questo, in fondo, perché la ama: persino quando la Bella-bambina mette in atto comportamenti incontrovertibilmente pericolosi per sé stessa, persino quando, sotto gli occhi di Baxter, si lancia in situazioni ambigue e con uomini seriamente pericolosi. Il “no” non sembra più possibile per il professore, non è più tra le strategie comunicative contemplabili. Il tema è quello del rifiuto e della sua funzione necessaria. Se il “no” può essere comunicato in modi diversi e strategicamente più utili, per esempio attraverso attività che innescano l'autoeducazione volta a responsabilizzare l'allievo (Cfr. Montessori, 1916), ciò non significa che il rifiuto andrebbe eliminato, come invece fa Baxter. E il film mostra alcuni esiti tragici della mancanza dei “no” da parte della figura più genitoriale del racconto.

Esiste, dunque, un volto perverso della pedagogia bianca? Sempre la Miller (1990), rappresentante di una teoria che qui si ritiene estrema nella sua radicalità, sostiene che le modalità comunicative della pedagogia bianca non siano meno violente di quelle della nera e che, semplicemente, la coercizione abbia fatto spazio alla persuasione. In effetti, sul piano della comunicazione, la pedagogia bianca di oggi abbraccia ingiunzioni differenti ma pur sempre paradossali, così come è ben spiegato da M. Lancini: la società post-narcisistica è “abitata da vissuti dissociativi, è la società dell'estremizzazione di se stessi, che non si limita a chiedere a bambini e adolescenti di nascere e crescere secondo aspettative ideali e competitive, ma iperidealizza il Sé in nome della propria fragilità adulta, fino a chiedere alle nuove generazioni di crescere secondo il mandato paradossale: “Sii te stesso a modo mio!”.” (Lancini, p. 16, 2023). È una modalità profondamente fragile di crescere le nuove generazioni, rappresentata dal *modus operandi* di Baxter che, offuscato dall'idea per la quale Bella sia una sua creatura, un suo prodotto, ma di fronte all'inefficacia degli obblighi di matrice nera, prima ancora di passare all'abbandono radicale del “rifiuto”, chiama in causa l'ideale del “tu a modo mio” e passa dall'ordine alla seduzione sottile, volendo insegnare perfettamente a Bella cosa lei senta e perché lo senta, salvo omettere costantemente la verità sulla sua vita passata. Esattamente come oggi, spesso, “al bambino e all'adolescente viene spiegato cosa lui stesso prova, cosa pensa, com'è fatto, quali motivazioni ci sono alla base di ogni suo comportamento” (Ibidem, p. 38).

Tuttavia, il rapporto tra Bella e Baxter, nell'ultima parte del film inizia ad assumere caratteristiche positive. E ciò avviene esattamente quando

il padre riconosce della figlia l'esistenza autonoma, cioè libera, oramai emancipata e conquistata attraverso i vasti spazi di educazione informale in cui Bella ha sperimentato modi di essere-nel-mondo (cfr. Heidegger, 1927) e da cui ha appreso durante la sua avventura.

5. Conclusioni per una pedagogia del cinema verso la *differenza* e il *pluralismo*

In conclusione, l'utilizzo pedagogico di "Povere Creature!" sta nel tradurre la problematicità della società contemporanea di cui il film è rappresentazione in un'educazione degli adolescenti al *pluralismo*, qui inteso come quello dei valori/principi che orientano i giudizi, questi valori "non sono quelli della tradizione metafisica, essenzialmente monista (vero/falso, buono/cattivo, giusto/ingiusto, bello/brutto), impossibili a determinarsi e a verificarsi a causa della loro assolutezza (presunta) di base, ma sono valori *storici*, quali vengono dall'uomo creati, trasformati o dissolti, in un processo che dà rilievo non soltanto a diversità ma anche a contrasti e a contraddizioni" (Bertin, Contini, p. 67, 2004). Dunque, è chiara la funzione prettamente anti-dogmatica del *pluralismo* che si manifesta in campo filosofico, scientifico, politico e anche artistico, qui nel campo del cinema. Ma ciò che è davvero importante, in questa sede, è soffermarsi sul suo riflesso nel campo dei rapporti interpersonali e nella vita affettiva, in particolare degli adolescenti. Proprio perché la nostra epoca viene spesso esaltata come la più pluralista mai nata, saremmo portati a ipotizzare che le dinamiche relazionali degli adolescenti siano impregnate di pluralismo di valori e di prospettive differenti. Il punto è che la pedagogia del cinema proposta, prevede l'assunzione del *pluralismo* ma declinato in forma di comprensione di quei valori e di quelle prospettive appartenenti all'universo altrui. Non è detto che il *pluralismo* della sfera relazionale e affettiva degli adolescenti, oggi, si costituisca come comprensione e che, dunque, non ci sia più bisogno di un'educazione al *pluralismo*. Inoltre, tale educazione, grazie al dialogo fruttuoso con quei film che mostrano l'incontro generativo tra personaggi simboli di culture differenti tra loro, può contribuire ad affrontare l'emergenza pedagogica dell'intercultura (cfr. Sirignano, 2019).

Il senso profondo di questa pedagogia del cinema illustrata attraverso la riflessione sui concetti e sui tanti personaggi di "Povere Creature!"

sembra coincidere con un'educazione alla comprensione della differenza valoriale, tuttavia, affiancata imprescindibilmente da un'educazione alla scelta, con l'intento di rendere l'adolescente capace di assumere e giustificare criteri per i quali certi obiettivi etici ne escludono radicalmente altri.

Riferimenti bibliografici

- ANGRISANI S., MARONE F., TUOZZI C., *Cinema e cultura delle differenze. Itinerari di formazione*, ETS, Pisa 2002.
- BALDACCINI M., *Trattato di pedagogia generale*, Carocci editore, Roma 2012.
- BERTIN G. M., CONTINI M., *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma 2004.
- COSTANZO S., *I ragazzi oggi tra realtà, norma e processi rieducativi. Prospettive di pedagogia sociale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2018.
- DEMETRIO D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1995.
- FABBRI M., *Essere insegnanti. Essere genitori. La competenza comunicativa in educazione*, FrancoAngeli, Milano 2022.
- , *Nel cuore della scelta. Kierkegaard, l'etica senza fondamenti e l'angoscia della formazione*, Edizioni Unicopli, Milano 2015.
- HEIDEGGER M. (1927), *Essere e tempo*, Longanesi, Milano 1976.
- LANCINI M., *Sii te stesso a modo mio. Essere adolescenti nell'epoca della fragilità adulta*, Raffaello Cortina, Milano 2023.
- LAVANGA F., MANCANIELLO M. R., *Formazione dell'adolescente nella realtà estesa. La pedagogia dell'adolescente nel tempo della realtà virtuale, dell'intelligenza artificiale e del metaverso*, Libreriauniversitaria.it Edizioni, Padova 2022.
- MANCANIELLO M. R., *L'adolescenza come catastrofe*, ETS, Pisa 2002.
- MEZIROW J., *La teoria dell'apprendimento trasformativo*, Raffaello Cortina, Milano 2016.
- MILLER A., *L'infanzia rimossa*, Garzanti, Milano 1990.
- , *La persecuzione del bambino*, Boringhieri, Torino 1987.
- MONTESSORI M. (1916), *L'autoeducazione*, Garzanti, Milano 2022.
- MORIN E., *Il metodo 6. Etica*, Raffaello Cortina, Milano 2005.
- , *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano 2000.
- RECALCATI M., *Jacques Lacan. Desiderio, godimento e soggettivazione*, Raffaello Cortina, Milano 2012.

- SIRIGNANO F. M., *L'intercultura come emergenza pedagogica. Modelli e strategie educative*, ETS, Pisa 2019.
- SORLIN P., *Introduzione a una sociologia del cinema*, ETS, Pisa 2017.
- STRAMAGLIA M., *Compendio di pedagogia dello spettacolo. Educare nell'epoca del neo-divismo*, Anicia, Roma 2021.
- , *Jem e Lady Gaga. The Origin of Fame*, FrancoAngeli, Milano 2014.
- , *Amore è musica. Gli adolescenti e il mondo dello spettacolo*, SEI, Torino 2011.
- TOLOMELLI A., *L'adolescenza non esiste. Orientamenti di pedagogia problematica dell'adolescenza*, «Encyclopaideia – Giornale di fenomenologia ed educazione», vol. 25, 61, Bologna 2021.
- WATZLAWICK P., BEAVIN J., JACKSON D., *La pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio Ubaldini, Roma 1971.

Education to theatricality and pedagogical-didactic value of the theatre

Educazione alle teatralità e valenza pedagogico-didattica del teatro

MINA SEHDEV*

ABSTRACT: Il teatro come processo di formazione può supportare l'individuo nel fare esperienza del proprio mondo interiore e s'incontra con la pedagogia nel momento in cui lo fa crescere in un percorso. Se la pedagogia pone al centro della sua riflessione il soggetto educandolo all'espressione del proprio io, il teatro persegue lo stesso obiettivo attraverso attività che stimolano lo sviluppo della creatività e della comunicazione. Di qui la centralità dell'educazione alla teatralità e del laboratorio teatrale.

KEY-WORDS: espressività; creatività; laboratorio teatrale.

ABSTRACT: Theatre as a training process can support the individual to experience his or her own inner world and meets pedagogy when it makes him or her grow on a path. If pedagogy places the subject at the center of its reflection, educating him to the expression of one's self, theater pursues the same goal through activities that stimulate the development of creativeness and communication. Hence the centrality of theatrical education and the theatre workshop.

KEY-WORDS: expressivity; creativeness; theatre workshop.

* Università degli Studi di Macerata.

1. L'attività teatrale come sviluppo della espressività e della creatività

Se si tiene conto della profonda valenza espressiva, comunicativa e quindi antropologica che risulta in grado di rivestire, il teatro non si limita a connotarsi solo come fine a se stesso, ma nella sua capacità intrinseca di realizzare attività orientate a una formazione umana ad ampio raggio (Oliva, 2016, pp. 53-58). In tale ottica la pratica teatrale può mostrarsi in grado di supportare l'individuo nella graduale presa di coscienza delle proprie potenzialità e quindi nel percorso di crescita e di formazione personale, indirizzandolo ad affrontare con maggior sicurezza la quotidianità e a comprendere in maniera più consapevole la difficile realtà sociale in cui si trova inserito.

Se andiamo indietro alle radici dell'esperienza teatrale nel mondo greco, è lo stesso Aristotele ad insegnarci come la tragedia – massima espressione del grande teatro ellenico – produca nello spettatore due fortissime emozioni-passioni: lo spavento e la pietà (accomunate dal termine *pathos*), delle – o dalle – quali egli riceve alla fine della rappresentazione una “cattarsi”, che gli consente di liberarsi da tali passioni o di viverle in una forma differente, purificata (Aristotele, 1993). La passione/emozione è in fondo quella condizione interiore che a volte tende a dominare l'individuo, senza che quest'ultimo riesca in qualche modo a gestirla o controllarla, per cui vivere in modo purificato la passione significa potersi sottrarre alla sua signoria assoluta e diventare dunque attivi. Sempre secondo Aristotele, il pensiero è la più alta forma di attività, quindi la passione purificata è una passione permeata di pensiero, che non è semplice emotività o sentimento, ma implica riflessione e consapevolezza e l'arte nelle sue varie forme associa alla componente ludica anche quella pedagogica. La rappresentazione teatrale implica anche il concetto di armonia – e quindi di misura – intesa come buona connessione fra le parti, come posto in evidenza anche da Platone, che vede nella *mimesis* non una mera imitazione ma la rappresentazione di un mondo (Platone, 2000). Centrale resta comunque il tema dell'espressività, che è fondamentale nell'interpretazione e si manifesta non solo attraverso il linguaggio verbale, in quanto la parola – pur restando spesso protagonista – deve necessariamente essere accompagnata e rafforzata dal linguaggio del corpo.

È appunto a questo che può anzitutto educare il teatro, cioè a vivere la passione come dimensione nella quale la conoscenza si fa più profonda,

le cose assumono un rilievo pregnante e la stessa condizione umana si presenta nella sua forma essenziale ed anche tragica (Oliva, 2016, p. 53), sia che si assista ad una rappresentazione, sia che lo si pratichi in maniera attiva, giungendo a costituire anche una straordinaria occasione per educare ad un'autentica vita emotiva. Come sostiene Goleman, che ha coniato il concetto di "intelligenza emotiva" (Goleman, 2011), l'uomo è animato da emozioni sia primarie (cioè quegli stati d'animo fondamentali quali la gioia, la tristezza, la paura, la rabbia, il disprezzo, che rispondono ai bisogni primari dell'uomo e sono universali, ovvero indipendenti dalle specifiche culture) che secondarie (le quali si originano dalla combinazione delle emozioni primarie e si sviluppano con la crescita dell'individuo e con il processo di socializzazione, dalla gelosia alla speranza, dal senso di colpa all'ansia o alla nostalgia). Si tratta in ogni caso di stati interiori di forte intensità che comportano un'attivazione neurofisiologica e permettono di attuare risposte immediate ma anche più elaborate ai fini della sopravvivenza; le emozioni svolgono quindi un ruolo importante nel processo di conquista del benessere psico-fisico, in quanto manifestano la capacità dell'individuo di adattamento attivo alle situazioni e di sintonizzazione delle proprie aspettative e azioni a quelle altrui. La loro efficace regolazione – legata, non solo alla struttura e alle varie caratteristiche di personalità, ma anche a determinati contesti socio-culturali – aumenta la competenza emotiva e le capacità di resilienza dell'individuo stesso.

Di qui la centralità dello sviluppo dell'intelligenza emotiva, cioè quel complesso di abilità e competenze fra loro interconnesse che consentono l'accurata valutazione delle emozioni in sé stessi e negli altri, nell'ottica di una loro efficace regolazione, espressione ed utilizzo anche al fine di poter programmare e concretamente conseguire i propri obiettivi. Goleman distingue al riguardo quattro categorie principali (Ibidem): a) l'autoconsapevolezza, che è la competenza emozionale fondamentale sulla quale si basano tutte le altre e consiste nella capacità di riconoscere le proprie emozioni comprendendone le cause e di entrare in contatto con esse; b) l'autocontrollo, che presuppone l'autoconsapevolezza e non va inteso come rivolto a reprimere né tanto meno a sopprimere le emozioni, ma rappresenta l'abilità di valutare che la qualità, l'intensità e la durata dell'emozione siano appropriate alla circostanza: in altri termini dominare le emozioni, senza esserne dominati; c) l'empatia (che richiede autoconsapevolezza e autocontrollo), ovvero l'abilità di leggere i messaggi emotivi

che – direttamente o indirettamente – le persone inviano sia attraverso la comunicazione verbale che non verbale, ma anche di comprendere e sentire le emozioni altrui, senza lasciarsene dominare, cercando di reagire e rispondere nel modo più opportuno anche nelle situazioni più difficili; d) le abilità sociali (che richiedono autoconsapevolezza, autocontrollo ed empatia), cioè la capacità di analizzare le situazioni, di esprimere i propri sentimenti nei tempi e nei modi appropriati, di ascoltare, comunicare e negoziare soluzioni, di prevenire e risolvere conflitti, di stabilire legami personali intensi e gestire efficacemente le relazioni.

Il teatro inteso come processo di formazione consente all'individuo di fare esperienza ad un tempo della propria interiorità in relazione alle proprie emozioni, ma anche della realtà esterna, come sostiene Barba che definisce lo spazio teatrale il "luogo dei possibili" (Oliva, 2016), ovvero in cui la creatività può trovare libera espressione. In tal senso le arti espressive possono diventare un vero e proprio mediatore, in quanto luogo capace di creare occasioni per ricreare e modulare il rapporto con la realtà e con se stessi, cercando di sviluppare qualcosa di nuovo. Il teatro consente appunto lo sviluppo della capacità immaginativa, che conduce a esplorare molteplici possibilità e a scoprire nuovi percorsi. In altri termini potremmo dire che favorisce la capacità di usare conoscenze acquisite in determinate situazioni per accedere ad altri contesti di conoscenza e quindi diventare anche capaci di realizzazioni più complesse¹. La fantasia o creatività – intesa come capacità del soggetto di trovare nuove vie per raggiungere una meta, entrando in una condizione di ricerca che vada al di là della pura mimesi – «è un aspetto potenziale della personalità che ognuno possiede fin dalla nascita; la sua realizzazione dipende in gran parte dalle opportunità che l'ambiente offre all'individuo; creativo non è solo chi prospetta o produce qualcosa di nuovo che possa aver impiegato in modo diverso rispetto a quello abituale, ma anche chi trova una nuova interpretazione e organizzazione dei dati già elaborati» (Oliva, 2016, p. 56).

È appunto in questa ottica che – come sostiene Gaetano Oliva – il teatro «s'incontra con la pedagogia nel momento in cui pone al centro l'uo-

1. Cfr. *L'educazione teatrale come strumento pedagogico*, Intervista a M. Ronchi, in Teatrionline, <https://www.ilgeniodellalampada.it/piccoli/2020/04/17/leducazione-teatrale-come-strumento-pedagogico/>.

mo e gli dà voce, recupera l'individuo e lo fa crescere in un percorso» (Ibidem, p. 53)².

Il contesto teatrale e quello formativo sono ovviamente due realtà ben distinte l'uno dall'altro, ma che possiedono finalità comuni; fin dai tempi antichi, il teatro ha difatti a che fare con la formazione del soggetto sia a livello individuale che collettivo. Se da un lato la pedagogia pone al centro della sua riflessione il soggetto educandolo all'espressione del proprio io, dall'altro il teatro persegue lo stesso obiettivo attraverso attività che stimolano in primis lo sviluppo della creatività e della comunicazione. Nel teatro la porzione di realtà presa in considerazione viene sottoposta al profondo lavoro esplorativo e interpretativo compiuto dai soggetti-attori, i quali operano quindi in un luogo e in un tempo in parte separato dal flusso della vita sociale (Oliva, 2007, p. 112). Si può quindi riconoscere al teatro la titolarità di ambito educativo, in quanto luogo privilegiato di espressione del sé, di comunicazione e di relazione sociale, dove gli elementi del gioco e della rappresentazione svolgono un ruolo essenziale, in cui la parola "si fa corpo" attraverso il movimento, l'uso consapevole della voce, il simbolo materializzato visivamente: «La sua lingua è la metafora, esso racconta, narra miti, dice il vero a suo modo, offrendo agli spettatori di accedervi per una via diversa. Il suo registro preferito è l'azione più che il discorso; la parola è parte di un gesto, che riempie di sé uno spazio e ritma il tempo» (Oliva, 2016, p. 54).

2.1. Educazione alla teatralità e pratica teatrale: il laboratorio teatrale

In quest'ottica, recentemente sta trovando sempre maggiore sviluppo l'Educazione alla Teatralità, che rappresenta una strategia didattica in grado di avvicinare gli alunni non solo alla parola, ma appunto anche ai linguaggi del gesto, dell'immagine e del suono, giungendo ad apportare un reale contributo al mondo educativo sia come strumento innovativo delle tecniche d'apprendimento che per la sua capacità di valorizzare una nuova dimensione culturale e artistica. Sul piano psico-pedagogico, essa si pone la finalità sia di educare le persone tramite le arti espressive, sia di educarle alla creatività sviluppandone l'espressività. L'Educazione alla Teatralità rivela una pluralità di finalità, che le consentono di contribuire

2. Ivi, p. 53.

al benessere psico-fisico e sociale della persona; in particolare intende aiutare l'individuo a crescere e a realizzarsi come soggetto sociale, operando nell'ottica di un'educazione globale della persona. I suoi principali obiettivi sono quindi: a) cercare di fornire ad ognuno la possibilità di manifestare la propria specificità e diversità, stimolando le capacità individuali; b) favorire la conquista di una maggiore consapevolezza delle proprie relazioni interpersonali; c) concedere spazio al processo di attribuzione dei significati, accompagnando al fare la riflessione, che permette di acquisire coscienza del proprio percorso.

Oggi siamo inseriti in un contesto socio-culturale improntato a sempre più rapidi cambiamenti che richiedono capacità di adattamento continuo; inoltre la vasta gamma di stimoli sensoriali provenienti dal settore tecnologico, implica una riduzione della capacità di ascolto e una maggiore difficoltà ad esprimere se stessi e a riconoscere la ricchezza della propria creatività e delle altre peculiarità. Le attività teatrali lavorano direttamente sullo sviluppo delle fondamentali *life skills* e sulla gestione delle emozioni, e quindi possono costituire oggi più che mai uno strumento imprescindibile di conoscenza di sé e dell'altro, contribuendo anche ad abbattere barriere personali e sociali. In quanto strumento in grado di favorire lo sviluppo dell'intelligenza emotiva, competenza – come già posto in evidenza – alla base della gestione delle relazioni e del benessere dell'individuo, l'utilizzo delle tecniche teatrali può aiutare nella comprensione delle emozioni, accrescendo la fiducia in sé stessi e l'autostima, ma anche sviluppando l'accettazione dell'altro nelle sue particolarità e diversità; in tal modo si migliorano infatti le dinamiche di inclusione e si incrementano le doti empatiche, la tendenza alla solidarietà e le capacità di collaborazione³.

Di qui appunto il passaggio dall'educazione alla teatralità – che può configurarsi quindi come arricchimento delle potenzialità dell'individuo e supporto per una didattica inclusiva – alla pratica teatrale vera e propria e di conseguenza la profonda valenza pedagogica e psicologica del teatro per il soggetto, in particolare per il giovane, che può sperimentare attraverso l'agire il passaggio dal “sapere” al “saper fare”. In ambito didattico, ciò si traduce nel porre in atto una progettazione educativa intesa come

3. Cfr. *L'educazione teatrale come strumento pedagogico*, Intervista a M. Ronchi, in <https://www.ingeniodelalampada.it/piccoli/2020/04/17/educazione-teatrale-come-strumento-pedagogico/>.

attività che si colloca tra il reale e il possibile, tenendo conto dei ritmi, degli interessi e degli stili di apprendimento dei bambini e che può essere definita come «un'attività di produzione di mondi possibili, di realizzazione di artefatti materiali e simbolici attraverso un'attività esplorativa e costruttiva volta alla ricerca e alla costruzione di problemi come indagine cognitiva condotta individualmente e/o collettivamente» (Di Rago, 2008, p. 62). Si rende così necessaria la compartecipazione al suo pensiero di discipline quali la pedagogia, la sociologia, la psicologia, le scienze umane e l'arte performativa in generale, la cui finalità ultima è consentire al soggetto di valorizzare le sue qualità individuali rispettandone la personalità: il prodotto finale assume quindi un ruolo relativo rispetto al processo di formazione dell'individualità che intende valorizzare le differenze e le particolarità di ciascuno.

Assume quindi particolare rilevanza al riguardo il Teatro-Educazione, che affonda le sue radici nelle innovazioni che i registi-pedagogisti del Novecento (da Stanislavskij, a Grotowski a Barba, tanto per citare qualche nome fra i più significativi) hanno apportato in campo teatrale e s'intreccia – nel suo intento educativo – con le teorie di alcuni fra i maggiori pedagogisti degli ultimi due secoli (da Dewey alla Montessori) e con la tecnica del Laboratorio teatrale, elaborata in particolare da Grotowski, secondo cui il teatro «presenta una occasione di quel che potremmo definire l'integrazione, il rifiuto delle maschere, il palesamento della vera essenza: una totalità di reazioni fisico mentali. [...] L'arte non è né una condizione dell'anima (nel senso di un momento straordinario e imprevedibile di ispirazione) né una condizione dell'uomo (nel senso di una professione o di una funzione sociale). L'arte è una maturazione, una evoluzione, un elevamento che ci permette di emergere dall'oscurità in un bagliore di luce. [...] Il teatro ha un significato solo se ci permette di trascendere la nostra visione stereotipata, i nostri livelli di giudizio – non tanto per fare qualcosa fine a sé stessa ma per verificare la realtà e, avendo rinunciato già a tutte le finzioni di ogni giorno, in uno stato totalmente inerme, svelare, donare, scoprire noi stessi»⁴.

Il laboratorio teatrale rappresenta - a partire appunto da Grotowski - il luogo per eccellenza dove condividere esperienze e dove poter mettere

4. J. GROTOWSKI, *I dieci principi del teatro-laboratorio*, in <https://www.teatrodinessuno.it/doc/grotowski-dieci-principi>.

in atto un confronto con gli altri nell'ottica di una crescita individuale e collettiva. Aspetto fondamentale del laboratorio come strumento metodologico è la relazione personale tra i partecipanti; l'apertura all'altro, "l'essere con" è d'altra parte una caratteristica che appartiene intrinsecamente all'uomo; si tratta di un'apertura che non è un semplice scambio di comunicazione, ma un'esperienza di partecipazione affettiva e di reciprocità. Esso è quindi un'occasione per crescere, per imparare facendo, nella convinzione che l'aspetto più importante consiste nel processo e non nel prodotto: la performance (o progetto creativo) è solo la conclusione di un percorso formativo. Il laboratorio teatrale riveste perciò in tale ottica una forte valenza pedagogica ed offre un importante contributo nel processo educativo, poiché, nel percorso che ognuno compie su di sé, conduce ad imparare a "tirare fuori" ciò che "urla dentro", a conoscere e controllare la propria energia, a convivere con ciò che per varie ragioni si è represso o rimosso.

Apprendere significa assimilare competenze, acquisire nuove abilità e ampliare le proprie possibilità comportamentali a seconda delle nuove conoscenze e scoperte. Uno dei caratteri essenziali dell'essere umano è d'altra parte la sua capacità di essere creativo, che emerge nella prima infanzia e si mantiene poi in diverse maniere per tutta la vita, ma che può risultare molto sviluppata o, al contrario, costituire un potenziale ancora ampiamente inesplorato. Il teatro come metodologia didattica rappresenta perciò un potente dispositivo pedagogico-didattico che apporta trasformazioni nell'essere umano attraverso l'intreccio di parola, musica e immagine, ma è anche espressione di cultura in quanto - oltre a concorrere alla formazione del soggetto-persona sul piano intellettuale e morale - attiene anche all'acquisizione della consapevolezza del nuovo ruolo che egli può assumere nella società nel rispetto dell'altro e in un'ottica inclusiva.

3.1 Applicazione ed efficacia della pratica teatrale nell'attuale contesto educativo

La teatralità — intesa come strumento antropologico e psicologico capace di rispondere al fondamentale bisogno dell'uomo di darsi forma attraverso l'espressività dei linguaggi anche corporei — dilata la nozione stessa

di teatro, facendo sì che le Arti siano concepite come veicoli per la Formazione della Persona. Come sottolinea Grotowski, ciò che è essenziale nel teatro è la “presenza viva di un corpo in scena” (Gamelli, Mirabelli, p. 57), che diventa ancora più centrale per quanto attiene al rapporto tra formazione e teatro.

Il pedagogista F. Cappa ha posto in evidenza come si possano rintracciare delle innegabili similitudini fra il duplice significato del termine “educazione” — che indica da un lato dal latino *ex-ducere* un “parlare fuori da uno spazio” (legato alla realtà biologica, in particolar modo familiare, del soggetto) e dall’altro sempre dal latino *educare* una propensione a “nutrire, alimentare” inerente alla crescita del soggetto stesso, ma anche alla costruzione della sua realtà, del mondo in cui egli vive e opera — e la componente relativa alla “vista” (dal greco *thea*) rintracciabile nel teatro, in quanto non solo luogo deputato agli spettacoli (dal greco *theatron*), ma anche capace di contribuire, grazie allo “sguardo” allo sviluppo di un nuovo possibile mondo. Le origini del teatro nell’antichità possono infatti essere ricercate nel rito, ma anche nella attività simboliche (il “far finta di”) messo in scena dai bambini fin dalla prima infanzia. In tale ottica, si può affermare che fin dalla prima infanzia, «come luogo degli sguardi, il teatro si offre per un’autentica esperienza di educazione alla reciprocità del vedere e dell’essere visti» (Ibidem, p. 58).

L’arte drammatica può costituire uno strumento educativo efficace specie in una società e in un contesto educativo complessi e articolati quale quello attuale, in quanto fa appello all’individuo nella sua interezza e profondità, inserendosi in un progetto di alfabetizzazione diretto alla formazione e allo sviluppo dell’individuo e avvalendosi di una pluralità di forme espressive in grado di impegnarlo integralmente e di stimolare in particolar modo la componente relazionale-comunicativa⁵. D’altra parte, in quanto luogo privilegiato di sintesi fra azione e parola, il teatro si è sempre trovato a fare sperimentazione intorno a categorie che sono in fondo costitutive dell’educazione stessa, quali il testo, la vista, il corpo, lo spazio e il tempo.

Nel teatro di narrazione, come evidenzia M. Baliani, è il corpo dell’educatore a doversi in un certi sensi “fare teatro”: «Quando narro il mio corpo può divenire arbusto, aquila, castello, orso..., può compiere zo-

5. Cfr. OLIVA, *L’Educazione alla Teatralità: le arti espressive come pedagogia della creatività*, in <https://www.uilt.net/wp-content/uploads/2020/05/Educazione-alla-Teatralit%C3%A0.-Dispensa-teorica.pdf>.

omate improvvise, e divenire bocca, becco, ramo [...], può invecchiare in un attimo e divenire decrepito, e ringiovanire ed essere bambino, può morire, essere calpestato, bastonato, inseguito, ma anche bastonare, inseguire e uccidere, può amare, dare alla luce, cullare, frignare e aver fame, è un corpo affamato di vita che vuole vivere il più possibile»⁶. Quest'esempio ci permette di capire come l'attività teatrale possa aiutare a prendere consapevolezza di contenuti vitali che vengono più o meno consapevolmente posti in gioco e di emozioni profonde spesso inafferrabili nel flusso della vita quotidiana, a cui la corporeità costituisce la via di accesso privilegiata. In ambito didattico, una pratica teatrale semplice da realizzare ma efficace è quella cosiddetta delle "statue viventi", consistente nell'assumere individualmente, a coppie o in gruppo delle differenti posture sia statiche che dinamiche volte a mettere in scena attraverso il corpo emozioni, rappresentazioni e concetti che la sola parola a volte non risulta in grado di esprimere.

Di qui la straordinaria valenza del laboratorio di arti espressive, incentrato sull'interazione fra i linguaggi del corpo, dell'immagine e dei media, che favorisce la pluralità degli apprendimenti in particolare attraverso l'esperienza massmediale che spinge il soggetto anche a confrontarsi con mondi immaginari e ad avvicinarsi a realtà lontane e sconosciute, dimostrando ancora una volta che apprendere significa «acquisire nuove abilità, assimilare competenze e ampliare le proprie possibilità comportamentali a seconda delle nuove scoperte» (Rivoltella, 2001, p. 1). Come sottolinea Rivoltella, l'interattività dei linguaggi può rappresentare senza dubbio una potenzialità educativa di estremo rilievo quanto riesce a coniugare la multimedialità della comunicazione moderna alla carnalità dell'esperienza comunicata antropologica che fonda l'espressione e la relazione performativa (Ibidem, p. 21).

Riferimenti bibliografici

ARSÌ I., *L'educazione teatrale come strumento pedagogico*, Intervista a M. Ronchi, in Teatrionline, <https://www.ilgeniodellalampada.it/piccoli/2020/04/17/leducazione-teatrale-come-strumento-pedagogico/>.

6. Ibidem, p. 11.

- ARISTOTELE, *Poetica*, a cura di G. Lanza, Rizzoli Ed. Milano 1993.
- BATTISTELLA M., *Teatro come strumento educativo per insegnanti, formatrici e formatori*, ACRA, in https://acra.it/images/allegati/cosa_allegati/GCU/itabud/ACRA_Minitoolkit_TEATRO.pdf.
- DI RAGO R. (a cura di), *Emozionalità e Teatro*, Franco Angeli, Milano 2008.
- GAMELLI A., MIRABELLI C., *Non solo a parole. Corpo e narrazione nell'educazione e nella cura*, Cortina Ed., Milano 2019.
- GOLEMAN D., *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*, trad. it. di I. Blum e B. Lotti, Ed. Rizzoli, Milano 2011.
- GROTOWSKI J., *I dieci principi del teatro-laboratorio*, in <https://www.teatrodi-nessuno.it/doc/grotowski-dieci-principi/>.
- MIGLIONICO M. (a cura di), *Educazione alla teatralità. La prassi*, XY.IT Ed., Arona 2019.
- MINOIA V., *Teatro come educazione all'alterità*, Vol.15, n.2, Novembre 2017, in <https://rivistedigitali.erickson.it/educazione-interculturale/archivio/vol-15-n-2/teatro-come-educazione-allalterita/>.
- OLIVA G., *Il Laboratorio Teatrale*, LED, Milano, 1999.
- _____, *Una didattica per il teatro attraverso un modello: la narrazione*, CEDAM, 2000.
- _____, *Il teatro come strumento di formazione umana nello sviluppo della creatività e della crescita personale*, in S. PILOTTO (a cura di), *Creatività e crescita personale attraverso l'educazione alle arti: danza, teatro, musica, arti visive. Idee, percorsi e metodi per l'esperienza pedagogica dell'arte nella formazione della persona*, Atti del Convegno, Teatro "Giuditta Pasta" Saronno 13 e 14 febr. 2006, L.I.R., Piacenza 2007, pp. 112-128.
- _____, *La pedagogia teatrale*, XY.IT Ed., Arona 2019.
- _____, *La funzione educativa del teatro*, in "Scienze e Ricerche" n. 21, 15 gennaio 2016, pp. 53-58.
- _____, *L'Educazione alla Teatralità: le arti espressive come pedagogia della creatività*, in <https://www.uilt.net/wp-content/uploads/2020/05/Educazione-alla-Teatralit%C3%A0.-Dispensa-teorica.pdf>.
- PLATONE, *Simposio*, a cura di G. Reale, Bompiani Ed., Milano 2000.
- POLITI M., *Antropologia teatrale. La straordinaria esperienza di Jerzy Grotowski* (Da una tesi di laurea in Antropologia Culturale-Università degli studi di Roma La Sapienza, Facoltà di Sociologia. Relatore: Prof.ssa Gio-

- ia Di Cristofaro Longo – Anno Accademico 1998-99; rielaborata nel 2018/19).
- RIVA M.G., *Il teatro come dispositivo pedagogico*, in C. COVATO (a cura di), *Metamorfosi dell'identità. Per una storia della pedagogia narrata*, Guerini ed., Milano 2006.
- RIVOLTELLA P.C., *Media Education, modelli, esperienze, profilo disciplinare*, Ed. Carocci, Roma 2001.

Applied theater methods and tools for a therapeutic alliance

MEET and social prescriptions

Metodi e strumenti del teatro applicato per un'alleanza terapeutica

MEET e Prescrizioni sociali

LUCIA ANNA RUTIGLIANO*

ABSTRACT: La medicina è sempre più patient e narrative-centered per una più approfondita comprensione del curato, del curante e dei loro contesti attraverso empatia, cura, giustizia sociale, sviluppate tramite le discipline letterarie e artistiche. In questo contributo viene illustrato il MEET-Medical Education Empowered by Theatre, formazione medica adattata dal Teatro dell'Oppresso, e le Prescrizioni Sociali, strumento di politica sanitaria, in una visione salutogenica che coinvolga tutta la comunità.

KEY-WORDS: medical humanities, teatro applicato, prescrizioni sociali, arte su prescrizione.

ABSTRACT: Medicine is increasingly patient and narrative-centred for a deeper understanding of the treated, the caregiver and their contexts through empathy, care, social justice, developed through literary and artistic disciplines. This contribution illustrates Medical Education Empowered by Theatre, medical education adapted from Theatre of the Oppressed, and Social Prescriptions, a health policy tool, in a salutogenic vision involving the whole community.

KEY-WORDS: medical humanities, applied theatre, social prescribing, art on prescription.

* Università degli studi di Foggia.

1. Introduzione

Le arti e le discipline umanistiche sono state incorporate nella maggior parte delle scuole di medicina per aumentare la sensibilità e le capacità empatiche degli studenti (Reilly, Trial, Piver, Schaff, 2012). Difatti, c'è un crescente interesse attorno all'applicazione della pedagogia basata sull'arte nella formazione medica, in quanto l'arte comprende molteplici forme di espressione e viene utilizzata per trasmettere significati ed emozioni specifici, provocando allo stesso tempo una riflessione critica e un cambiamento trasformativo, compreso lo sviluppo dei valori fondamentali del medico, quali l'empatia e il rispetto per il paziente (Kovach, Dix, Brand, Siddiqui, Celenza, Fatovich, Innes, 2023). Fra le varie attività artistiche impiegate nell'educazione medica, questo contributo si concentrerà sul teatro, in quanto attività "attiva", dove i partecipanti stessi recitano o eseguono una performance, diversamente dalle attività "passive" come frequentare concerti, teatri, musei e cinema (McCrary, Altenmüller, Kretschmer, Scholz, 2022).

Il legame fra teatro e malattia, intesa come malessere personale o sociale, si può dire che sia antico quanto la sua nascita. Non a caso, già nella Grecia del VI secolo a.C., ad Epidauro, il tempio di Asclepio - dio della Medicina, sorgeva accanto al celebre teatro in cui venivano rappresentate le tragedie e le commedie che hanno posto le basi della tradizione del teatro del mondo occidentale. Gli Asclepiadi demandavano la cura del corpo ad una apposita procedura di purificazione e la cura della psiche al rito del teatro che, attraverso il meccanismo della catarsi, la *purgava* rendendola pura al pari del corpo.

Ma la funzione della tragedia greca non si esaurisce in una liberazione emotiva dalle naturali pulsioni umane. È noto come essa fosse un vero e proprio rituale collettivo attraverso il quale la comunità, riattualizzando il passato mitico, ridefiniva la propria identità, affrontava le contraddizioni della propria società (Cingolani, 2008) e ne rifondava le istituzioni.

Il teatro è una costellazione di pratiche, processi e spazi basati sull'arte, che funzionano intenzionalmente con elementi più o meno fittizi, personaggi, ruoli, relazioni e trame, al fine di generare una vasta gamma di esperienze o risultati (Wall, Clough, Österlind, Hindley, 2019). Per questo, il teatro è stato descritto come "la più integrativa di tutte le arti: comprende il canto, la danza, la pittura, la scultura, la narrazione, la musica,

le marionette, la poesia e l'arte della recitazione” (British Medical Association, 2011). Esso spesso viene utilizzato per sensibilizzare o stimolare il cambiamento, coinvolge gli artisti e altre persone e si estende oltre gli spazi teatrali formali per facilitare l'autoriflessione e l'autotrasformazione (Maeve, Pentergast, 2014). Inoltre, alcune concettualizzazioni o generi teatrali sono più esplicitamente terapeutici di altri e, in alcuni Paesi come il Regno Unito, sono riconosciuti come tali dai sistemi sanitari ufficiali (Wall, Fries, Rowe, Malone, Österlind, 2020). Per esempio, la teatroterapia si basa su una formazione medica (Fleischer, Grehan, 2016) e artistica e fornisce un approccio integrato, affrontando potenzialmente gli aspetti sociali, emotivi e fisici della salute e del benessere.

Tali formazioni riflettono le nozioni più ampie e olistiche di salute e benessere dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), che rifiutano il modello medico di salute incentrato sulla “storia della malattia, l'indagine sulle basi fisiologiche dei sintomi e i rimedi per riportarli alla normalità, seguiti dalla misurazione dei risultati” (British Medical Association, 2011), ovvero la l'EBM-*Evidence-based medicine* - che ha costruito una parte della malattia, ossia quella biologica, lasciando inesplorata la dimensione soggettiva della malattia o *illness experience* (Zannini, 2008).

A partire dalla seconda metà del Novecento, infatti, ricomincia ad essere valorizzata la dimensione psico-sociale della malattia e la salute e il benessere vengono concettualizzati in modi più olistici e integrati secondo una visione *patient-centered* e *narrative-centered*. L'attenzione, quindi, si concentra sul paziente e sulla sua storia come persona all'interno della propria famiglia, comunità e posto di lavoro. La relazione di cura, così, è inserita in processi interpretativi che sono sempre circolari nei quali sono coinvolti sia l'interpretato che l'interpretante. Al fine di avviare un progetto terapeutico efficace diventa, quindi fondamentale non solo il vissuto del paziente, ma anche quello del curante, implicato con tutto sé stesso quando raccoglie e risponde narrativamente alla storia della malattia del paziente, co-costruendola con lui/lei (Zannini, 2008).

I medici stanno iniziando a volgere lo sguardo verso quelle discipline, come gli studi letterari, per giungere ad una sempre più approfondita comprensione della sofferenza del malato, in modo da potere poi accompagnare i pazienti attraverso la malattia con sentimenti quali l'empatia, il rispetto e la cura. L'uso di testi filmici, letterari e teatrali permetterebbe quindi agli studenti e al personale sanitario di conoscere più approfonditamente le storie

di malattia dei pazienti e, contemporaneamente, di sviluppare e rinforzare le loro *skills* narrative, cioè la capacità di comprendere e rispondere narrativamente – e non solo scientificamente - a una storia di malattia (Charon, Banks, Connelly, Hawkins, Hunter, Jones, Montello, Poirer, 1995).

Gli impatti specifici di questo approccio possono includere cambiamenti fisiologici e psicologici positivi nei risultati clinici; riduzione del consumo di farmaci; riduzione della durata della degenza ospedaliera; promozione di migliori relazioni medico-paziente; miglioramento dell'assistenza psicologica (British Medical Association, 2011).

2. MEET: il teatro degli oppressi nella formazione medica

Il teatro si distingue per la sua storia di interazioni di successo nel campo della formazione delle professioni sanitarie (de Carvalho et al., 2021). Kristeva e colleghi affermavano che “Dobbiamo, in modo più radicale, mettere in discussione la distinzione convenzionale tra ‘oggettività della scienza’ e ‘soggettività della cultura’” (Kristeva, Moro, Ødemark, Engbretsen, 2018).

In tal senso, viene proposto come *best practice* il MEET-Medical Education Empowered by Theatre, un corso per gli studenti di medicina dell'Università di Campinas (Brasile), nato dall'incontro tra Marco Antonio de Carvalho Filho - professore associato di medicina d'urgenza presso l'Università di Campinas - e altri medici e attori. Nell'articolo *Medical Education Empowered by Theater (MEET)*, gli autori condividono ciò che hanno imparato dopo aver lavorato insieme ad una compagnia di attori per 8 anni (2011–2019) in diverse attività curriculari obbligatorie e facoltative.

2.1. Quadro teorico del MEET

L'impianto teorico del MEET affonda le sue origini nel modello del Teatro dell'Oppresso di Augusto Boal, che a sua volta riprende gli assunti epistemologici della pedagogia critica di Paulo Freire.

Paulo Freire, pedagogista e teorico dell'educazione brasiliano, intendeva l'istruzione come un processo non gerarchico di co-creazione della conoscenza attraverso il coinvolgimento degli studenti in un dialogo critico ed emancipativo, basato sulla fiducia, sull'amore e sulla speranza. L'obiet-

tivo ultimo della pedagogia di Freire è quello di promuovere nel soggetto un processo di liberazione, intesa come “una prassi: l'azione e la riflessione di uomini e donne sul loro mondo per trasformarlo” (Freire, 2018). La pedagogia di Freire fa parte del movimento educativo che riconosceva la società e l'istruzione tradizionale come realtà intrinsecamente oppressive e considerava l'istruzione un processo di sviluppo continuo verso la piena cittadinanza (Galloway, 2012).

In accordo con il pensiero freireiano, il regista teatrale Augusto Boal intendeva il teatro come una prova generale della vita e un modo per co-costruire la conoscenza, per creare consapevolezza, per stimolare la riflessione e per preparare all'azione. Secondo Boal, gli spettatori hanno un ruolo attivo e, quindi, co-partecipano durante la rappresentazione di una scena teatrale, avendo la possibilità di dirigere gli attori o diventare i personaggi.

Attraverso una delle sue iniziative più diffuse, il Teatro dell'Oppresso, Boal porta sul palco i dilemmi sociali e invita il pubblico a riflettere, dibattere e provare per cambiare la realtà (Boal, 1979). Lo spazio scenico può essere installato ovunque e il pubblico e gli attori lavorano insieme per riprodurre una scena tratta da eventi della vita quotidiana che siano significativi per tutti. Durante la rappresentazione teatrale, il pubblico è autorizzato a cambiare il corso dell'azione modulando gli atteggiamenti e comportamenti dei personaggi e a diventare il vero e proprio interprete. Boal li chiamava gli “spett-attori” (Boal, 2006).

Il Teatro dell'Oppresso è uno strumento potente che utilizza una serie di giochi ed esercizi per aiutare a costruire comunità, capacità di comunicazione e approfondire la comprensione di noi stessi e degli altri (Singh, Khosla, Sridhar, 2012). È ora utilizzato in tutto il mondo, non solo come strategia didattica, ma anche per combattere diverse manifestazioni di oppressione. Nella formazione degli operatori sanitari, le tecniche di Boal sono state utilizzate con successo per decostruire le esposizioni a contesti tossici, i fattori di rischio e di stress che incidono sul benessere della comunità degli astanti (Sullivan, Petronella, Brooks, Murillo, Primeau, Ward, 2008), per migliorare le capacità di comunicazione e discutere la formazione dell'identità professionale (Brett-MacLean, Yiu, Farooq, 2012).

MEET arricchisce le esperienze precedenti incorporando le pratiche teatrali nell'educazione medica (Shapiro, Hunt, 2003; Kohn, 2011), offrendo così un quadro teorico su cui fondare le sue attività: un quadro che

comprende gli studenti come agenti di cambiamento e l'educazione come processo di emancipazione rivolto alla giustizia sociale.

Gli autori del progetto, infatti, hanno ritenuto che affrontare temi come la giustizia sociale con gli studenti di medicina sia vitale perché, nonostante tutti gli sforzi per democratizzare l'istruzione e la pratica medica, entrambi i campi sono ancora contrassegnati da un senso di privilegio e continuano a diffondere una cultura spesso tossica e gerarchica che ha effetti negativi sulla cura e il benessere dei pazienti, oltre che sullo sviluppo professionale degli studenti di medicina (de Carvalho Filho, Marco Antonio, Ledubino, Frutuoso, da Silva Wanderlei, Jaarsma, Helmich, Strazzacappa, Marcia, 2020). Tale fenomeno è dovuto alla presenza di strutture di potere ancora permeate di paternalismo, sessismo e razzismo che sostengono il curriculum nascosto della medicina (Hafferty, Franks, 1994).

Secondo gli autori del MEET, gli studenti arrivano alla facoltà di medicina con una loro visione idealizzata del percorso per diventare medico che, con il passare del tempo, lascia il posto a un approccio fondato su crescenti livelli di cinismo (Peng, Clarkin, Doja, 2018) e di distacco emotivo rispetto alla professione di cura (de Carvalho Filho, Marco Antonio, Ledubino, Frutuoso, da Silva Wanderlei, Jaarsma, Helmich, Strazzacappa, Marcia, 2020).

Il teatro accoglie questa ambiguità e la tensione che ne deriva, consentendo allo stesso tempo agli studenti di discutere su come affrontare le contraddizioni nel mestiere del medico. Sul palco, gli studenti vedono come le riflessioni possono diventare azioni, come le azioni possono o meno cambiare il sistema e come loro stessi possono prosperare (Boal, 2006).

2.2. *Prassi del MEET*

Il team di ricerca ha sviluppato MEET partendo da 2 presupposti: (1) l'educazione medica è un processo sociale e politico, in cui gli studenti di medicina sono agenti di cambiamento, con un ruolo attivo nel pensare e pianificare un sistema sanitario equo, efficiente e giusto e (2) il "prendersi cura" è emotivamente complesso e gli studenti dovrebbero abbracciare questa complessità con cuore aperto. L'obiettivo è nutrire la coscienza critica degli studenti di medicina, sviluppando le loro risorse emotive e preparandoli a sopportare la sfida di essere un medico (de Carvalho Filho,

Marco Antonio, Ledubino, Frutuoso, da Silva Wanderlei, Jaarsma, Helmi-ch, Strazzacappa, Marcia, 2020).

Nella prassi del MEET sono stati applicati insegnamenti tradizionali del teatro ad esercizi *on stage*, creando dei parallelismi fra loro, con lo scopo di sviluppare capacità importanti in medicina quali la presenza, empatia, l'improvvisazione, la comunicazione (verbale e non verbale) e l'intelligenza scenica, cioè la capacità di autovalutare la propria performance durante lo spettacolo (Boal, 2006).

Ad esempio, riguardo la presenza scenica, gli attori non possono recitare adeguatamente se non sono pienamente presenti, con il corpo e con la mente, durante la rappresentazione di una scena teatrale (Barba, Fowler, 1995). Quando non sono del tutto coinvolti, il pubblico percepisce la falsità e sia i personaggi che l'intera rappresentazione perdono la loro forza (Boal, Epstein, 1990). Allo stesso modo, i pazienti percepiscono quando i loro medici sono distratti o indifferenti, per cui dovrebbero connettersi con i pazienti attraverso un legame emotivo e una concentrazione cognitiva. Gli esercizi aiutano gli studenti di medicina a dirigere la loro attenzione verso un focus specifico, una maggiore capacità di comprensione dei pazienti e a riconoscere il contesto senza disconnettersi sia dall'interlocutore (cioè il paziente) sia dal messaggio che deve trasmettere (Spolin, 1999).

Riguardo alle loro capacità empatiche, gli attori costruiscono l'identità del personaggio mettendosi nei panni dei loro personaggi e avvicinandosi a questi senza pregiudizi, in modo da connettersi onestamente con loro. Allo stesso modo, i medici devono mettersi nei panni di ciascun paziente per costruire un piano terapeutico che si adatti alle sue aspettative.

La relazione medico-paziente deve allinearsi ai bisogni di quest'ultimo e modulare positivamente il suo percorso clinico. Gli attori di MEET hanno adattato diversi esercizi che coinvolgono sia il corpo che le emozioni come elementi essenziali dell'empatia (Shapiro, Hunt, 2003) per coltivare le componenti cognitive, emotive e volitive degli studenti.

Sebbene gli attori seguano spesso una sceneggiatura, lavorano in situazioni dinamiche e complesse perché uno spettacolo è il risultato di un'interazione coordinata di più parti. Nonostante possano sorgere dei problemi, lo spettacolo deve continuare e gli attori sono maestri dell'improvvisazione.

Analogamente, durante il processo di cura, possono sorgere difficoltà, incertezze e imprevisti derivati dall'interazione fra i medici stessi, i pazienti

e i loro parenti, i caregivers e altro personale di cura. A volte, questa complessità relazionale richiede anche la capacità di improvvisare per giungere ad una soluzione che vada bene per tutti e MEET consente agli studenti di medicina di imparare da esercizi di improvvisazione teatrale.

Sul palco, gli attori sfruttano anche la comunicazione non verbale, attraverso il ricorso al linguaggio del corpo che comprende anche i significati inediti tipici del non-verbale. Allo stesso modo, i medici devono saper comunicare in modo convincente con persone provenienti da contesti diversi e con diversi livelli di alfabetizzazione, utilizzando anche il linguaggio non-verbale che permette di riconoscere la dimensione emotiva della malattia e di adattare la comunicazione alle esigenze e alla personalità dei pazienti. Per questo, gli attori possono condividere con i medici l'idea che la comunicazione clinica si basa sugli stessi elementi della comunicazione in generale.

Infine, le attività del MEET come strategia pedagogica nella formazione medica condividono con la formazione teatrale i seguenti elementi: lo spazio di apprendimento o scenico, l'attivazione di conoscenze o esperienze pregresse, esercizi di riscaldamento, esercizi di improvvisazione spontanea, scene tematiche improvvisate, debriefing e sintesi.

2.3. Risultati

Dal 2011 al 2019, il team ideatore ha sviluppato alcuni corsi sia curricolari che extracurricolari per più di 500 studenti di medicina dal primo al sesto anno, presso l'Università di Campinas. Gli studenti hanno posto questioni riguardanti, ad esempio, il curriculum nascosto¹, le norme implicite della formazione medica o la pressione ad adottare comportamenti del tutto contraddittori rispetto ai valori e alle virtù dichiarati della medicina. Gli studenti che hanno partecipato al MEET hanno mostrato quanto si sentano oppressi dall'ambiente gerarchico della pratica medica e quanto sia

1. Intorno alla metà degli anni '90 del 900, nell'ambito dei contesti sanitari, si comprese che i processi di formazione avvengono in ambienti di apprendimento multidimensionali, che abbracciano tre sfere di influenza collegate tra loro: formale, informale e nascosta (hidden curriculum), costituita da una serie di elementi che agiscono a livello della struttura organizzativa e della cultura di quel contesto. Focalizzarsi su quest'ultimo livello di influenza, porta l'attenzione dei formatori alle abitudini e ai rituali che accadono nello spazio vitale della formazione medica (Zannini, Randon, Saiani, 2011).

difficile entrare in relazione con la sofferenza o la morte dei pazienti. In 8 anni di sperimentazione, gli studenti hanno creato più di 240 scene che esprimono la discrepanza fra la loro immagine di “medico ideale” e la formazione ricevuta, sottolineando quanto le scuole di medicina e gli insegnanti clinici siano impreparati a guidarli dall'ideale al reale e a mantenere il loro scopo e la loro motivazione.

I feedback relativi alla frequenza dei corsi MEET di 306 studenti del secondo anno di medicina negli anni accademici 2015–2017 sono stati raccolti attraverso un questionario anonimo. Le valutazioni preliminari delle trascrizioni dei diari audio degli studenti e delle loro narrazioni riflessive mostrano che le attività hanno avuto un effetto positivo. Nello specifico, gli studenti hanno riferito una migliore comprensione delle emozioni proprie e dei loro pazienti, una migliore conciliazione fra la loro immagine di “medico ideale” e la realtà della scuola di medicina e una maggiore capacità di comunicazione ed empatia. Inoltre, è stato anche osservato un aumento dell'empatia autovalutata, misurata dalla Jefferson Scale of Physician Empathy (Hojat, Mangione, Nasca, 2001), un risultato coerente con altre attività precedentemente sviluppate utilizzando le metodologie MEET.

3. La prescrizione sociale

In ambito sanitario, la creazione e il successo di spazi teatrali e artistici all'interno del sistema sanitario formale ha fatto sì che questi siano divenuti pratiche e strategie politiche sostenute dai governi nazionali.

Questo è il caso delle arti su prescrizione o prescrizioni sociali, un modello in cui i medici mettono in collegamento i pazienti con le risorse non sanitarie della comunità di riferimento, per migliorare la salute e il benessere. Nata nel Regno Unito intorno alla metà degli anni '90 del Novecento, la prescrizione sociale verrà diffusa e implementata in tutto il mondo nel 2023 (Lee, Koh, Jo, Lee, Nam, Zhao, Lim, Lim, Hwang, Kim, Nam, 2023) dopo la pandemia da Covid-19 e annessi problemi quali l'invecchiamento della popolazione, l'aumento della spesa sanitaria pubblica e la disuguaglianza nell'accesso alle cure. I progetti di prescrizione sociale hanno avuto una tale diffusione da indurre l'Ufficio Regionale per il Pacifico Occidentale dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) a mettere a punto *A toolkit on how to implement social prescribing*, un manuale che si presenta

come una guida pratica per l'attuazione di un programma di prescrizione sociale, tradotto in italiano dall'Istituto Superiore di Sanità – ISS, Cultural Welfare Center – CCW e DoRS – Centro regionale di Documentazione per la Promozione della Salute Regione Piemonte, in collaborazione con il Centro BACH-Università di Chieti e Pescara, il Centro per la Salute del Bambino – CSB e la Fondazione Medicina a Misura di Donna².

Come riportato nel kit, “la prescrizione sociale è un mezzo che, basandosi sulle prove scientifiche relative all’impatto dei fattori socioeconomici sulla salute e sull’ipotesi che affrontare i determinanti sociali sia cruciale per migliorare gli esiti di salute, permette ai professionisti sanitari di ricorrere a servizi e risorse non cliniche della comunità a vantaggio del benessere dei pazienti” (World Health Organization, 2022). Questi servizi possono essere giardinaggio, arteterapia, teatroterapia, musicoterapia, museoterapia, lezioni di sport, lettura, yoga, passeggiate e volontariato (Kimberlee, 2013).

La prescrizione sociale è un approccio più olistico alla cura, che promuove una cura integrata basata sulla comunità locale e che aiuta a demedicalizzare l’offerta dei servizi sanitari (World Health Organization, 2022). In linea teorica è rivolta a tutti, ma le persone che possono trarne i maggiori benefici sono quelle più vulnerabili (Cicerchia, Seia, Azzarita, 2023).

Un percorso classico di prescrizione sociale prevede che il professionista sanitario delle cure primarie indirizzi il paziente a un *link worker* (operatore di collegamento) fra il servizio sanitario e i servizi presenti nella comunità. Il *link worker* - che può essere un professionista dei servizi sociali, del terzo settore, ma anche un professionista sanitario o una persona formata ad hoc - lavora con il paziente per sviluppare un piano di benessere personalizzato e appropriato ai suoi bisogni, rispondente alle sue necessità e aspirazioni.

Diversi studi hanno valutato l’impatto della prescrizione sociale sugli esiti sanitari dei pazienti, nonché il suo impatto sulla riduzione dei costi all’interno del settore sanitario, dimostrando che la prescrizione sociale può ridurre la domanda di servizi erogati da parte di professionisti delle cure primarie e del pronto soccorso (Polley, Bertotti, Kimberlee, Pilkington, Refsum, 2017), ridurre gli invii all’assistenza secondaria (es. ospedali), migliorare il benessere psicologico, ridurre l’ansia e aumentare la qualità di vita

2. La versione italiana è disponibile sul sito del Cultural Welfare Center a questo link: <https://culturalwelfare.center/2024/02/19/traduzione-italiana-toolkit-on-how-to-implement-social-prescribing/>

percepita (Grant, Goodenough, Harvey, Hine, 2000). Inoltre, tali benefici sembrano influenzare una rete più ampia, compreso il personale sanitario e di assistenza sociale, i familiari, caregiver e amici (Fleischer, Grehan, 2016).

3.1. Teatro e arte su prescrizione

Casi positivi di “Teatro su prescrizione” ormai collaudati sono il Teater Vildenvei di Oslo, incaricato di sostenere la salute mentale di varie popolazioni da oltre 20 anni, indirizzate dall’Ospedale Universitario di Oslo e dai centri psichiatrici regionali di Oslo (Torrise, 2015). Inoltre, in Scozia, l’organizzazione benefica Hearts and Minds gestisce il programma Elderflowers di Edimburgo, basato su processi teatrali, parzialmente finanziato dal governo scozzese (APPG, 2017).

In Italia esistono iniziative di prescrizione promosse da organizzazioni culturali e artistiche che coinvolgono in varie forme i medici, sia come consulenti che come valutatori (Cicerchia, Seia, Azzarita, 2023). Riguardo al teatro, si segnala *Scioppo di Teatro*³, un programma di prescrizioni sociali sul ruolo delle emozioni nello sviluppo evolutivo per la salute dei più piccoli, varato a gennaio 2022 dalla Regione Emilia Romagna e ATER Fondazione. I bambini e le bambine dai 3 agli 8 anni, insieme ai loro accompagnatori, possono andare a teatro con un voucher ricevuto da pediatri e farmacisti, per soli due euro a spettacolo.

Nel 2023, *Scioppo di Teatro* ha messo in rete oltre 250 pediatri, altrettante farmacie, i centri famiglie, una piattaforma di 36 teatri e di compagnie specializzate nel teatro per bambini e ragazzi con più di 70 rappresentazioni in programma.

Nell’ambito delle prescrizioni sociali, di importanza cruciale è la formazione dei *link workers* che, come abbiamo visto, possono essere anche gli stessi operatori sanitari. Nel kit di prescrizione sociale vengono elencate le caratteristiche del *link worker* ideale: l’ascolto attivo; la capacità di entrare in una relazione empatica con il destinatario; il ricorso a un modello di comunicazione efficace; la capacità di promuovere una relazione basata sulla fiducia; la capacità di costruire e di far accrescere le reti della comunità locale; la competenza e la professionalità nel riconoscere i determinanti sociale della salute; un’adeguata padronanza della lingua locale e una sen-

3. Info sul sito <https://www.ater.emr.it/it/progetti-speciali/scioppo-di-teatro>

sibilità verso la cultura locale; la capacità di valutazione e monitoraggio del percorso del paziente (World Health Organization, 2022).

Quanto appena elencato sono solo alcune delle skills che, come nel caso del MEET, potrebbero essere sviluppate attraverso i processi teatrali applicati all'educazione medica e la formazione di tutto il personale sanitario.

L'obiettivo e alcuni passaggi di tutto il percorso delle prescrizioni sociali richiamano elementi distintivi del Piano Nazionale della Prevenzione 2020-2025, quali la necessità di alleanze intersettoriali per agire efficacemente su tutti i determinanti di salute e il ruolo chiave di forme integrate di organizzazione dei professionisti delle cure primarie per fornire una risposta multidisciplinare e multifattoriale ai bisogni di salute di tutti e una efficace presa in carico dei pazienti che includa attività di partecipazione, counseling ed educazione sanitaria (Cicerchia, Seia, Azzarita, 2023).

4. Conclusioni

La giustizia sociale è un valore fondamentale nella professionalità medica, ma i sistemi sanitari falliscono sistematicamente nel fornire pari assistenza a coloro che vivono ai margini della società, come gli afroamericani, membri della comunità lesbica, gay, bisessuale, transgender, queer e migranti (Jagsi, Griffith, Jones, Perumalswami, Ubel, Stewart, 2016; Bailey, Krieger, Agénor, Graves, Linos, Bassett, 2017; Heise, Greene, Opper, 2019). L'altruismo viene celebrato come motore per diventare medico, ma il concetto di profitto permea il rapporto con le aziende farmaceutiche, difatti gli sviluppi farmaceutici e le scelte terapeutiche risentono dell'influenza delle forze di mercato (de Carvalho Filho, Marco Antonio, Ledubino, Frutuoso, da Silva Wanderlei, Jaarsma, Helmich, Strazzacappa, Marcia, 2020). Gli insegnanti clinici proclamano un'assistenza centrata sul paziente ma, in molti sistemi sanitari, i medici hanno solo 10-15 minuti per ogni incontro clinico (Silveira, Campos, Schweller, Turato, Helmich, de Carvalho Filho).

Nel contesto sanitario italiano, la terza ondata di emergenza pandemica ha avuto un impatto negativo sia sul benessere psicologico degli operatori sanitari (De Berardi, Ceci, Zenobi, Rapacchietta, Pisanello, Bozzi, Ginaldi, Marasco, Di Giosia, Brucchi, 2023), con un aumento di alessitimia, burnout e disperazione, e sia sugli studenti di medicina, i quali riferiscono alti livelli di cinismo ed esaurimento emotivo, due delle caratteristiche essenziali della

sindrome da burnout (Di Vincenzo, Arsenio, Della Rocca, Rosa, Tretola, Toricco, Boiano, Catapano, Cavaliere, Volpicelli, Sampogna, Fiorillo, 2024).

In una lettera al *Journal of the Association of American Medical Colleges*, intitolata *Beyond Sparking Joy: A Call for a Critical Medical Humanities* (2019), gli autori Adams e Reisman invitano ad avere un approccio critico alle Medical Humanities che vada oltre i concetti di “empatia” e “arricchimento delle competenze” per dare priorità all’intersezione tra gli studi umanistici e la giustizia sociale, attraverso l’introduzione degli studenti alla teoria critica, all’attivismo sanitario, alla storia della medicina e all’analisi del contesto. I programmi di formazione medica dovrebbero sfruttare il potenziale delle arti dello spettacolo e del teatro interattivo, come il Teatro dell’Oppresso, per democratizzare il processo di educazione medica (Goyal, Bansal, 2021).

In ultima analisi, se è vero che la grande finalità delle *Medical Humanities* è quella di sviluppare competenze narrative e interpretative e che l’approccio etico alle *Medical Humanities* focalizza l’immagine degli operatori sanitari immersi in un contesto (Zannini, 2008), le prescrizioni sociali basate sul teatro e sulle arti in generale possono essere uno strumento attraverso cui giungere ad un’alleanza terapeutica che include personale sanitario, pazienti, caregiver, comunità di riferimento, decisori politici. “Nessuno educa nessuno, nessuno si educa da solo, gli uomini si educano insieme, con la mediazione del mondo” (Freire, 2018).

Riferimenti bibliografici

- ADAMS, Z.; REISMAN, A. MD., *Beyond Sparking Joy: A Call for a Critical Medical Humanities*. *Academic Medicine* 94(10):p 1404, 2019.
- APPG, All-Party Parliamentary Group on Arts, Health and Wellbeing, *Creative health: the arts for health and wellbeing.*, 2017, Available at: <http://www.artshealthandwellbeing.org.uk/appg-inquiry/>.
- BARBA, E., FOWLER, R., *The Paper Canoe: A Guide to Theatre Anthropology*, Routledge, London 1995.
- BAILEY, Z.D., KRIEGER, N., AGÉNOR, M., GRAVES, J., LINOS, N., BASSETT, M.T., *Structural racism and health inequities in the USA: Evidence and interventions*, *Lancet* 2017.
- BOAL A., *Theatre of the Oppressed*, Pluto Press, London, 1979.
- , *Games for Actors and Non-actors* Routledge, London, 2005.

- , *The Aesthetics of the Oppressed*. Routledge, New York 2006.
- BOAL A, EPSTEIN S., *The cop in the head: Three hypotheses*, Philosophy, Psychology, Art, Political Science, *TDR* 34 1990.
- BRETT-MACLEAN, P., YIU, V., FAROOQ, A., *Exploring Professionalism in Undergraduate Medical and Dental Education through Forum Theatre*. *Journal for Learning through the Arts*, 8(1), 2012.
- BRITISH MEDICAL ASSOCIATION, *The psychological and social needs of patients*. British Medical Association Science & Education, London 2011.
- CHARON, R., BANKS, J.T., CONNELLY, J.E., HAWKINS, A.H., HUNTER, K.M., JONES, A.H., MONTELLO, M., POIRER, S., *Literature and medicine: contributions to clinical practice*. *Ann Intern Med*. 1995.
- CICERCHIA, A., SEIA, C., AZZARITA, V., *L'Italia verso la prescrizione sociale*, in "Economia della Cultura, Rivista trimestrale dell'Associazione per l'Economia della Cultura" Speciale 2023.
- CINGOLANI, C., *Playing life: teatro, disagio, terapie*, Primapersona: percorsi autobiografici Anno X, N. 20, Pieve S.Stefano (Arezzo), 2008.
- DE BERARDIS, D., CECI A., ZENOBI E., RAPACCHIETTA D., PISANELLO M., BOZZI F., GINALDI L., MARASCO V., DI GIOSIA M., BRUCCHI M., *Alexithymia, Burnout, and Hopelessness in a Large Sample of Healthcare Workers during the Third Wave of COVID-19 in Italy*, *Brain Sciences* 13, 2023.
- DE CARVALHO FILHO, MARCO ANTONIO MD, PHD; LEDUBINO, ADILSON PHD; FRUTUOSO, LETÍCIA MED; DA SILVA WANDERLEI, JAMIRO MD, PHD; JAAR-SMA, DEBBIE PHD; HELMICH, ESTHER MD, PHD; STRAZZACAPPA, MARCIA PHD, *Medical Education Empowered by Theater (MEET)*, *Academic Medicine* 95(8):p 1191-1200, 2020.
- DI VINCENZO, M., ARSENIO, E., DELLA ROCCA, B., ROSA, A., TRETOLA, L., TORICCO, R., BOIANO, A., CATAPANO, P., CAVALIERE, S., VOLPICELLI, A., SAMPOGNA, G., FIORILLO, A., *Is There a Burnout Epidemic among Medical Students? Results from a Systematic Review*. *Medicina (Kaunas)*, 2024
- FLEISCHER S., GREHAN M., *The arts and health: moving beyond traditional medicine*. *J Appl Arts Health* 7(1):93-105; 2016.
- FREIRE P., *Pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury academic, New York 2018.
- GALLOWAY S., *Reconsidering emancipatory education: staging a conversation between Paulo Freire and Jacques Rancière*. *Education theory*, 2012.
- GOYAL, MANOJ MD; BANSAL, MONIKA MD. *Shifting to Critical Medical Humanities With the Theatre of the Oppressed*. *Academic Medicine* 96(8):p 1076, 2021.

- GRANT C, GOODENOUGH T, HARVEY I, HINE C. *A randomized controlled trial and economic evaluation of a referrals facilitator between primary care and the voluntary sector*. BMJ 2000.
- HAFFERTY FW, FRANKS R., *The hidden curriculum, the teaching of ethics and the structure of medical education*. Acad Med. 1994.
- HEISE L., GREENE M.E., OPPER N. *Gender Equality, Norms, and Health Steering Committee. Gender inequality and restrictive gender norms: Framing the challenges to health*. Lancet 2019.
- HOJAT M, MANGIONE S, NASCA TJ, *The Jefferson scale of physician empathy: Development and preliminary psychometric data*. Educ Psychol Meas. 2001
- JAGSI R., GRIFFITH K.A., JONES R., PERUMALSWAMI C.R., UBEL P, STEWART A., *Sexual harassment and discrimination experiences of academic medical faculty*. JAMA 2016.
- KIMBERLEE R., *Developing a social prescribing approach for Bristol*, Project report. Bristol Health & Wellbeing Board 2013.
- KOHN M., *Performing medicine: the role of theatre in medical education*, Med Humanities 2011.
- KOVACH N, DIX S, BRAND G, SIDDIQUI ZS, CELENZA A, FATOVICH DM, INNES K., *Impact of art and reflective practice on medical education in the emergency department*. Emerg Med Australas 2023
- KRISTEVA J, MORO MR, ØDEMARK J, ENGBRETSEN E. *Cultural Crossings of Care: An Appeal to the Medical Humanities*. Med Umanit 2018.
- LEE, H., KOH, S.B., JO, H.S., LEE, T.H., NAM, H.K., ZHAO, B., LIM S., LIM, J.A., LEE, H.H., HWANG, Y.S., KIM, D.H., NAM, E.W., *Global Trends in Social Prescribing: Web-Based Crawling Approach*, J Med Internet Res. 2023.
- MAEVE C., PENTERGAST M., *Applied theatre – international case studies and challenges for practice*, Intellect Books, Bristol 2014.
- MCCRARY, J. M., ALTENMÜLLER, E., KRETSCHMER, C., SCHOLZ, D.S., *Association of music interventions with health-related quality of life: a systematic review and meta-analysis*. JAMA Open Network 2022.
- PENG, J., CLARKIN, C, DOJA, A., *Uncovering cynicism in medical education: a qualitative analysis of online medical discussion forums*. BMJ open 2018.
- POLLEY, M., BERTOTTI, M., KIMBERLEE, R., PILKINGTON, K., REFSUM, C., *A review of the evidence assessing impact of social prescribing on healthcare demand and cost implications*. London: University of Westminster; 2017.
- REILLY, J., TRIAL, J., PIVER, D. E, SCHAFF, P.B., *Using Theater to Increase Empathy Training in Medical Students*. Journal for Learning through the Arts, 8(1), 2012.

- SANTINI, Z.I., THYGESEN, L.C., LYTTLE, N., ALTY, J., CURRAN, D., WILLIAMS, S., GRAHAM, C.D, *Engagement with arts and culture activities in the Danish general population: Longitudinal associations with new onset or persistent depression and mental wellbeing*, British Journal of Health Psychology, 28, 2023.
- SHAPIRO J, HUNT L., *All the world's a stage: the use of theatrical performance in medical education*. Med Educ. 2003.
- SILVEIRA, G.L., CAMPOS, L.K.S., SCHWELLER, M., TURATO, E.R., HELMICH, E., DE CARVALHO-FILHO, M.A., “Speed up”! *The influences of the hidden curriculum on the professional identity development of medical students*. Health Prof Educ. 2019.
- SINGH, S., KHOSLA, J.; SRIDHAR, S., *Exploring medical humanities through theatre of the oppressed*. Indian Journal of Psychiatry 54(3), 2012.
- SPOLIN, V., *Improvisation for the Theater: A Handbook of Teaching and Directing Techniques*, Northwestern University Press, Evanston 1999.
- SULLIVAN, J., PETRONELLA, S., BROOKS, E., MURILLO, M., PRIMEAU, L., WARD, J., *Theatre of the oppressed and environmental justice communities: A transformational therapy for the body politic* J Health Psychol. 2008.
- SVANSTRÖM, M., LOZANO-GARCÍA, F.J., ROWE, D., *Learning outcomes for sustainable development in higher education*. Int J Sustain High Educ 9(3), 2008.
- TORRISSEN, W., “Better than medicine”: *theatre and health in the contemporary Norwegian context*. J Appl Arts Health 6(2), 2015.
- WALL, T., CLOUGH, D., ÖSTERLIND, E., HINDLEY, A., *Conjuring a spirit for sustainability: a review of the socio-materialist effects of provocative pedagogies*, Leal Filho, W (eds) Sustainability in higher education – world sustainability series, Springer 2019.
- WALL, T., FRIES, J., ROWE, N., MALONE, N., ÖSTERLIND, E. (2020). *Drama and Theatre for Health and Well-Being*, LEAL FILHO, W., WALL, T., AZUL, A.M., BRANDLI, L., ÖZUYAR, P.G. (eds) Good Health and Well-Being. Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals. Springer, 2020.
- WEAR, D., AULTMAN, J.M., *Creating difficulties everywhere*. Perspect Biol Med. 2007.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO), *A toolkit on how to implement social prescribing*, Manila: World Health Organization Regional Office for the Western Pacific; 2022.
- ZANNINI, L., *Medical humanities e medicina narrativa. Nuove prospettive nella formazione dei professionisti della cura*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2008.

Training Healthcare Professionals through Cinema

The Role of Embodied Experience in the Co-construction
of Illness Narratives

Formare i professionisti della cura attraverso il cinema

Il ruolo del vissuto corporeo nella co-costruzione
delle storie di malattia

MARTINA PETRINI*

ABSTRACT: Ogni sistema medico si fonda su una precisa antropologia e, in particolare, su una specifica idea di corpo. La narrative-based medicine, in reazione al modello biomedico che tende a ridurre il corpo a mera entità biologica, è impegnata nel tentativo di restituire centralità al vissuto corporeo soggettivo, valorizzando il suo ruolo nella co-costruzione delle storie di malattia. Muovendo da una riflessione critica sul rapporto tra la dimensione narrativa della medicina e il senso fenomenologico del corpo, l'articolo propone una selezione di film, che da un lato permette di approfondire una serie di questioni estremamente rilevanti nella formazione dei professionisti della cura, dall'altro di esplorare la concezione filosofico-antropologica sottesa all'approccio narrative-based.

KEY-WORDS: storie di malattia, corpo, approccio narrative-based approach, cinema.

ABSTRACT: Every medical system is based on a specific anthropology and, in particular, on a specific idea of the body. Narrative-based medicine, in reaction to the biomedical model that tends to reduce the body to a mere biological entity, is engaged in an attempt to restore centrality to subjective

* Università degli Studi di Chieti Pescara.

bodily experience, enhancing its role in the co-construction of illness stories. Starting from a critical reflection on the relationship between the narrative dimension of medicine and the phenomenological sense of the body, the article proposes a selection of films, which on the one hand allows us to delve into a number of extremely relevant issues in the training of care professionals, and on the other hand to explore the philosophical-anthropological conception underlying the narrative-based approach.

KEY-WORDS: illness stories, body, narrative-based approach, cinema.

1. Introduzione

«La terapia medica poggia su due pilastri: la conoscenza scientifica e l'umanità. Il medico è l'esperto che mette a disposizione del paziente il proprio sapere e la propria abilità, sia sotto forma di azione che, al contempo, di insegnamento» (Jaspers, 1991, p. 15). In questa breve citazione tratta dall'opera *Il medico nell'età della tecnica* di Jaspers è condensato il senso del fecondo lavoro di ricerca nell'ambito della medicina narrativa e delle *medical humanities* che, focalizzando l'attenzione sulla dimensione narrativa, relazionale, etica e riflessiva della pratica medica, si pongono l'obiettivo di integrare l'evidence-based medicine con l'approccio *narrative-based* (Charon, 2019).

Per comprendere lo sviluppo della medicina narrativa è indispensabile fare un breve accenno a quelli che possono essere considerati i presupposti antropologici di questa disciplina che sta tentando di rivoluzionare un settore così strutturato e antico come quello medico-sanitario. Alla base di qualsiasi concezione medica c'è sempre una precisa idea dell'uomo e del corpo, che orienta lo studio della malattia, ma anche il lavoro dei professionisti della cura. Come scrive Le Breton (2021), «Nei sistemi terapeutici sono messe in campo delle rappresentazioni particolari del corpo e della malattia per sostenere le pratiche che mirano ad alleviare o a guarire il male» (p. 110). Nelle società primitive, ad esempio, la malattia, alla quale si attribuiva un significato sociale, era una questione comunitaria che veniva affrontata collettivamente e non nel rapporto duale medico-paziente. In tali contesti dove avevano un ruolo preminente le “medicine popolari” (Le Breton, 2021) e tutta una serie di pratiche “prescientifiche”, lo sguardo clinico non poteva essere scisso dallo sguardo simbolico, orientato alla ricerca del senso

e alla dimensione esistenziale soggettiva della malattia (Galimberti, 2002; Le Breton, 2021). L'evoluzione della medicina e i progressi tecnico-scientifici a essa correlati, fondati sulla riduzione del corpo a simulacro biologico, hanno generato lo smantellamento del portato simbolico della malattia, ridotta a «entità clinica che ha un “decorso”, un “esito”, ma mai un “senso”» (Galimberti, 2002, p. 97). Il modello biomedico sul quale si fonda la medicina occidentale contemporanea, guarda al *körper*, al corpo come oggetto di studio quantificabile, osservabile, in cui il sintomo diviene il segno della patologia e, dunque, di un funzionamento anomalo. Tale concezione si fonda su un'«antropologia residuale» (Le Breton, 2021, p. 112), che riduce l'uomo al suo organismo, alla somma delle sue parti anatomiche e delle rispettive funzioni fisiologiche. Proprio per tale motivo, come osserva Le Breton (2021, p. 111): «Lo zoccolo epistemologico della medicina poggia sullo studio rigoroso del corpo, ma di un corpo in assenza di gravità, scisso dall'uomo e considerato come ricettacolo della malattia». L'atteggiamento dei medici nei confronti dei pazienti e del corpo malato è stato, inoltre, influenzato dallo sviluppo di strumenti tecnologici altamente sofisticati – utilizzati tanto in ambito diagnostico quanto in quello terapeutico – che permettono di avere uno sguardo clinico molto più accurato e profondo, fondamentale per comprendere le condizioni del paziente. L'impiego di tali strumenti costituisce un pilastro irrinunciabile nella prassi medica ma, al contempo, ha progressivamente ridotto il contatto corporeo tra medico e paziente, trasformandolo in un contatto mediato da varie apparecchiature (Benini, 2002). Come è stato osservato da Galimberti (2002, p. 95): «Per questo lo sguardo medico non incontra il malato, ma la sua malattia, e nel suo corpo non legge una biografia ma una patologia, dove la soggettività del paziente scompare dietro l'oggettività di segni sintomatici». Tale modello si concentra sulla malattia e sui sintomi oggettivi, trascurando il paziente, la persona, il vissuto soggettivo della malattia, che è prima di tutto un vissuto corporeo (Frank, 2013; Charon, 2019). La medicina narrativa nasce proprio in reazione all'approccio biomedico, allo scopo di restituire centralità alla dimensione corporea vissuta e soggettiva – *leib* – e alle storie di malattia che da essa scaturiscono. Secondo questa prospettiva, all'interno del processo di diagnosi, trattamento e cura, è fondamentale valorizzare i molteplici elementi che emergono dalla narrazione del paziente, nella quale si intrecciano voci, silenzi, sguardi e gesti di diverse persone a lui vicine, come il medico, gli operatori sanitari, i familiari, gli amici, altri pazienti.

Una maggiore attenzione alla dimensione narrativa non solo rende la pratica medica più umana, promuovendo una comunicazione autentica e significativa tra medico e paziente, ma può avere anche un impatto positivo sulla comprensione della malattia, facilitandone la diagnosi e la personalizzazione dei trattamenti. Un approccio narrative-based contribuisce, infatti, a ottimizzare l'efficacia e l'efficienza dell'assistenza sanitaria, migliorando, al contempo, l'esperienza personale e professionale del medico (o di altro operatore sanitario) e l'esperienza di malattia e di cura del paziente. Dato che la medicina narrativa «si basa proprio sulla capacità di riconoscere, assimilare e interpretare le storie di malattia, per reagirvi adeguatamente» (Charon, 2019, pp. 17-18), la formazione dei professionisti della cura dovrebbe essere integrata con percorsi tesi allo sviluppo e al potenziamento di competenze narratologiche, riflessive, comunicativo-relazionali. In questo ambito si inserisce il lavoro delle *medical humanities*, ovvero di «tutti quei saperi e quegli strumenti che consentono di imparare prima, ed esercitare poi, la medicina in questa prospettiva, che è quella narrativa» (Zannini, 2008, p. 147). Tra le varie risorse messe in campo dalle *medical humanities*, il presente contributo si concentrerà sul ruolo del cinema nella formazione medico-sanitaria, proponendo una selezione di film pensata per introdurre la *narrative-based medicine*, focalizzandosi prioritariamente sulla comprensione del legame originario tra le storie di malattia e il vissuto corporeo soggettivo del paziente (Zannini, 2004).

2. Il ruolo del corpo vissuto nella co-costruzione delle storie di malattia

La storia di malattia è la storia di un corpo, intesa non solo come una storia sul corpo ma anche come una narrazione corporea, duplicità che riflette emblematicamente la dialettica tra avere un corpo ed essere un corpo.

Per descrivere tale concetto Zedda (2016) distingue un'autobiografia del corpo, in cui quest'ultimo è il tema centrale della narrazione, da un'autobiografia nel corpo, in cui è il corpo stesso a comunicare attraverso la voce, i gesti, i silenzi, la forma, i segni volontari e involontari che sono impressi in esso (rughe, cicatrici, tatuaggi, tracce di traumi o malattie pregresse). Il corpo – il suo aspetto esteriore, ma anche il modo di muoversi, di occupare lo spazio e di relazionarsi con gli altri corpi – comunica prima e al di là delle parole, fornendo varie informazioni sul sé, sugli stati emo-

tivi, sulle concezioni della vita e sulle credenze della persona. In ambito medico-sanitario, i professionisti della cura devono imparare a riconoscere il corpo del paziente come corpo vissuto, «in indissolubile connessione di senso con la coscienza personale» (Benini, 2002, p. 265), che esprime la propria unicità, le proprie convinzioni, le proprie paure, le proprie speranze, anche senza verbalizzarle. «La cultura sanitaria deve recuperare il senso fenomenologico del corpo che, seppur malato, rimane uno dei mezzi che ogni persona ha per essere-nel-mondo» (Ivi, p. 266). Proprio per tale motivo, risulta di fondamentale importanza che medici e operatori sanitari sviluppino una serie di competenze trasversali, indispensabili per leggere e interpretare le storie dei pazienti, che si configurano come una complessa trama narrativa. Come scrive Zedda (2016): «Dinanzi a un dato corpo, vi è quindi un problema di lettura, di decifrazione [...] Il corpo ha una capacità comunicativa intrinseca, precede sempre il discorso e, in molti casi, ne fa persino a meno» (p. 90).

La storia di malattia è la storia di un corpo ferito, sofferente, fragile – a prescindere dal fatto che la malattia sia fisica o mentale – ma anche una narrazione che va oltre il corpo e oltre la malattia. Zedda (2016) parla di «autobiografia *incarnata* nel corpo» (p. 90), così come Frank (2013), esplorando la questione proprio in ambito medico-narrativo, parla di «embodied stories» (p. 2), come di narrazioni che hanno due dimensioni: una personale e l'altra sociale. Gli aspetti sociali delle storie di malattia sono molteplici e riguardano sia la condivisione, in quanto tali storie prevedono sempre un interlocutore o un lettore, sia la co-costruzione della narrazione, plasmata da ricordi, esperienze, aspettative, rappresentazioni del paziente e delle persone con cui questo interagisce. Nello specifico, i medici e gli operatori sanitari hanno un ruolo cruciale nel processo narrativo a più voci, dato che sono spesso i primi a parlare della malattia al paziente presentando e rappresentando la diagnosi, i trattamenti, i tempi di guarigione e nel caso peggiore prospettando il sopraggiungere della morte. In tale situazione, le dimensioni verbale, non verbale e paraverbale hanno un grande impatto sulla reazione psico-emotiva e fisica del paziente, nonché sulla sua risposta narrativa e sulla costruzione della relazione terapeutica. L'uso di un linguaggio estremamente tecnico-specialistico, codificato e poco familiare può, infatti, enfatizzare quel senso di turbamento, di smarrimento e di scissione più o meno provvisoria tra il corpo e il sé che la comunicazione di una malattia e la malattia stessa possono generare.

Da un punto di vista fenomenologico «Il sé come soggettività propria, cioè come totalità vivente, è corporeità» (Iori, 2002, p. 7) e quindi il corpo è la persona nella sua interezza. Se da un lato «la nostra vita psichica non è separabile da ciò che “accade” al corpo che siamo» (Iori, 2002, p. 7), e questo emerge con pregnanza proprio nell'esperienza della malattia, dall'altro il sopraggiungere della malattia e la comunicazione di una diagnosi, soprattutto se non ci sono possibilità di guarigione, possono provocare una sensazione di estraneità rispetto al proprio corpo, un parziale distacco, una sorta di frammentazione della persona. Come scrive Charon (2019),

Il corpo definisce il Sé dall'interno, ma non dall'esterno. È come se ce ne fossero due di corpi: l'uno in cui si vive, l'altro attraverso cui si vive» (p. 101). Proprio per questo accogliere e interpretare le storie di malattia è un compito complesso, che richiede insieme a un atteggiamento volto al riconoscimento dell'unicità dell'esperienza umana, capacità di ascolto attivo, intelligenza emotiva, flessibilità, resilienza, competenza critico-riflessiva. È necessario, inoltre, focalizzarsi sul corpo e sulle sue molteplici modalità espressive, poiché come osserva Frank (1995), «the problem of hearing these stories is to hear the body speaking in them. People telling illness stories do not simply describe their sick bodies; their bodies give their stories their particular shape and direction (p. 27).

3. Sviluppare competenze narrative e meta-narrative attraverso il cinema

L'attenzione alla dimensione narrativa della medicina si interseca con il vivace sviluppo delle *medical humanities*, fecondo ambito interdisciplinare capace di fornire prospettive concrete per arricchire la formazione medica attraverso pratiche narrative e autobiografiche.

Tra i molteplici strumenti messi in campo dalle *medical humanities*, ai fini della presente riflessione, è utile concentrarsi sulle potenzialità formativo-educative del cinema, dispositivo pedagogico capace di coinvolgere e stimolare la persona, e in questo caso specifico il professionista della cura in formazione, sia a livello emotivo che cognitivo (Zannini, 2008). L'uso dei film è stato introdotto in diverse fasi del percorso di formazione di operatori sanitari e medici, in forma obbligatoria e facoltativa, con diversi obiettivi che spaziano dall'approfondimento in ambito anatomo-fisiologico, alla formazione rispetto a questioni etiche e bioetiche (cure palliative, fine vita, ecc.) e

agli aspetti psico-sociali della medicina (Alexander, Hall, Pettice, 1994; Zannini, 2008). In particolare, il film come dispositivo pedagogico in ambito medico permette di entrare nelle storie di malattia assumendo molteplici prospettive, di comprendere le sfide emotive, psicologiche, fisiche e sociali affrontate dai pazienti, di riflettere criticamente su una serie di temi, quali la percezione socio-culturale delle professioni medico-sanitarie, il rapporto medico-paziente, la disabilità, la sofferenza umana, le cure palliative, il fine vita, la ricerca clinica, la spiritualità (Alexander, Hall, Pettice, 1994; Darbyshire, Baker, 2012; Das, 2022; Shankar, 2019). Come precisa Zannini (2008), «è evidente che sul film si può lavorare in modi diversissimi che hanno, comunque, tutti come punto di partenza la sua *visione* (intera o a frammenti) e una sua *analisi*» (pp. 177-178).

Proprio per questo, la proposta didattica in aula deve essere preceduta da un attento lavoro da parte del docente, che deve selezionare i film o alcune scene specifiche in base ai temi da affrontare e agli obiettivi specifici del corso, realizzare dei materiali di studio, come schede di analisi e di lettura, che possano guidare la riflessione. Nell'ambito della formazione medico-sanitaria, l'uso dei film segue prevalentemente un approccio simbolico, e in particolare uno stile strumentale-analogico, volto a proporre film e più comunemente spezzoni dei film nei quali è possibile rintracciare questioni rilevanti per la pratica medica, precedentemente identificate dal docente (Zannini, 2008). All'interno di questo approccio, si è scelto di operare una selezione di film, utilizzabili nei corsi di medicina narrativa e *medical humanities*, che permettono di esplorare il complesso ruolo del corpo vissuto nell'esperienza soggettiva della malattia e nella co-costruzione delle *stories of illness*. I film proposti, oltre a offrire l'opportunità di riflettere criticamente su alcune tematiche psico-sociali ed etiche, sono funzionali ad analizzare la concezione antropologica che sta alla base della medicina narrativa, la quale si concentra sulla categoria pedagogica della cura e sul vissuto corporeo soggettivo del paziente.

I film selezionati sono tutti incentrati su storie di malattia, alcune delle quali si rifanno a esperienze di vita reali. Al riguardo, è opportuno precisare che *Intouchables* (2011) – in italiano tradotto come *Quasi amici* – è tratto dal libro autobiografico scritto da Philippe Pozzo di Borgo, imprenditore affetto da tetraplegia a causa di un incidente con il parapendio; mentre il film *100 Metros* (2016) e il cortometraggio documentario *Zion* (2018) si ispirano alle vere storie di Ramón Arroyo e di Zion Clark, due persone

che hanno trovato la forza di affrontare la propria condizione di malattia attraverso l'attività sportiva. Gli altri tre film sono tratti, invece, da romanzi e in particolare *Still Alice* (2014) dal bestseller *Perdersi* scritto dalla neuroscienziata Lisa Genova; *You're Not You* (2014) dall'opera di Michelle Wildgen e infine *Wonder* (2017) dal romanzo di Raquel J. Palacio, la quale ha dichiarato che la scrittura di questa storia è stata stimolata dall'incontro con una bambina con la sindrome di Treacher Collins.

I film scelti permettono di osservare l'esperienza di malattia dal punto di vista del paziente e delle persone a lui più vicine, offrendo una panoramica abbastanza ampia, seppur non esaustiva, di vissuti soggettivi legati a particolari condizioni di salute, in quanto i protagonisti di tali storie, oltre a essere affetti da varie patologie, hanno età diverse. Auggie è un bambino che inizia la scuola secondaria di primo grado; Zion un adolescente che insegue la sua passione per lo sport; Kate e Ramón adulti nel pieno della loro vita professionale e familiare; Alice un'affermata docente universitaria di 50 anni e, infine, Philippe un anziano signore la cui esistenza viene rivitalizzata dall'amicizia con Driss.

Ai fini della presente riflessione, inoltre, è utile evidenziare il fatto che analizzando i suddetti film emerge il ruolo fondante del vissuto corporeo nella co-costruzione della malattia, declinato in modo differente in base alla specifica situazione. Philippe è un uomo affetto da una paralisi che coinvolge tutti e quattro gli arti e il torso, condizione che intacca l'autonomia personale e limita la maggior parte delle attività. Nonostante ciò, il corpo è tutt'altro che assente nella narrazione e rivela la complessità del vissuto corporeo, contraddittorio e irriducibile. Allo stesso modo, in *You're Not You* (2014) e *100 Metros* (2016), nei quali i protagonisti sono affetti l'uno da sclerosi laterale amiotrofica e l'altro da sclerosi multipla, viene posta grande enfasi sulle scene che mostrano le alterazioni delle funzionalità motorie e la difficoltà di accettare e di riconoscere la trasformazione del proprio corpo. Kate e Ramón fanno fatica a svolgere anche le azioni più semplici, perdono progressivamente sensibilità e percezione tattile e spesso sperimentano la scissione tra il corpo che sono e il corpo attraverso il quale vivono. Proprio per questo alcune scene dei due film potrebbero essere proposte e analizzate parallelamente, soprattutto laddove l'attenzione si concentra su situazioni in cui i protagonisti, nonostante gli sforzi evidenti, non riescono a "muovere il proprio corpo" incarnando la frattura a tratti incolmabile tra il sé e la dimensione corporea. Il momento della svolta per Ramón è proprio quello in cui un altro paziente gli dice che

presto non sarà in grado di fare neanche 100 metri. Da questa affermazione, che ha ispirato il titolo del film, inizia una nuova fase della vita del protagonista, che decide proprio in reazione a questa prospettiva di impegnarsi per partecipare ad un *Ironman*, gara di triathlon nota per la sua estenuante lunghezza. Ramón trasforma la rabbia, l'incredulità, la disperazione in resilienza e determinazione, e sfida i propri limiti, dando inizio a una nuova narrazione di sé e della propria malattia. Attraverso la visione e l'analisi critica di questo film è possibile riflettere sul complesso processo di costruzione condivisa e partecipata della storia di malattia – tema centrale anche in *Still Alice* (2014) e *Wonder* (2017) –, poiché viene messo in evidenza il ruolo della moglie che parla della “loro diagnosi”, come di un evento che coinvolge l'intera famiglia.

A tal proposito, sono decisivi anche i dialoghi con il medico che segue i suoi trattamenti, così come gli scambi con il figlio, con il suocero allenatore e con altri pazienti. Tra questi ultimi c'è chi stimola Ramón a cercare il senso della malattia e a guardarla da una nuova prospettiva; chi, pieno di rabbia e frustrazione, gli dice che presto non potrà percorrere neanche 100 metri; chi, infine, colmo di ammirazione e stima, gli chiede di correre anche per sé. In questa pellicola, così come in *Zion*, il corpo assume un ruolo significativo non solo come sede e causa di limitazioni fisico-motorie, ma anche come luogo di progettualità e catalizzatore del cambiamento, strumento di resistenza e di resilienza. Analizzando questi due testi filmici emerge con forza la dimensione progettuale della corporeità, spesso paralizzata dal sopraggiungere della malattia. Come scrive Iori (2002, p. 8):

Progetto di corpo significa, in tal senso, capacità di iniziare a *costruire un progetto di vita comprensivo della propria corporeità*, diventare (e restare) consapevoli che il cambiamento fa parte dell'esistenza umana e che non sempre siamo noi a governarlo, ma che siamo invece noi, in quanto persone, a “decidere” che cosa fare di fronte ai cambiamenti che non governiamo: se assumere la responsabilità di noi stessi o lasciarci andare agli istinti o alle mode; se lasciarci cadere al livello di corpo-cosa o, pur nella consapevolezza del limite, “sceglierci” *per la libertà*.

Anche nella storia del giovane Zion, nato senza gambe, il corpo diventa fondamento e punto di partenza di un nuovo progetto di vita, che lo porta non solo a superare una serie di ostacoli oggettivamente legati alla sua condizione, ma anche ad affrontare lo stigma, rompendo convenzioni e norme socio-culturali relative alla corporeità. Zion, infatti, rinuncia

all'uso delle protesi, che gli provocavano ferite e dolori e che, nonostante lo rendano più simile agli altri, rappresentano per lui una soluzione scomoda e non funzionale. Invece delle protesi, Zion preferisce muoversi sulle sue braccia e stare a contatto con il suolo, ribadendo più volte nel corso del documentario la volontà di essere se stesso.

In maniera diversa ma ugualmente pregnante il protagonista di *Wonder* (2017), affronta episodi di bullismo e discriminazione legati all'aspetto del suo volto, segnato da una malformazione cranio-facciale, abbattendo gradualmente pregiudizi relativi all'immagine corporea e alla bellezza. All'inizio del suo percorso Auggie si nasconde dietro un casco di *Star Wars* per evitare gli sguardi delle altre persone che esprimono giudizio, disagio, paura, disgusto, ma con il tempo e il supporto della sua famiglia e dei compagni affronta un doloroso processo di auto-accettazione e auto-riconoscimento, che dimostra come atteggiamenti respingenti e ostili nei confronti della diversità possano essere neutralizzati proprio attraverso l'incontro e il confronto con coloro che sono considerati diversi.

Se nei film analizzati fino a questo punto il rapporto tra corpo e malattia emerge nettamente in quanto le condizioni di salute dei protagonisti sono fortemente caratterizzate dall'alterazione delle funzionalità fisico-motorie, in *Still Alice* (2014), pellicola che si concentra prevalentemente sul declino progressivo delle capacità cognitive, il ruolo del vissuto corporeo seppure meno esplicito è comunque rilevante. La protagonista, che affronta l'esordio precoce dell'Alzheimer, perde gradualmente e inesorabilmente i propri ricordi, il controllo del linguaggio, l'orientamento, la possibilità di riconoscere i suoi cari e di riconoscersi (Scala, 2016). Emblematica è la scena dello specchio nella quale Alice tenta di cancellare la propria immagine riflessa, gesto che testimonia come la perdita della memoria influenzi la percezione di sé, della propria corporeità, nonché delle dimensioni temporale e spaziale.

Infine, tra le varie questioni che emergono dai film selezionati e opportunamente sintetizzate nella Tabella 1, è opportuno segnalare il tema del rapporto tra paziente e *caregiver*, particolarmente rilevante in *Intouchables* (2011) e in *You're Not You* (2014). Anche in questo caso, alcune scene dei due film potrebbero essere visionate e analizzate parallelamente, in quanto esplorano le dinamiche delle pratiche di cura, che vanno oltre il sostegno fisico e assistenzialistico. Entrambi i protagonisti scelgono dei *caregiver* che in un primo momento appaiono inadeguati e impreparati e che

progressivamente riescono a instaurare una relazione autentica fondata su rispetto, fiducia e reciprocità.

Come scrive Benini (2002): «Solo un con-tatto assertivo, accogliente, rispettoso, e condiviso, favorirà nella cura integrale della persona malata il recupero di sé e il riconoscimento della propria persona, facendola sentire pienamente accettata, confortata nella sua sicurezza interiore, permettendole di essere se stessa» (p. 270). Le relazioni che Philippe e Kate costruiscono con i propri *caregiver*, seppure questi ultimi non sono delle vere e proprie figure sanitarie, offrono molti spunti di riflessione sulle dinamiche tra i professionisti della cura e i pazienti, sia dal punto di vista dell'approccio rispetto al corpo malato come corpo vissuto sia sotto il profilo più strettamente comunicativo.

Tabella 1. Temi rilevanti nell'ottica della medicina narrativa.

Film	Temi
<i>Intouchables</i>	<ul style="list-style-type: none"> - tetraplegia - rapporto tra disabilità, autonomia, identità - diversità e inclusione - relazione tra paziente e <i>caregiver</i>, fondata su rispetto, fiducia, reciprocità - dignità personale e diritto di autodeterminazione - ricerca del senso della malattia
<i>You're Not You</i>	<ul style="list-style-type: none"> - malattia neurodegenerativa (sclerosi laterale amiotrofica) - impatto della malattia sulla vita, sulle relazioni, sul lavoro - alterazione della percezione corporea - progressiva perdita del controllo muscolare, delle funzioni motorie e respiratorie e della capacità di parlare - relazione paziente e <i>caregiver</i>, fondata su rispetto, fiducia, reciprocità - relazione tra persone affette dalla stessa malattia - fine vita e principio di autodeterminazione - malattia e senso di colpa - stadio terminale della malattia
<i>Still Alice</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Alzheimer (esordio precoce) - rapporto tra perdita della memoria e identità - dinamiche familiari e socio-relazionali legate all'esperienza della malattia - centralità della parola, della comunicazione, della relazione nell'esperienza umana - condivisione dell'esperienza della malattia, narrazione, pratiche autobiografiche - trasformazione delle funzionalità cognitive e fisiche e impatto sulla quotidianità - fine vita - co-costruzione della storia di malattia

Film	Temi
Wonder	<ul style="list-style-type: none"> – malformazione cranio-facciale (sindrome di Treacher Collins) – diversità, accettazione, inclusione, appartenenza – rapporto tra identità, immagine corporea, malattia – bullismo, discriminazione, stigma – dinamiche familiari e socio-relazionali legate all'esperienza della malattia – co-costruzione della storia di malattia – ruolo della dimensione narrativa nel processo di accettazione di sé e della malattia
Zion	<ul style="list-style-type: none"> – assenza congenita degli arti inferiori – disabilità, identità, percezione di sé – resilienza e sport – inclusione, stigma, discriminazione – autonomia, indipendenza, dignità, diritti – rivoluzione della concezione convenzionale di corporeità e di abilità fisica – dimensione progettuale della corporeità – ruolo dell'allenatore e dei compagni di squadra nella costruzione della motivazione, della fiducia in sé, dell'autostima, del riconoscimento e del superamento delle avversità legate alla disabilità
100 Metros	<ul style="list-style-type: none"> – malattia neurodegenerativa (sclerosi multipla) – manifestazione dei sintomi e <i>focus</i> sulla loro espressione nel corpo e attraverso il corpo – comunicazione della diagnosi e relazione medico-paziente – percorso di accettazione della malattia – ridefinizione della percezione di sé e della propria corporeità – dinamiche familiari e socio-relazionali legate all'esperienza della malattia – relazione tra persone affette dalla stessa malattia – resilienza e sport – alterazione delle funzionalità motorie – dimensione progettuale della corporeità – co-costruzione della storia di malattia

4. Conclusioni

Nella formazione dei professionisti della cura «usare il film significa – a livello generale – aiutarli a fare ricorso a forme di pensiero e registri – come quello notturno, affettivo, emozionale e simbolico – spesso misconosciuti nei processi di costruzione di conoscenza, anche e soprattutto nei contesti sanitari» (Zannini, 2008, p. 175). L'impiego del cinema, nelle sue molteplici forme, si è affermato come una valida risorsa in ambito medico-sanitario, soprattutto nell'ottica di avviare medici e operatori sanitari all'approccio *narrative-based*, essenziale per valorizzare la dimensione soggettiva e narrativa dell'esperienza di malattia e della relazione di cura.

Obiettivo centrale della medicina narrativa dovrebbe essere quello di «recuperare la soggettività e tessere un legame fra il corpo e il pa-

ziente» (Le Breton, 2021, p. 110), poiché il corpo è la persona nella sua interezza.

Quel corpo che comunica, con i suoi detti e non detti, con le sue evidenti manifestazioni e le sue ambiguità, è, insieme, soggetto, oggetto e mezzo della narrazione, nonché attivatore del bisogno e della volontà di costruire nuove storie che possano sostituire le narrazioni precedenti, distrutte, interrotte, messe in crisi dal sopraggiungere della malattia. L'esperienza della malattia si configura, infatti, come un evento complesso, che irrompe nell'esistenza umana, provocando profondi e spesso radicali cambiamenti a livello emotivo, fisico, identitario, socio-relazionale, professionale, che Borgna (2014) definisce «metamorfosi esistenziali» (p. 40). La malattia, oltre a paralizzare qualsiasi forma di progettualità e idea di futuro, è spesso accompagnata da solitudine, perdita di autonomia, discriminazioni, stigma, alterazione della percezione del sé corporeo, trasformazione dei ruoli familiari. Il dolore nel suo apparente non senso, reclama la ricerca soggettiva e intersoggettiva di un senso e, al contempo, dischiude «la comune fondazione ontologica della condizione umana» (Ivi, p. 38), condizione di vulnerabilità e finitudine.

Il medico ha una missione da svolgere anche dinanzi al malato inguaribile, che si trova ai confini della morte e del morire, e dinanzi al malato disorientato e straziato dal dolore. La parola, ma anche la sola presenza [...] possono aiutare il malato, al di là di ogni necessaria terapia farmacologica, ad assumere dinanzi al dolore una risposta personale che gli consenta di riconoscere e di accettare il dolore come segno e sigillo di una condizione umana che, benché ferita dal dolore, non si arrenda nella rassegnazione e nella inerzia, nella disperazione e nella ribellione, o nella ricerca della morte (Ivi, p. 39).

Attraverso la narrazione il paziente, mettendo insieme le parole e i gesti di medici, familiari, altri pazienti e amici, cerca di dare una voce e un senso alla propria sofferenza, di riappropriarsi della propria corporeità – trasformata dalla malattia – per renderla nuovamente familiare, di ridefinire la propria identità, di riconciliare le molteplici dimensioni della propria persona. Il corpo, oltre che oggetto della narrazione e soggetto narrante (Zannini, 2004), si configura anche come corpo-progetto, come poter essere, apertura al cambiamento e alla dimensione trasformativa del processo di formazione e autoformazione umana (Iori, 2002).

C'è bisogno, dunque, secondo Le Breton, di una medicina dell'uomo, tesa innanzitutto alla comprensione del senso della propria sofferenza, che si configura come «un'altra maniera di comprendere il senso della propria vita» (Le Breton, 2021, p. 117). Si tratta di una questione anche e soprattutto etica, che si gioca nella relazione con l'alterità, una relazione fondata sul rispetto e sul riconoscimento reciproci. «Un'etica della responsabilità implica la presa in considerazione dell'uomo e della sua sofferenza particolare; è così che la medicina da scienza del corpo diviene scienza dell'uomo» (Ivi, p. 118).

Riferimenti bibliografici

- ALEXANDER M., HALL M.N., PETTICE Y.J., Cinemeducation: An innovative approach to teaching psychosocial medical care. *Family Medicine*, 26(7), 430-433, 1994.
- BENINI S., Attimi di raggiungibilità: l'occasione di un incontro, in Balduzzi L. (a cura di), *Voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche* (pp. 261-272), La Nuova Italia, Milano 2002.
- BORIGNA E., Il dolore come esperienza umana, in Castiglioni M. (a cura di), *Narrazione e cura* (pp. 37-43), Mimesis, Milano 2014.
- CHARON R., *Medicina narrativa. Onorare le storie dei pazienti*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2019.
- DARBYSHIRE D., BAKER P., A systematic review and thematic analysis of cinema in medical education. *Medical Humanities*, 38(1), 28-33, 2012.
- DAS A., Role of Cinema in Facilitating the Delivery of Medical Education. *SBV Journal of Basic, Clinical and Applied Health Science*, 2022, 6(1), 25-27.
- FRANK A., *The Wounded Storyteller: Body Illness and Ethics*, The University of Chicago, Chicago 2013 (2^a ediz.).
- GALIMBERTI U., *Il corpo*, Feltrinelli, Milano 2002.
- IORI V., Dal corpo-cosa al corpo progetto, in Balduzzi L. (a cura di), *Voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche* (pp. 3-15), La Nuova Italia, Milano 2002.
- JASPERS K., *Il medico nell'età della tecnica*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1991.
- LE BRETON D., *Antropologia del corpo*, Meltemi, Milano 2021.

- SCALA D., Cinema e letteratura si incontrano sull'Alzheimer: Still Alice – Perdersi, *Bollettino SIFO*, 62(5), pp. 276-282, 2016.
- SHANKAR P.R., Cinemeducation: Facilitating Educational Sessions for Medical Students Using the Power of Movies. *Archive of Medicine and Health Sciences*, 7(1), 96-103, 2019.
- ZANNINI L., Il corpo-paziente: da oggetto delle cure a soggetto della relazione terapeutica, FrancoAngeli, Milano 2004.
- , Medical humanities e medicina narrativa. Nuove prospettive nella formazione dei professionisti della cura, Raffaello Cortina Editore, Milano 2008.
- ZEDDA M., Identità corporea e pratica autobiografica, in Cunti A. (a cura di), *Sfide dei corpi. Identità, corporeità, educazione* (pp. 82-92), FrancoAngeli, Milano 2016.

Filmografia

1. *Intouchables*, O., Nakache, E., Toledano, Francia, 2011.
2. *You're Not You*, G.C., Wolfe, USA, 2014.
3. *Still Alice*, R. Glatzer, W. Westmoreland, USA, 2014.
4. *Wonder*, S., Chbosky, USA, 2017.
5. *Zion*, F. Russ, USA, 2018.
6. *100 Metros*, M., Barrena, Spagna, 2016.

The pedagogical role of cinema in training for health professions

Il ruolo pedagogico del cinema nella formazione per le professioni sanitarie

ENZA MANILA RAIMONDO*

«La narrazione cinematografica ha il potere di insinuarsi distrattamente nella mente dell'osservatore, producendo delle modificazioni nel suo stato d'animo e nel pensiero. Nella situazione cinematografica agiscono delle dinamiche psicologiche che influenzano la percezione, la comprensione e la partecipazione degli spettatori, determinando l'immedesimazione o la distanza dagli eventi rappresentati.»

W. Benjamin

ABSTRACT: Negli ultimi decenni, l'impiego della cinematografia come strumento didattico nel contesto delle professioni sanitarie ha acquisito una rilevanza pedagogica. Valorizzando le qualità narrative e rappresentative del cinema, tale metodologia arricchisce il percorso formativo offrendo una visione multidimensionale della realtà. Ciò consente agli studenti di partecipare attivamente a discussioni e a riflessioni su temi complessi e multidisciplinari, essenziali per comprendere le dimensioni etiche, educative, psicologiche e sociali della cura sanitaria.

KEY-WORDS: narrazione cinematografica, pedagogia sanitaria, linguaggio visivo, ermeneutica.

ABSTRACT: In recent decades, the use of cinematography as a teaching tool in the context of healthcare professions has acquired pedagogical

* Università degli Studi di Enna KORE.

relevance. By enhancing the narrative and representative qualities of cinema, this methodology enriches the training path by offering a multidimensional vision of reality. This allows students to actively participate in discussions and reflections on complex and multidisciplinary topics, essential for understanding the ethical, educational, psychological and social dimensions of healthcare.

KEY-WORDS: cinematic narration, health pedagogy, visual language, hermeneutics.

1. La cinematografia nelle *Medical Humanities*

Nel contesto della formazione medica e delle professioni sanitarie, il cinema si rivela un metodo didattico estremamente efficace. La rappresentazione filmica, ben più che un mero supporto educativo, si integra nel tessuto delle *Medical Humanities*, enfatizzando un approccio alla cura che privilegia la comprensione e l'umanizzazione del trattamento sanitario.

Il ricorso al *medium cinematografico* consente una più intensa e articolata riflessione sui temi della malattia, della cura, come pure della morte stimolando nei discenti lo sviluppo dell'empatia e un'affinata sensibilità, indispensabili nell'esercizio delle professioni medico-sanitarie (Zannini, 2001). La proiezione e l'analisi critica di opere cinematografiche che trattano questioni mediche ed etiche aprono, difatti, agli studenti una via privilegiata per esplorare le dimensioni emotive e relazionali intrinseche alla medicina. Questo approccio formativo non solo arricchisce il percorso accademico, ma promuove notevolmente lo sviluppo personale, inducendo gli studenti ad una riflessione critica sui propri atteggiamenti professionali. Inoltre, l'adozione di questa modalità pedagogica si rivela essenziale per prevenire l'insorgenza di distacco emotivo che potrebbe manifestarsi sotto forma di cinismo o attraverso sintomi di stress e *burnout*: grazie all'analisi collettiva delle dinamiche cliniche rappresentate, gli studenti apprendono a gestire il proprio coinvolgimento emotivo, trovando un equilibrio tra compassione/fusione ed eccessiva indifferenza. Non si può d'altra parte negare che la visione cinematografica, non soltanto suscita emozioni e coinvolgimento tra gli spettatori, ma detiene anche la capacità di stimolare una critica costruttiva.

Ma perché il cinema riesce a trasmettere messaggi significativi con maggiore efficacia rispetto ad altri mezzi di comunicazione come saggi, editoriali, o altre forme d'espressione artistica? Quali sono le radici della sua potenza espressiva e del suo impatto comunicativo? Si può affermare che l'efficacia del cinema nei processi formativi derivi principalmente dalla sua *forza simbolica*: le componenti visive e narrative del cinema, infatti, lavorano in sinergia per coinvolgere lo spettatore a un livello profondo (Alastra, Bruschi, 2017), stimolando una risposta emotiva e cognitiva che altre forme di *media* faticano ad eguagliare. L'immersione in una realtà alternativa permette agli spettatori non solo di vivere vicende altrui, ma anche di riflettere criticamente su di esse, facendo emergere interrogativi ontologici, etici e sociali (Fadda, 2006).

Si può peraltro osservare che il cinema si distingue per la sua capacità di condensare, in un breve arco temporale, l'evoluzione di storie che si sviluppano lungo un'intera vita: questa sintesi narrativa permette di delineare personaggi ed episodi che rapidamente diventano oggetto di discussione, analisi, e valutazione critica sotto l'aspetto pragmatico, etico e filosofico. Lo spettatore si immerge completamente nella narrazione, identificandosi con i personaggi e vivendo e comprendendo, seppur indirettamente, le loro emozioni e motivazioni.

Alla luce di tali premesse, comune è la consapevolezza che la narrazione cinematografica si rivela uno strumento formativo estremamente potente per medici, operatori sanitari, pazienti, *caregiver*, e l'opinione pubblica in generale: attraverso l'osservazione attenta e partecipata di film a tema medico, è possibile approfondire la comprensione delle dinamiche e della complessità delle storie di malattia, di riflettere sui vissuti esperienziali di tutti i soggetti coinvolti, di confrontarsi con le proprie emozioni e di trarre insegnamenti utili per la prassi professionale.

In particolare, nei corsi universitari di *Pedagogia sanitaria* incentrati sulle *Medical Humanities*, l'utilizzo di materiali filmici emerge come uno strumento didattico di grande efficacia, integrato strategicamente nel percorso formativo (Kanizsa, 1992). Si può optare per la proiezione di brevi spezzoni di film, della durata di qualche minuto, attentamente selezionati per la loro pertinenza con i temi trattati. In altri casi, si può scegliere di utilizzare film completi per stimolare una riflessione più estesa, permettendo agli studenti di immergersi nella trama complessiva e di esplorare le tematiche in modo più approfondito. Per massimizzare l'efficacia didatti-

ca dei film, è fondamentale stabilire collegamenti espliciti con l'argomento di studio e indirizzare l'attenzione degli studenti su specifici passaggi rilevanti. L'integrazione del cinema nelle metodologie didattiche crea un ambiente di apprendimento dinamico e interattivo: in aule numerose, si privilegia il dibattito e la discussione guidata, stimolando l'interazione e il confronto critico tra gli studenti (Caronia, 1997). Il *brainstorming* si rivela particolarmente utile in questo contesto per evidenziare la diversità di reazioni e interpretazioni all'interno del gruppo, sottolineando la natura soggettiva dell'esperienza cinematografica. Questa metodologia attiva un dibattito ricco e variegato, partendo dalle impressioni e dalle riflessioni suscitate dal film. Per un'analisi più strutturata, si possono distribuire griglie di osservazione e valutazione prima e dopo la visione, guidando gli studenti verso uno studio critico del film sia individualmente sia in piccoli gruppi. Successivamente, si chiede loro di redigere un documento da presentare in una sessione finale plenaria: ciò facilita il dialogo costruttivo e l'apprendimento collettivo. Infine, a partire dai punti di attenzione proposti, gli studenti potrebbero essere incoraggiati ad esplorare le emozioni percepite, analizzare le dinamiche interpersonali mostrate nel film e posizionarsi nella narrazione, identificandosi con uno dei personaggi o costruendone di nuovi (Franza, Mottana, 1997). Questo approccio non solo arricchisce l'esperienza formativa ma promuove anche lo sviluppo di competenze analitiche ed empatiche, cruciali nel campo della pedagogia sanitaria.

Esiste una lunga tradizione nel cinema di film dedicati alla medicina ed alla malattia, un genere che si estende anche alle produzioni televisive, come dimostra il grande successo dei *medical drama*. Per questo, nella scelta dei materiali cinematografici da integrare nei corsi di *Medical Humanities*, è importante adottare criteri specifici per garantire l'efficacia didattica e la rilevanza formativa. Il primo criterio è la *coerenza* tematica del film con gli argomenti trattati e il messaggio che si intende veicolare: è essenziale che il contenuto del film rispecchi e amplifichi le questioni dibattute durante il corso, fungendo da stimolo alla riflessione critica e alla discussione partecipata. Altrettanto rilevanti sono la *disponibilità* del filmato prescelto, la sua notorietà e la rilevanza della sua produzione recente, fattori che possono influenzare l'accessibilità e l'impatto emotivo e culturale del film stesso. Inoltre, la *versatilità* del film in termini di applicabilità didattica ne amplia il valore come strumento pedagogico, consentendo un impiego

variegato e adattabile alle diverse esigenze del corso (Garrino, Gregorino, 2011). In questo orizzonte, d'altro canto, il cinema può anche essere efficacemente combinato con altre strategie formative proprie della matrice umanistica, quali la musica, il disegno/la pittura, la letteratura e la scrittura autobiografica (Bergonzo, Garrino, Dimonte, 2010). Questo approccio interdisciplinare arricchisce l'esperienza formativa, creando un dialogo tra diverse forme artistiche che convergono nell'esplorazione delle tematiche di cura e umanità. Inoltre, il film, con la sua capacità di evocare e rielaborare le esperienze umane, sostiene l'esercizio della pratica *riflessiva* e *auto-riflessiva*: stimolando la dissonanza cognitiva e favorendo una trasformazione prospettica del significato, esso offre agli studenti l'opportunità di accedere a nuove interpretazioni sulla dimensione della cura (Garrino, 2022, p. 204). Questo processo di identificazione e di sperimentazione immaginaria della realtà apre prospettive diverse, permettendo agli studenti di esplorare e comprendere più profondamente la complessità delle interazioni umane e la loro rilevanza nel contesto sanitario.

2. Per una fenomenologia dell'immagine

Da quanto si è detto, emerge chiaramente che la condizione dello spettatore cinematografico si manifesta come un'esperienza eminentemente *fenomenologica*, nella quale il mondo rappresentato sullo schermo si sdoppia, riflettendo la coscienza dell'osservatore. Nella visione cinematografica, emergono due piani distinti: uno esplicito, costituito dalla narrazione e dagli eventi rappresentati, l'altro implicito, e riguarda la percezione e la reazione interna dello spettatore. Il primo piano è caratterizzato dalla verosimiglianza e dalla coerenza interna del mondo filmico, che permette allo spettatore di accettare temporaneamente la realtà del film come autentica. Su questo livello operano la trama, i personaggi e le ambientazioni, tutti elementi che contribuiscono a costruire un universo credibile e coinvolgente. Il secondo piano, meno evidente ma fondamentale, coinvolge la partecipazione attiva dello spettatore, sollecitando un'immersione nell'esperienza filmica che va oltre la semplice osservazione, stimolando una riflessione profonda e personale sulle dinamiche umane e esistenziali rappresentate. Questo piano è alimentato dalla "sospensione del dubbio", un concetto coniato dal poeta Coleridge, per descrivere la predisposizione

dello spettatore a sospendere il giudizio critico sulla non-realtà dell'opera per immergersi completamente nella sua visione. Questo processo non è passivo, al contrario, rappresenta una dinamica attiva in cui la coscienza dello spettatore s'impegna per colmare le lacune, interpretare i simboli e reagire emotivamente agli eventi narrati. Il luogo fisico e temporale del cinema contribuisce in maniera decisiva all'esperienza dello spettatore, creando una sorta di "isolamento collettivo" (Garrino, cit., p. 205) che favorisce un livello di ricettività particolarmente elevato. Questa condizione unica, spesso paragonata a quella del sogno o persino a uno stato simil-ipnotico o allucinatorio, costituisce un aspetto fondamentale della fruizione cinematografica, elevando l'esperienza a un coinvolgimento profondo e multisensoriale. In questa dimensione temporale e spaziale, i fruitori si distaccano dalla realtà quotidiana per immergersi in una dimensione alternativa, dove le barriere tra il sé e lo schermo si attenuano, permettendo alle immagini di esercitare un impatto diretto ed emotivo.

Tale modalità esperienziale è amplificata dalla stessa natura della comunicazione cinematografica, la quale si rivolge principalmente attraverso il linguaggio visivo. Le immagini, infatti, possiedono un'abilità unica nel suscitare e trasmettere significati in modi che le parole non riescono ad eguagliare. Grazie alla loro immediatezza e forza evocativa, le immagini cinematografiche possono suscitare reazioni istintive, evocando emozioni e riflessioni senza necessità di verbalizzazione. Questo aspetto visuale del cinema riveste un'importanza cruciale, poiché consente una forma di comunicazione che supera le barriere linguistiche e culturali, dialogando direttamente con l'inconscio dello spettatore.

Nel tentativo di superare sia l'idea del cinema come mero intrattenimento, sia l'approccio eccessivamente cerebrale alla sua fruizione, il filosofo Cabrera (2000) introduce il termine di "concettimmagine". Questo strumento teorico propone una nuova modalità di esperienza cinematografica, dove ciò che appare sullo schermo trasmette idee e concetti in modo analogo alla parola scritta o parlata nella filosofia e nelle scienze.

Il "concettimmagine" evoca un panorama in cui la realtà si trasforma in un'entità concettuale, permettendo ai frammenti significativi dell'esperienza di comunicare un possibile significato intrinseco alla visione stessa del film. Tale modalità percettiva non si limita a essere un mero riflesso esterno; piuttosto, si configura come un linguaggio fondativo, il quale, al momento della percezione, si attiva come un *agire attraverso le immagini*.

In altre parole, l'esperienza visiva di un film non si riduce alla ricezione passiva di contenuti e informazioni, ma diventa un processo attivo in cui lo spettatore è chiamato a lasciarsi coinvolgere, ad interagire con gli elementi visivi attraverso una sorta di *spinta intenzionale*; in ultimo, a lasciarsi trasformare dall'esperienza vissuta.

Ancora, nel contesto cinematografico, le immagini e i suoni delle sequenze filmiche costituiscono quello che potremmo definire come un'*esperienza sensoriale globale*: essa non solo veicola la densità affettiva della percezione, ma mobilita simultaneamente tutti gli strati d'attività dell'inconscio fenomenologico dello spettatore. Le sue caratteristiche sono particolarmente distintive: essa è *eterogenea*, coinvolgendo contemporaneamente più sensi e avvolgendo lo spettatore in una completa immersione sensoriale; *polivalente*, poiché è in grado di trasmettere simultaneamente molteplici concetti e significati; e *combinatoria*, operando su più livelli temporali e concettuali. Questa complessità intrinseca consente al film di presentarsi e agire non solo come narrazione, ma come un evento coinvolgente che sollecita lo spettatore ad esplorare diversi livelli di significato, trasformando così la visione in un'esperienza di apprendimento e scoperta personale. In questo processo, il *concetto* stesso diviene una risorsa per lo spettatore, il quale, riconoscendo e riappropriandosi degli ideali e delle immagini proposti, arricchisce la propria comprensione e interpretazione del mondo.

3. L'approccio ermeneutico: pre-comprensione, interpretazione e narrazione

In virtù del *potere dell'immagine*, il cinema offre un accesso diretto e critico alle realtà osservate, arricchendo la comprensione e ampliando il valore interpretativo dei contenuti. Si configura così uno spazio riflessivo che favorisce una "torsione critica", propiziando una trasformazione radicale nella prospettiva del soggetto. Il cinema si rivela uno straordinariamente efficace per modellare non solo la percezione individuale, ma l'intera esperienza esistenziale dello spettatore, influenzando profondamente il suo modo di vedere e interpretare il mondo. La visione di film che esplorano in modo profondo, e talvolta drammatico, gli aspetti esistenziali quali il dolore, la sofferenza e la malattia cronica, si rivela uno

strumento di notevole efficacia nel sensibilizzare gli spettatori rispetto alla realtà dell'assistenza sanitaria e della relazione d'aiuto. La rappresentazione di queste esperienze, difatti, non solo illustra l'applicazione di tecniche mediche di varia complessità, ma enfatizza anche l'importanza della dimensione umana nel processo di cura e della comprensione empatica della sofferenza (Morari, Camarella, 2014). Di conseguenza, l'impiego del cinema nella formazione dei professionisti sanitari rappresenta un metodo efficace per sviluppare *competenze relazionali*, essenziali nel processo di cura (Boffo, 2006). Attraverso la trama cinematografica, i (futuri) professionisti possono esplorare e comprendere in modo approfondito i dinamismi complessi della gestione delle relazioni di cura, dell'empatia, e della comunicazione interpersonale e multimodale nei contesti sanitari, ad esempio tra medici e pazienti o tra medici e familiari dei pazienti. In altri termini, il cinema può fungere da specchio per riflettere sui modelli di comportamento professionale all'interno degli ambienti organizzativi e, nel suo potenziale espressivo e narrativo, agisce come un catalizzatore significativo per la riflessione personale.

Il flusso narrativo del cinema, inoltre, permette di raccontare storie, invitando lo spettatore ad un'auto-riflessione profonda e fungendo da ponte verso una migliore comprensione di sé e delle molteplici sfaccettature dell'io. La visione di un film permette, quindi, una continua esplorazione dell'identità personale, attraverso le diverse connotazioni evocate dai personaggi, dalle situazioni e dai temi proposti. Qui, l'approccio narrativo si fonda su un *paradigma idiografico* (Jedlowski, 2000, p. 203), che valorizza e dà voce all'esperienza individuale, permettendo di accostarsi ai valori e ai significati personali: la condivisione narrativa innesca ulteriori processi di comprensione, elaborazione e interpretazione, ristabilendo un nuovo ordine di senso all'esperienza e agli eventi.

Il concetto qui esplorato sottolinea l'importanza dell'adozione di una metodologia focalizzata sullo sviluppo di un approccio esistenziale da parte del professionista sanitario, che enfatizzi l'empatia e l'impegno nei confronti del paziente. Questa prospettiva incoraggia i professionisti a posizionarsi al fianco della persona malata, facilitando la creazione di una *narrativa personale* della malattia (Zannini, 2008). Essa non è intesa solo come la capacità di raccontare la propria esperienza della malattia, ma anche come uno strumento per attribuire significato e valore concreto a tale esperienza: attraverso la narrazione (Bert, 2016), si incoraggia il paziente

a esprimere e articolare la propria storia e il proprio vissuto, trasformando questi racconti in strumenti terapeutici utili nella gestione del dolore e nel processo di guarigione. In questo modo, il professionista sanitario partecipa attivamente alla costruzione di un percorso di cura che integra il benessere psicologico ed emotivo del paziente, riconoscendo e valorizzando la sua storia personale (Marone, 2014).

Ciò richiede che lo *sguardo ermeneutico* (Benini, 2016, p. 147) diventi parte integrante della concettualizzazione, dei metodi e delle strategie impiegate. Similmente a quanto sostenuto da Heidegger, anche Gadamer (2001) afferma che ogni comprensione è, essenzialmente, una forma di interpretazione. Questa premessa vale tanto per la comprensione di fatti concreti quanto per l'interpretazione di opere d'arte e racconti, basandosi sempre su una pre-comprensione. Ciò significa, ad esempio, che prima ancora di vedere un film, siamo già orientati dal suo titolo, dagli attori, dalle recensioni, così come da molti altri fattori che influenzano la nostra percezione, consapevolmente o meno. L'ermeneutica ci insegna che ogni volta che ci avviciniamo ad una realtà, lo facciamo portando un insieme di idee preesistenti che orientano il nostro rapporto con essa. Ma non solo. Ritornando all'esempio del film, dopo averlo visto, possiamo confermare o modificare ciò che sapevamo precedentemente. In questo modo si genera un *ciclo ermeneutico* (Benini, *ibidem*), in cui, sebbene il tutto (la pre-comprensione del film, in questo caso) precede la parte (la visione del film), è la parte che determina il tutto. L'ermeneutica filosofica, interpretando questa modalità di comprensione come fondamentale per il nostro rapporto con il mondo, eleva la dinamica ermeneutica a modello intrinseco alla condizione umana.

Nell'ambito sanitario, adottare la prospettiva ermeneutica implica il riconoscimento e l'accettazione delle pre-comprensioni e dei pregiudizi che ogni operatore porta con sé. Tale approccio apre nuovi orizzonti sugli aspetti narrativi presenti nella realtà sanitaria, incoraggiando i professionisti a valorizzare i vissuti, i racconti e le rappresentazioni dei pazienti, spesso trascurati nelle cartelle cliniche e nella documentazione ufficiale. L'adozione di questa prospettiva, peraltro, non solo arricchisce la pratica clinica, ma approfondisce anche la comprensione della sofferenza umana, fondamentale per un approccio curativo veramente inclusivo ed empatico.

Il principio ermeneutico si rivela particolarmente prezioso nella formazione medica, dove il cinema, come già evidenziato, assume una funzione

formativa di rilevante impatto. Esso permette ai futuri professionisti sanitari di esplorare, comprendere gli assunti preesistenti, reinterpretandoli in un contesto nuovo. Attraverso la storia cinematografica gli studenti possono immergersi nelle complesse dinamiche personali e professionali, favorendo non solo una maggiore consapevolezza di sé ma fornendo anche gli strumenti per gestire efficacemente le relazioni umane all'interno delle pratiche sanitarie.

4. Esiti e sfide

Il cinema emerge come uno strumento didattico di grande valore nell'ambito educativo, offrendo vantaggi significativi rispetto a metodi più tradizionali come le lezioni frontali ed esclusivamente trasmissive (Di Giorgi, Forti, 2011). Integrando l'apprendimento cognitivo con quello emotivo, il cinema facilita un coinvolgimento profondo degli studenti, che attraverso la rappresentazione di situazioni realistiche e la trattazione di temi quali la deontologia, le problematiche relazionali e le questioni etico-legali, sono spinti a riflessioni critiche sui valori e sulle pratiche professionali. La valutazione degli esiti formativi legati all'utilizzo del cinema dimostra un'accoglienza estremamente positiva, soprattutto per la qualità percepita dai partecipanti, consolidando il suo ruolo come strumento formativo efficace. È quindi fondamentale continuare a sostenere l'adozione e l'applicazione della cinematografia attraverso studi e ricerche che ne confermino l'efficacia e che sviluppino ulteriori strategie per migliorarne le tecniche di implementazione.

Abbiamo visto che tra i principali punti di forza del cinema come strumento didattico emergono il suo impatto visivo e la capacità di coinvolgere emotivamente e cognitivamente gli spettatori, rendendolo particolarmente efficace nel trasmettere concetti complessi in modo più diretto e memorabile. La versatilità del cinema si dimostra anche nella sua capacità di integrarsi efficacemente con altre metodologie didattiche, ampliando ulteriormente le sue applicazioni in contesti formativi diversi: «quando la pratica educativa della cura abbraccia la narrativa, la poesia, il cinema, la pittura, la fotografia, ecc. possiamo parlare di una pedagogia della cura ispirata a una prospettiva di pensiero riconoscibile come umanesimo della cura» (Alastra, 2021, p. 43).

Oltre le numerose qualità, l'uso del cinema comporta anche delle *sfide*: in primo luogo, è importante selezionare con accuratezza le opere cinematografiche per garantire che siano allineate con gli obiettivi formativi specifici e per evitare risposte emotive che potrebbero ostacolare l'apprendimento, come la minimizzazione dei problemi trattati o l'idealizzazione degli esiti narrati; in secondo luogo, una sfida significativa è rappresentata dalla necessità di contestualizzare i contenuti filmici rispetto agli obiettivi di apprendimento.

Riferimenti bibliografici

- ALASTRA V., *Cura di sé cura dell'altro e Humanities*, Pensa Multimedia, Lecce 2021.
- ALASTRA V., BRUSCHI B., *Immagini nella cura e nella formazione*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato 2017.
- BENINI S., *Reti di possibilità. Quando la pedagogia incontra le prassi sanitarie*, FrancoAngeli, Milano 2016.
- BERGONZO D., GARRINO L., DIMONTE V., *Il cinema per la formazione medica e infermieristica. Analisi della letteratura*, «Tutor», 1-2, pp. 1-13.
- BERT G., *Narrazione e cura*, in ALASTRA V., *Ambienti narrativi, territori di cura e formazione*, FrancoAngeli, Milano 2016, pp. 41-54.
- BOFFO V., *Praticare la cura: tra dono e formazione*, in BOFFO V. (a cura di), *La cura in pedagogia. Linee di lettura*, Clueb, Bologna 2006.
- CABRERA J., *Da Aristotele a Spielberg. Capire la filosofia attraverso i film*, Mondadori, Milano 2000.
- CARONIA L., *Costruire la conoscenza. Interazioni e interpretazioni in campo educativo*, La Nuova Italia, Firenze 1997.
- DI GIORGI S., FORTI D. (a cura di), *Formare con il cinema*, FrancoAngeli, Milano 2011.
- FADDA R., *Il paradigma della cura. Ontologia, antropologia, etica*, in BOFFO V. (a cura di), *La cura in pedagogia. Linee di lettura*, Clueb, Bologna 2006.
- FRANZA A.M., MOTTANA P., *Dissolvenze. Le immagini della formazione*, Clueb, Bologna 1997.
- GADAMER H-G., *Verità e metodo, Vol I: lineamenti di una ermeneutica filosofica*, Bompiani, Milano 2001.

- GARRINO L., “Filmografia”, in MARINELLI M. (a cura di), *Dizionario di Medicina Narrativa. Parole e pratiche*, Scholé, Brescia 2022.
- GARRINO L., GREGORINO S., *L’immagine filmica della formazione alle cure. Indicazioni metodologiche e pratiche di utilizzo*, «MEDIC», 19(2), pp. 17-24.
- JEDLOWSKI P., *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Bruno Mondadori, Milano 2000.
- KANIZSA S., *Pedagogia ospedaliera. L’operatore sanitario e l’assistenza al malato*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1992.
- MARONE F., *Le relazioni che curano. Percorsi pedagogici per le professioni sanitarie*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia 2014.
- MORTARI L., CAMARELLA A., *Fenomenologia della cura*, Liguori Editore, Napoli 2014.
- ZANNINI L., *Medical humanities e medicina narrativa*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2008.
- , *Salute, malattia e cura. Teoria e percorsi di clinica della formazione degli operatori sanitari*, FrancoAngeli, Milano 2001.

Cinematic narration as a tool for training and self-reconstruction

Narrazione cinematografica come strumento di formazione e ri-costruzione

CIRO LA MURA*

ABSTRACT: La malattia è un deformante incontro con l'ignoto e smonta subitaneamente il sistema di certezze dell'individuo. È fondamentale che l'azione educativa penetri nei contesti di cura e vi promuova percorsi significativi e risposte efficaci: la narrazione cinematografica nella formazione dei professionisti della cura può rivelarsi uno strumento valido per orientarne le scelte; l'immagine filmica procura al malato un rinnovato senso di appartenenza, la riscoperta del Sé e il recupero dell'Io sospeso.

KEY-WORDS: cinema, cura, medicina narrativa, recupero del sé.

ABSTRACT: Illness is a deforming encounter with the unknown and subtly dismantles the individual's system of certainties. It is essential that educational action penetrates the care contexts and promotes meaningful pathways and valid aid: cinematic narrative in the training of care professionals could be a valuable tool to guide their choices; the filmic image gives to the sick person a renewed sense of belonging, self-rediscovery and the recovery of the suspended one's life.

KEY-WORDS: cinema, care, narrative medicine, self-recovery.

* Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli.

1. La *Narrative Medicine* lungo i nuovi sentieri della ‘cura’

Già nel 1951, Carl Rogers definiva la relazione d’aiuto in termini di «una situazione in cui uno dei partecipanti cerca di favorire, in una o ambedue le parti, una valorizzazione maggiore delle risorse personali del soggetto ed una maggiore possibilità di espressione» (Rogers, 1951), aprendo a nuove e straordinarie possibilità la nozione di cura, da sempre rigidamente cristallizzata nel paradigma tradizionale diagnosi-protocollo: il processo di evoluzione del contesto sanitario – che durante tutta la metà del secolo scorso ha tracciato la parabola ascendente del rapporto tra il malato e il responsabile della cura – tocca uno dei suoi momenti più alti quando la *World Health Organisation*, al crepuscolo del secondo millennio, sintetizza e definisce sistematicamente il concetto di «educazione terapeutica», segno che il percorso assistenziale ora percorre ed esplora i sentieri della pedagogia, diretta a quella «umanizzazione della cura», che non può e non vuole più rivolgersi solo all’aspetto clinico della condizione morbosa e scorporarne la componente soggettiva, emotiva, relazionale del malato, ma distoglie imprescindibilmente lo sguardo dal paziente e sposta il focus sulla persona – in senso olistico – come a un complesso di bisogni organici, psicologici, relazionali ed emotivi (Vaia, 2017).

L’avvento della malattia rappresenta il più aleatorio e deformante incontro con l’ignoto e il momento della diagnosi smonta con disarmante rapidità il sistema di certezze dell’individuo. È fondamentale che l’azione educativa sfondi la vecchia barriera della formazione tradizionale affinché penetri nei contesti di cura, ne divenga parte integrante e promuova in essi la costruzione di percorsi inclusivi che forniscano delle risposte efficaci, oltre tutte le possibili evidenze scientifiche (Buccolo, 2020). Ricucire la insanabile e storica dicotomia tra disfunzione del corpo e benessere dello spirito è la sfida che le nuove frontiere terapeutiche ci pongono irrimediabilmente dinanzi, una sana provocazione che la più recente e autorevole letteratura della ‘cura’ ha accolto e ha poi mosso gli ‘addetti ai lavori’ a ripensare il *caring* fino agli esiti felici del «prendersi cura», che approda a un campo semantico nuovo e più convenevole alle istanze del nostro tempo.

Complice, molto spesso, l’incapacità delle istituzioni sanitarie di prevedere e controllare la disperazione del malato, il linguaggio ordinario e neutro della medicina rischia – nella sua routine burocratica – di produrre una esperienza di incomunicabilità e di totale disintegrazione del Sé, il

cui universo si riduce inevitabilmente a un racconto sfocato e indistinto: urge trovare un significato, costruire un senso nuovo all'esistenza proprio sui segni della frattura, per interrompere il circolo vizioso di quella che Santa Parrello ha definito «congiura della negazione» (Parrello, 2008) e riportare l'altro alla sua progettualità; se è vero che la chiave potrebbe essere quella di una "pedagogia del dolore", che educi a non esorcizzare la sofferenza bensì ad incontrarla senza annichilimento, metabolizzarla, renderla co-autrice della scrittura delle nuove memorie, è altrettanto vero che questa stenta ancora a trovare il suo spazio nella complessità delle risposte terapeutiche e degli approcci quotidiani alla malattia. Antonio Virzì e Maria Salvina Signorelli, riferendosi al ruolo dei medici nei contesti di cura, affermano che è fondamentale «che il medico impari a difendersi dai rischi dell'eccessivo coinvolgimento in una maniera che non sia il distacco fino alla 'oggettivazione' del paziente» (Virzì, Signorelli, 2007): riflessione, questa, che suona come richiamo a una prassi già largamente sottoposta a revisione, ma nel contempo come un invito a prevedere i potenziali rischi della vivace sensibilizzazione degli ultimi decenni, con chiaro riferimento allo squilibrio che potrebbe venirsi a creare tra una partecipazione intensiva alla situazione dell'altro – che rischierebbe di distogliere il curante dal suo ruolo primo esponendolo a una possibile vulnerabilità – e la più frequente presa in carico di un ammasso di omologhe cartelle cliniche.

Fatta questa necessaria premessa, si può ben comprendere in che modo il racconto di Sé malato rappresenti un'occasione – o un tentativo – di strutturazione di un'identità che il soggetto percepisce come nuova; raccontar-si e raccontare del dolore è un bisogno sempiterno, che dalla seconda metà del secolo passato sembra divenire più impellente e affidare ai vecchi e nuovi strumenti della comunicazione dei veri e propri cataloghi della sofferenza. Le ragioni che spingono a consegnare alla scrittura questo tipo di esperienze sono molteplici, dalla denuncia di uno stato di cose alla costruzione di significati inediti sui fili di trame condivise. I racconti della malattia, poi, confluiscono in un repertorio condiviso a cui si attinge quando la percezione della diversità rende difficile e angosciata la comunicazione, ancor peggio quando l'isolamento si palesa come una componente oggettiva della malattia, l'ossimoro dell'incidente di percorso per nulla inatteso. Una patografia sconfinata, insomma, come quella che è divenuta campo di indagine privilegiato dalla ricerca di Maria Teresa Lodo, che riflette in maniera acuta sulla proliferazione di questo genere di

testi durante la seconda metà del Novecento, passando poi a differenziare le storie di vita dei pazienti comuni da quelle di chi ha fatto della scrittura il proprio mestiere: a prescindere dalla ricercatezza della costruzione formale, dalla loro collocazione all'interno o all'esterno del perimetro della letteratura, il contributo di queste narrazioni va considerato in termini di testimonianza ed esemplarità (Loddo, 2015) e va preso atto del loro ingresso tra le narrative consolidate, validate, ma ancora oggetto di attenzione in molteplici aree disciplinari.

Fabrizio Manuel Sirignano, osservando come il racconto e le storie di vita siano capaci di conferire unitarietà e senso agli eventi, ha condotto una riflessione che, seppur strettamente riferita alle esigenze comunicative nei contesti scolastici, pare spendibile senza adattamenti nell'ambito di una narrazione della cura e per la cura:

Il metodo delle storie di vita acquista una forte valenza formativa quando il narratore viene condotto e ricondotto attraverso le trame della sua esistenza utilizzando delle specifiche procedure mentali e cognitive, quali l'introspezione, la rimembranza, l'attribuzione di senso. Il tutto avviene nell'ambito di un percorso che si snoda riferendosi al passato, al presente e al futuro e consente di operare bilanci di vita, analisi di situazioni reali, sviluppo di proiezioni future (Sirignano, Maddalena, 2012).

La narrazione malata, che si tratti di autobiografia o di racconto in terza persona, ritorna sulla scena sanitaria – e con una carica inedita – nel momento in cui la ricerca scientifica in campo medico giunge a esiti prima inimmaginabili, in termini diagnostici e terapeutici, ma sembra nel contempo – e forse di conseguenza – perdere efficacia nel rapporto con la totalità dell'altro, nell'individuazione e nella conseguente gestione di quegli stati di sofferenza che la diagnosi potenzialmente reca con sé (Virzi, Signorelli, 2007). Se vero è che la malattia vista dagli occhi del paziente assume contorni diversi dall'immagine che di essa si estrae dai testi di medicina, se è vero anche che molte varianti vengono tagliate fuori dalla formazione sanitaria, che fondamentalmente si fonda sullo studio di campioni statistici, un recupero della narrazione del singolo caso e un maggiore – ma non eccessivo – coinvolgimento del personale sanitario nella pratica clinica appaiono oggi come la più percorribile delle strade verso una relazione di cura che si fa plurilaterale e supera la prospettiva biomedica tradizionale: l'effetto

dovrebbe materializzarsi nella costruzione di un linguaggio comune che parte dall'interpretazione dell'esperienza vissuta volta a definire percorsi personalizzati e significativi, ma anche nel superamento della distanza cognitiva nella relazione medico-paziente e in una maggiore condivisione di categorie culturali. Presupposti, questi, per una interpretazione della realtà della malattia che sia più affine e diretta a stabilire un dialogo dalla valenza medicinale, che si costruisce sulle fondamenta dell'ascolto attivo e dà inizio alla cura, accompagnando l'intero processo di guarigione. «La mancanza assoluta di oggettività dei 'fatti' clinici lascia spazio ad un'esplorazione più cosciente dei fattori socio-culturali e soggettivi che concorrono nella pratica di interpretazione della malattia dal punto di vista del soggetto conoscente e del soggetto-oggetto della conoscenza» (Morsello, 2017).

Attraverso i suoi molteplici snodi, dal racconto letterario, passando per quello cinematografico fino ai nuovi canali comunicativi figli di questo millennio, la Medicina Narrativa si pro-pone, dunque, come esigenza di suturare le trame lacerate della propria esistenza, senza condannare al confino le istanze soggettive di cui il malato è portatore, poiché queste concorrono alla progettualità degli interventi, al di là di ogni protocollo prestabilito.

La *Narrative Based Medicine*, vista come ulteriore opportunità per l'interpretazione dei sintomi e lo studio del caso clinico, interviene con clamorosa efficacia nelle situazioni più complesse, contribuendo – attraverso la ricostruzione dei vissuti – a fornire una risposta univoca ai bisogni, altrimenti spesso tardiva, nonché a garantire quella che Luigina Mortari ha definito come «attenzione clinica», che il responsabile della cura rivolge anche al linguaggio del corpo, alle emozioni che trapelano dai gesti, alle parole non dette per paura: è questa che rende possibile costruire un ponte verso l'esperienza vissuta che il paziente ha della sua malattia (Mortari, 2020).

La NBM, sin da quando viene codificata sul finire degli anni Novanta, non ha preteso di imporsi come un approccio alternativo alla *Evidence Based Medicine* (EBM), bensì come una necessaria integrazione ad essa, *tout court* l'unica risposta concreta sulla linea di partenza del percorso di cura, aprioristicamente aleatorio. Ma affinché esso si fondi su una valida alleanza terapeutica, è fondamentale che non resti fuori dalle pagine del racconto il professionista della salute: in quanto persona umana, frutto di esperienze ed emozioni, figlio di un vissuto, è l'altro protagonista nella storia della cura.

2. La luce performante del Cinematografo

Il Novecento, specie nel suo ultimo tratto, ha assistito a un sorprendente sviluppo della scienza medica, che si è rinnovata ed evoluta a velocità disarmante e ha dimostrato di poter ridimensionare il senso di impotenza che l'incontro con i luoghi della malattia – più spesso di quanto si pensi – suscita nei soggetti coinvolti nella relazione di cura: oltre tutti gli esiti felici che si posso immaginare, questo processo ha richiesto di riguardare il rapporto medico-paziente affinché il malato, la sua sofferenza e il suo vissuto non restino confinati in un ammasso di cartelle cliniche e inquadrati in categorie di riferimento già strutturate, come vittime invisibili della frenesia dei tempi.

Una rinnovata visione dell'approccio alla salute, intesa come equilibrio non soltanto biologico ma integrato rispetto alla totalità dell'essere umano, ha fatto da sfondo allo sviluppo di una nuova relazione di cura, che richiama all'attenzione il complesso delle Scienze Umane, che ora cooperano in modo sinergico con quelle medico-sanitarie in una prospettiva transdisciplinare (Sannella, 2023): genitrice di una rinnovata dignità dell'ammalato, la cura integrata si fa portatrice delle istanze di rinnovamento di una modernità inesorabilmente ingabbiata nella metafora della "fluidità".

Una nuova assistenza integrata per la salute globale è auspicabile se le *Medical Humanities* trovano effettivamente spazio nei percorsi di formazione del personale sanitario, in un'ottica trasversale rispetto al sapere medico tradizionale, fondamentale quanto non più bastevole.

Tra queste, la Medicina Narrativa rappresenta il punto d'incontro di una moltitudine di storie, racconti di pazienti, di medici, di familiari che si ritrovano inaspettatamente avvolti nel viluppo della malattia che, oltre a stravolgere repentinamente gli equilibri e determinare delle difficoltà logistiche in senso lato, richiede anche una attenta gestione delle emozioni, che divengono labili e suscettibili; storie che si fanno strumenti al servizio della formazione, che attraverso le loro suggestioni sono in grado di rendere gli operatori sanitari «consapevoli che fare medicina significa anche condividere con il paziente la comprensione della sofferenza» (Misale, 2017): *Narrative Medicine* non è solo un'antologia monotematica di trame lacerate e di tessuti vitali strappati alla normalità, non può ridursi al solo racconto in prima persona di convivenza con la condizione morbosa, ma

accoglie nel suo cerchio anche il punto di vista altro e le storie di chi è deputato alla cura, indipendentemente dalla distanza emotiva che lo separa dal paziente.

Se il racconto nel luogo della pagina scritta ha spesso una presa poco energica sugli avventori non abituali della lettura, di altra natura si è dimostrata la narrazione cinematografica, che sin dai suoi primordi ha restituito una immagine di più immediata fruibilità e ha spinto i più a farne un momento privilegiato di incontro con storie e vissuti, affrancato dalla narrativa tradizionale.

Diversamente dalla letteratura e dagli altri luoghi della narrativa, il cinema reinterpreta e riunifica l'immaginario (e l'immaginazione) collettiva dando luce a un racconto che si fa immagine tangibile, palpabile, offrendosi come risposta a quella esigenza perpetua di materialità connaturale all'essere umano: lo spettro luminoso del cinematografo, per sua stessa natura, si insinua fin dalle origini nei meandri dell'esistenza dell'uomo, cosicché il racconto visivo ne ha alimentato in modo più profondo e duraturo la memoria, in linea con la definizione di Gian Piero Brunetta, che parla di «iperluogo, un luogo dei luoghi, uno spazio di spazi [...] un punto di raccordo e congruenza tra luoghi reali e immaginari [...] un ambiente perfetto nel quale miliardi di individui hanno trascorso, nell'arco dell'esistenza, un tempo del proprio vissuto segnato da traumi ed emozioni indelebili» (Brunetta, 2004). Summa delle arti, perché fonde in una lega perfetta musica, pittura, scultura e letteratura, il cinema sembra dare corpo al sogno wagneriano dell'opera d'arte totale, caratteristica che ne fa uno strumento prediletto di comunicazione nonché di narrazione estremamente efficace.

Quando fa ingresso nel sistema moderno delle arti, il cinematografo viene accolto con un misto di curiosità e sconcerto: se da un lato esso sembrava sovvertire e rompere la nozione stessa dell'arte, ci si accorge ben presto che da quella medesima rottura si scorge un "oltre" celato dietro la rappresentazione di una realtà spesso fin troppo diaframmatica.

Il cinema nasce fundamentalmente come luogo di intrattenimento, lontano dagli esiti performanti a cui lo ha condotto il rinnovato paradigma della cura. Complesso di significanti polisemantici (inquadrature, illuminazione, montaggio, musiche, ecc.) che si carica di una miriade di significati possibili, la rappresentazione filmica diviene un canale impervio che mette in comunicazione il proprio mondo interiore e quello dei perso-

naggi in un processo continuo di coinvolgimento prima, poi di immedesimazione e rielaborazione di significati altrimenti evanescenti, offrendosi come «un modello epistemologico capace di accogliere la realtà dell'uomo nella complessità delle sue manifestazioni» (Binetti, 2013). Ciascuno dei significanti conduce lo spettatore a richiamare a sé un concetto che è trascendente al film, per poi riconoscerlo e assorbito.

Se il dolore e la sofferenza acquistano sostanza in tutti i generi della narrazione, in quella cinematografica il soggetto che osserva e ascolta ne ricava istantaneamente una percezione totale della complessità del personaggio: che si tratti di storie reali o fittizie, nel momento in cui si fa viva immagine la scrittura per il cinema trapassa i vissuti e si fa specchio che ri-guarda la vita, che riflette e decodifica le emozioni. Di fronte a un racconto filmico che intesse una trama condivisa o condivisibile, il malato scopre un rinnovato senso di appartenenza e si identifica come parte di una dimensione del dolore in cui sa di essere meno solo: l'esito è quello del recupero di un Io che – auto-sospeso al momento della diagnosi – si reiventia e mette in atto una tras-formazione creativa del Sé, consapevole di avere ancora scorte di significato da concedere alla propria esistenza.

La narrazione per immagini impatta con i luoghi più intimi del Sé, e questo fa della «settima arte» (Canudo, 1966) la più performante delle esperienze narrative, il cui uso sistematico assume forti implicazioni educative perché «nella situazione cinematografica agiscono delle dinamiche psicologiche che influenzano la percezione, la comprensione e la partecipazione degli spettatori» (Benjamin, 1936): il cinema nei percorsi di formazione può rivelarsi uno strumento valido per orientare nella direzione più opportuna i processi di cura, che si muovono per strade incerte laddove non vi è una via maestra che raccordi terapia e guarigione. Inoltre, va progressivamente costruendosi la sua dignità tra gli strumenti della formazione medico-sanitaria: un dispositivo non alternativo, ma di supporto alla lezione tradizionale, che trova sempre più larga applicazione nei contesti di promozione della cura.

La pellicola è in grado di emozionare e coinvolgere lo spettatore, ma anche di fornirgli elementi per formare, provocare criticamente e smuovere le coscienze. La visione sistematica dell'opera cinematografica apre a quegli aspetti del mondo non immediatamente percettibili: il soggetto osservante cerne gli elementi presenti nel film e a ciascuno di essi fornisce un significato che abita i luoghi della sua individualità.

Il cinema viene così a costituire un repertorio sconfinato a cui la Medicina Narrativa può attingere, in quanto strumento di narrazione e di comunicazione estremamente efficace, per la sua immediatezza e la sua capacità di fascinazione: nella relazione di cura offre l'occasione di penetrare una realtà che lo spettatore-curante non conosce, e lo coinvolge mettendolo di fronte a situazioni complesse, problemi, scelte e dilemmi che lo costringono a ragionare anche per l'altro, a sondare gli spazi della sua sofferenza, a riflettere sul proprio ruolo e sui bisogni del malato.

Gli anni più recenti hanno visto fiorire una pluralità di esperienze formative strutturate sulla visione di pellicole che riflettono sui temi etici legati alla salute, coinvolgendo medici e personale sanitario a tutti i livelli. Una modalità largamente sperimentata in diverse *schools of medicine* americane, ma ancora poco validata in Italia: una formazione con la 'cine-patografia' (e nella cine-patografia) che favorisce il pensiero critico e la comprensione dei nessi tra teoria e pratica delle decisioni etico-terapeutiche.

La fiction cinematografica è universalmente ritenuta uno svago, ma la sua parallela natura di luogo intellettuale privilegiato ne allarga il raggio d'azione: alla sua componente ludica, infatti, si affianca e si alterna un'istanza didattico-conoscitiva, tale da farne una vera e propria composizione narrativa-didascalica.

Il cinema, con le sue infinite suggestioni e la sua forza comunicativa, si offre come una opportunità di formazione dalla grandissima portata per una migliore comprensione dell'esperienza sociale della malattia: il volto irrealistico dell'immagine filmica attiva un *feeling* col reale della storia e richiama alla responsabilità irrecusabile di comprendere la situazione dell'altro nella sua essenza (Mortari, 2015). La luce del cinematografo attraversa la lente deformata della malattia e con la sua potenza si elegge strumento privilegiato per ri-progettare le esistenze e scrivere nuove memorie sui muri della sofferenza.

Riferimenti bibliografici

- BENJAMIN W., *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, a cura di VALAGUSSA F. E FILIPPINI E., Einaudi, Torino 2014.
- BINETTI P., *Cinema e formazione & Cinema e Terapia*, «Tutor», 2013, Vol. 12 N. 2, pp. 55-64.

- BRUNETTA G. P., *Gli intellettuali italiani e il cinema*, Bruno Mondadori, Milano 2004.
- BUCCOLO M., *L'Educatore emozionale e la promozione del ben-essere nei contesti di cura*, «Medical Humanities & Medicina Narrativa», 2020 N. 2, pp. 99-107.
- CANUDO R., *L'estetica della settima arte*, in ID., *L'officina delle arti*, Edizioni di Bianco e Nero, Roma 1966.
- LODDO M.R., *Scritture patografiche a confronto: la nascita di un nuovo genere?*, «Enthymema», 2015 N. 15, pp. 13-36.
- MISALE F., *Medicina Narrativa e uso formativo del cinema*, in MORSELLO B., CILONA C., MISALE F., *Medicina Narrativa. Temi, esperienze e riflessioni*, Roma TrE-Press, Roma 2017.
- MORSELLO B., *Narrative Medicine, definizioni epistemologiche e prospettive digitali*, in MORSELLO B., CILONA C., MISALE F., *Medicina Narrativa. Temi, esperienze e riflessioni*, Roma TrE-Press, Roma 2017.
- MORTARI L., *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2015.
- , *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano 2006.
- PARRELLO S., *La malattia come sfida: Narrazione di sé e costruzione di significato*, in MASTROPAOLO M. (a cura di), *La psicologia della relazione d'aiuto. La riscoperta della solidarietà umana*, Effigi, Arcidosso 2007.
- ROGERS C. R., *Client-centered therapy: its current practice, implications, and theory*, Houghton-Mifflin, Boston 1951.
- SANNELLA A., *Le Medical Humanities e l'approccio one health*, «Studi di Sociologia», 2023 Special issue, pp. 97-106.
- SIRIGNANO F., MADDALENA S., *La pedagogia autobiografica. Riflessioni e percorsi formativi*, Pensa Multimedia, Lecce 2012.
- VAIA F. *Dal 'curare' al 'prendersi cura'*, in MORSELLO B., CILONA C., MISALE F., *Medicina Narrativa. Temi, esperienze e riflessioni*, Roma TrE-Press, Roma 2017.
- VIRZÌ A., SIGNORELLI M.S., *Medicina e narrativa. Un viaggio nella letteratura per comprendere il malato (e il suo medico)*, Franco Angeli, Milano 2007.

Power and generativity of theater in the training of care professionals

Potere e generatività del teatro nella formazione dei professionisti della cura

ANGELAMARIA DE FEO*

ABSTRACT: Nell'ambito delle Medical Humanities l'uso formativo del teatro crea contesti generativi se riesce a stimolare *la riflessione in action e on action* (Schön, 1993) dei curanti. Il presente contributo analizza le condizioni in cui l'integrazione del teatro nei percorsi formativi degli operatori sanitari può essere considerata uno strumento per migliorare la qualità della formazione, delle prassi mediche e dell'assistenza sanitaria.

KEY-WORDS: Medical Humanities, teatro, formazione dei professionisti della salute, apprendimento riflessivo.

ABSTRACT: In the field of Medical Humanities, the educational use of theater creates generative contexts if it manages to stimulate the reflection in action and on action (Schön, 1993) of the practitioners. This contribution analyzes the conditions in which the integration of theater in the training courses of healthcare professionals can be considered a tool for improving the quality of training, medical practices and healthcare

KEY-WORDS: Medical Humanities, theatre, Health professional education, reflective learning

1. Introduzione

Le Medical Humanities (MH) nascono negli USA a cavallo fra gli anni Sessanta e Settanta dello scorso secolo con l'obiettivo di integrare, attraverso

* Università degli Studi di Bari "Aldo Moro".

le discipline umanistiche (letteratura, filosofia, etica, storia e religione) le arti (teatro cinema e arti visive) e le scienze sociali (antropologia, psicologia, sociologia e geografia sanitaria), con la visione *tecnicista* della medicina, ancorata al paradigma biomedico (Yun et al., 2017).

Edmund Pellegrino, medico e filosofo statunitense rappresenta una figura significativa nell'affermazione dell'insegnamento delle MH nell'ambito delle scuole di medicina americane e nell'aver rinsaldato il legame tra medicina e scienze umane (Giarelli, 2020). Nel 1980 la maggior parte delle scuole di medicina statunitensi, come dimostra un'indagine condotta dall'*Institute on Human Values in Medicine*, prevedeva l'insegnamento della bioetica e delle discipline umanistiche (Pellegrino & McElhinney, 1982).

Oggi nei «133 collegi di Medicina statunitensi esistono dipartimenti di Medical Humanities o con denominazioni equivalenti che erogano regolarmente i loro corsi istituzionali e svolgono attività di ricerca in questi ambiti» (Giarelli, 2020, p. 437). Le competenze di ordine sociale e relazionale unitamente a quelle relative alle scienze naturali, a partire dal 2015, sono diventate oggetto di valutazione nei test d'ingresso delle scuole di medicina americani.

L'introduzione delle MH segue, tuttavia, tempi e strade diverse; in Italia la presenza *nei curricula* delle scuole di medicina è ancora *limitata e selettiva*.

Formare medici competenti che sappiano curare (to cure) e prendersi cura (to care) dei pazienti presuppone percorsi formativi in cui le *scienze della natura* non sono considerate entità separate rispetto alle *scienze dello spirito* (Snow & Smoluchowski, 1961; Ashley-Norman, 2019). L'esclusività dell'approccio biomedico, *parcellizzando i saperi* rischia infatti di ignorare la dimensione olistica della persona

«L'analisi della patologia, del guasto meccanico, viene scisso dalla persona [...] da qui a seguire l'iper-specializzazione dei medici, in grado di analizzare, osservare e maneggiare con abilità piccole aree del corpo umano, perdendo di vista il tutto, la persona» (Corposanto & De Francesco 2017, p. 42).

Secondo José de Letamendi, un medico umanista vissuto nella seconda metà del XIX secolo, «Quien solo medicina sabe, ni aún medicina sabe».¹

Le grandi minacce del XXI secolo per la salute globale come i cambiamenti climatici e l'insorgenza di nuove epidemie come il COVID-19 ri-

1. Chi conosce solo la medicina, non conosce la medicina

chiedono, per essere fronteggiate strategie ed approcci complessi (Payeras Cifre & Fosch Mur, 2022) e transdisciplinari basati su una visione olistica della salute delle persone.

Emerge così l'importanza di promuovere «un dialogo per la salute, tra le discipline biomediche, sociali e umanistiche ma anche tecniche per saper leggere l'individuo all'interno del proprio contesto socio-ambientale e relazionale di riferimento» (Sannella, 2023, p. 98).

È necessario, dunque, ripensare la formazione in modo da garantire all'operatore sanitario l'acquisizione di competenze tecniche che gli consentono di *spiegare* la malattia (Galimberti, 1991)² e di competenze relazionali per *comprendere l'esperienza umana della malattia* (Zannini, 2009). L'uso di teatro, cinema e letteratura è formativo nell'apprendimento dell'*ars medica* e nella promozione dello sviluppo professionale e personale dei curanti se si inquadra nell'ambito di una didattica universitaria innovativa e di qualità in grado cioè di «progettare percorsi idonei a generare un cambiamento nel modo di essere dello studente» (Perla, 2018, p. 81). In tal senso è indispensabile valorizzare «le competenze professionali del docente universitario non solo di tipo traspositivo-disciplinare ma anche pedagogico-didattico», le skills cioè che sono «funzionali alla messa in atto di adeguate metodologie di insegnamento, progettazione e valutazione dei contenuti (Perla, 2020, p. 561)

promuovere lo sviluppo professionale e personale dei curanti. Il presente contributo si focalizza sulle condizioni in cui il teatro, pratica di formazione alle MH, diventa strumento per migliorare la formazione dei professionisti della cura, le prassi mediche e la qualità dell'assistenza sanitaria.

2. Quando un dramma può cambiare la vita

Lo spettacolo, grazie alla soppressione della scena, si estenderà alla sala intera del teatro, e, partito dal suolo, si arrampicherà sui muri mediante leggere passerelle, avvolgerà fisicamente lo spettatore, lo terrà in un'atmosfera ininterrotta di luce, di immagini, di movimenti e di rumori. La scena sarà costituita dai personaggi

2. «Conoscenza scientifica e abilità tecnica si trovano sempre nella condizione di spiegare qualcosa senza nulla comprendere, a meno di non considerare compreso un fenomeno per il solo fatto che gli si è assegnato un nome (Galimberti, 1991, p. IX)»

stessi, cresciuti sino alle dimensioni di giganteschi fantocci, e da paesaggi di luci mobili, agenti su oggetti e maschere in continuo spostamento. []. In altre parole, fra vita e teatro verrà abolito ogni taglio netto ed ogni soluzione di continuità (Artaud, 2000, p. 239).

La letteratura scientifica internazionale documenta l'implementazione presso le scuole di medicina, di innumerevoli esperienze educative obbligatorie o opzionali dedicate alle arti teatrali. I principali obiettivi da esse perseguiti riguardano l'acquisizione di soft skills come empatia e resilienza, indispensabili agli operatori sanitari per affrontare le sfide morali, etiche, emotive e spirituali poste dalla medicina del XXI secolo (Payeras Cifre & Fosch Mur, 2022).

I laboratori o i moduli teatrali integrati nei curricula delle scuole di medicina, si ancorano prevalentemente ad un'idea di teatro non convenzionale che ha come riferimento il paradigma pedagogico di Paulo Freire (2002). Il pedagogista brasiliano considerava l'educazione critica uno strumento di liberazione dall'oppressione e di umanizzazione che rompe i vincoli della lotta fra oppressori e oppressi e trasforma il rapporto tra educatore ed educando attraverso il confronto e il dialogo.

Il regista brasiliano Augusto Boal, traendo ispirazione dalla pedagogia di Freire, nata in Brasile negli anni Sessanta, crea il *Teatro dell'oppresso*, una serie di tecniche (*teatro forum*, *teatro immagine*, *teatro invisibile*, etc), che, dando voce al pubblico rendono il teatro uno strumento di trasformazione politica, sociale e personale (Boal, 2011). La messa in scena ha l'obiettivo di indurre i partecipanti alla riflessione che genera il cambiamento nell'azione.

L'*University College of Medical Sciences* (UCMS) di Delhi a partire dal 2009 ha istituito il Medical Humanities Group per la formazione degli operatori sanitari e degli studenti. Il percorso formativo prevede degli incontri introduttivi al *Teatro dell'oppresso* durante i quali i partecipanti si dedicano agli esercizi ed ai giochi per costruire la comunità. Agli incontri iniziali segue la partecipazione a spettacoli di *teatro immagine* e *Teatro forum*, caratterizzati da sceneggiature flessibili e creative. Uno degli spettacoli teatrali organizzati nei workshop, intitolato *Abandoned*, è stato realizzato con la tecnica del *teatro forum*. Gli spettatori partecipano attivamente allo spettacolo per suggerire soluzioni che salvano dal suicidio il protagonista affetto dal morbo di Parkinson e abbandonato dalla famiglia e dal proprio medico. Gli attori possono cambiare ruolo e improvvisare in base agli interven-

ti ed ai suggerimenti del pubblico. Alla fine dello spettacolo i partecipanti rispondono ad un questionario attraverso il quale è possibile valutare le loro capacità empatiche e di problem solving in situazioni complesse e inaspettate (Singh et al., 2012). I workshop teatrali prevedono inoltre la collaborazione tra studenti e docenti appartenenti ad università diverse, l'obiettivo di questa scelta è il miglioramento delle competenze di team working degli studenti oltre alla promozione dello spirito di condivisione tra docenti e discenti nell'interesse superiore della cura del paziente. La struttura fortemente gerarchica della società indiana rende infatti questo strumento artistico-educativo particolarmente indicato per stimolare il rinnovamento curricolare e organizzativo della formazione dei professionisti della cura. Il *Teatro dell'oppresso* oltre ad aiutare gli operatori sanitari in formazione a comprendere la prospettiva di chi vive una *vita interrotta* (Frank, 2013), li guida ad individuare e a superare i fattori che li opprimono interiormente (Shankar, 2012) tutelando il loro benessere psico-fisico.

Innumerevoli studi, infatti, sono dedicati al tema dei disturbi d'ansia, depressione e burnout degli studenti di medicina e alla modalità di intervento formativo più efficace da offrire (Dyrbye et al., 2006; Carrard et al., 2024; Maddalena et al. 2024). Diventare medici è un percorso estremamente impegnativo, soprattutto durante il primo anno; il carico di lavoro, la diversità dell'approccio didattico e la necessità di ampliare le relazioni sociali (Dahlin et al., 2005; Miller, 1994), rischiano di compromettere la salute mentale degli studenti.

Il modulo teatrale opzionale *Acting Like Doctors*, realizzato dall'Università di Alberta per promuovere l'empatia medico-paziente, ha inaspettatamente migliorato la resilienza allo stress degli iscritti di medicina del primo anno (Nagji et al., 2013).

Durante le sessioni teatrali condotte da un docente universitario di arte drammatica e da un attore, gli studenti hanno partecipato ai giochi teatrali utilizzando dei testi drammatici per apprendere le tecniche di comunicazione verbale e non verbale. Successivamente alcune lezioni dedicate all'improvvisazione di scene basate sulla vita degli studenti, sono state oggetto di discussione. I partecipanti sono poi stati invitati a condividere le loro riflessioni sull'esperienza formativa conclusa in alcuni focus group.

L'analisi tematica delle trascrizioni ha fatto emergere l'importante impatto delle attività teatrali sul benessere personale degli studenti nell'alleviare lo stress e favorire la socializzazione e la collaborazione.

Le potenzialità del teatro nel guidare i curanti in formazione nella difficile conquista dell'identità personale e professionale salvaguardandone il benessere è il tema dello spettacolo teatrale A.I.D.S. (Academic Induced Degenerative Syndrome) prodotto ed ideato da un gruppo di studenti dell'*University College of Medical Sciences* di Delhi (Gupta et al., 2011). Il protagonista è uno studente depresso a causa dei criteri di valutazione e delle metodologie di insegnamento della scuola di medicina che frequenta. L'opera mette in scena le storture di un ambiente accademico che, oltre ad umiliare gli studenti durante i tirocini in ospedale, utilizza metodologie di insegnamento trasmissive ed esige uno studio mnemonico e libresco.

La letteratura scientifica descrive infatti le organizzazioni sanitarie come ambienti dalla struttura gerarchica dove maltrattare gli operatori sanitari più giovani o gli studenti è una norma che si tramanda (Scott et al., 2017; Leisy et al., 2016; Askew et al., 2012). È evidente che tale circostanza non gioca a (Panagioti et al., 2016) favore del miglioramento del livello dell'assistenza sanitaria e della sicurezza dei pazienti. Le tecniche teatrali possono contribuire a promuovere il cambiamento culturale necessario per spezzare i meccanismi di normalizzazione dei maltrattamenti. Interessante in tal senso è l'anticonformismo del *verbatim theatre*, le cui sceneggiature sono trascrizioni di interviste, conversazioni registrate o testimonianze di persone reali. L'obiettivo che persegue è stimolare il pubblico a riflettere su questioni che difficilmente troverebbero ascolto in altre sedi. A questo paradigma di teatro appartiene il dramma teatrale *Grace Under Pressure*, realizzato presso l'Università di Sidney³ nel 2017. Il tema a cui è dedicata l'opera sono i maltrattamenti e gli abusi di potere subiti dagli studenti di medicina e di scienze infermieristiche (Dalton et al., 2020). La sceneggiatura, fedele nel linguaggio e nei contenuti alle testimonianze degli operatori sanitari e degli studenti intervistati, ha portato in scena le loro esperienze formative e lavorative, diventate successivamente oggetto di commenti, riflessioni e suggerimenti elaborati dal pubblico durante i focus group.

Gli esempi riportati dimostrano come il teatro possa essere integrato nelle attività formative degli operatori sanitari e stimolarli al dibattito e alla partecipazione attiva; nell'ambito del *teatro forum*, lo *spett-attore* (Boal, 2006) è invitato ad entrare in scena e suggerire all'attore un modo per

3. L'opera è stata co-commissionata dal Seymour Centre e The Big Anxiety e sviluppato con il supporto del Dipartimento di studi teatrali e performativi dell'Università di Sydney (*Grace Under Pressure*).

affrontare situazioni sfidanti, gestire le oppressioni o semplicemente osservare un problema da un altro punto di vista (Singh et al., 2020).

Il teatro, dunque, come pratica di formazione alle MH, lungi dal costituire uno strumento di *indottrinamento* per uno spettatore passivo a cui imporre predefinite visioni del mondo (Bhaskar, et al., 2012) deve essere inteso come «un mezzo per costruire una esperienza che trascende la sfera estetica e approda a un'esperienza fondamentale, di vita, capace di cambiare in profondità chi la fa e chi la osserva.» (Schino, 2003, p. 131).

3. Il contributo del teatro alla formazione di *curanti riflessivi*

La riflessività è descritta dalla letteratura scientifica (Argyris e Schön 1974; Boud et al. 1985; Epstein e Hundert 2002; Moon 1999; Schön 1987) come una competenza in possesso dei professionisti della salute che affrontano con successo le complesse sfide quotidiane. Quale contributo può offrire il teatro allo sviluppo di tale competenza?

Prima di rispondere alla domanda occorre illustrare le caratteristiche del processo riflessivo.

Le pratiche riflessive svolgono un ruolo importante nella formazione degli operatori sanitari, consentono di apprendere dall'esperienza ad agire e a pensare *da professionisti* oltrepassando i limiti dei saperi teorici o dell'applicazione di linee guida e di protocolli clinici che, in molti casi, non aiutano ad affrontare tempestivamente situazioni complesse e inaspettate.

«L'esercizio della pratica riflessiva nei contesti di formazione [...] è finalizzato all'acquisizione di un *habitus* professionale basato sulla ricerca costante di comprensioni approfondite di quello che siamo e di quello che facciamo» (Cunti, 2023, p. 95).

In realtà, la riflessione, «quel tipo di pensiero che consiste nel ripiegarsi mentalmente su un soggetto e nel rivolgere ad esso una seria e continuata considerazione» (Dewey 1986, p.61) come dimostrano i principali autori che se ne sono occupati, è stimolata dalle situazioni sfidanti (Schön, 1983; Mamede & Schmidt 2004; 2005; Boud et al., 1985; Mezirow, 1991; Dewey, 1933; Hatton & Smith, 1995; Moon, 1999). Il pensiero riflessivo consente infatti di rielaborare l'esperienza per valutarla ed eventualmente produrre dei cambiamenti trasformando le successive azioni.

Sia la gente comune sia i professionisti spesso riflettono su ciò che fanno, a volte persino mentre lo fanno. Stimolati dalla sorpresa, tornano a riflettere sull'azione e sul conoscere implicito nell'azione. [...]. C'è qualche fenomeno enigmatico, problematico o interessante che l'individuo sta cercando di affrontare. Quando egli cerca di coglierne il senso, riflette anche sulle comprensioni implicite nella sua azione, che fa emergere, critica, ristrutturare, e incorpora nell'azione successiva» (Schön, 1993, p. 76).

Le azioni, attraverso la riflessione acquistano significato e contribuiscono al giudizio clinico e alle decisioni del *reflective practitioner* (1983) promuovendone l'autonomia, la crescita personale e professionale. L'apprendimento riflessivo permette dunque di collegare le nuove conoscenze a quelle pregresse (Mann et al., 2007), di trasferirle in nuovi contesti (Donnaint et al., 2016) e di valutare autonomamente i propri bisogni conoscitivi (El Atmani et al., 2022). Il filosofo americano Schön (1983) distingue la «reflection in action la reflection on action; il primo momento di riflessione (in azione) guida il professionista nella comprensione della situazione in cui si trova. Il secondo momento di riflessione (sull'azione) guida il professionista nella comprensione e nella revisione delle azioni che ha compiuto in quella specifica situazione» (Frison et al., 2017, p. 257).

Successivamente alla formulazione di Schön, la definizione di riflessione è stata approfondita attraverso l'attribuzione di maggiore rilevanza al contesto o comunità professionale in cui avviene l'azione (Merriam et al., 2018) ed ai sentimenti provati dal professionista mentre la compie (Boud et al., 1985). La riflessione praticata in piccoli gruppi può supportare gli operatori sanitari nell'affrontare casi complessi o dilemmi etici (Gustafsson & Fagerberg, 2004; Clark, 2006) e nel decidere la cura più adeguata.

Secondo Sobral (2000) infatti, l'integrazione delle informazioni e il diverso sguardo prospettico dei professionisti o degli studenti comporta un apprendimento più profondo ed efficace (Gustafsson & Fagerberg, 2004).

La natura trasmissiva delle metodologie prevalenti nei tradizionali percorsi formativi dei professionisti della salute presuppone il ruolo passivo del discente ed uno stile di insegnamento direttivo.

Gli impulsi spirituali della gioventù, che hanno bisogno di libertà, vengono fiaccati da una frequenza universitaria rigidamente vincolata ai piani di studio e da un'enorme sollecitazione della memoria. Gli esami mettono sempre meno alla

prova la capacità di giudizio, che già a lezione viene esercitata in modo per nulla conforme alla massa delle conoscenze. [...]. In tutto il mondo vengono educate persone che sanno moltissimo, che hanno acquisito particolare destrezza, ma la cui autonomia di giudizio, la cui capacità di indagare e di sondare i propri malati è minima (Jaspers, 1991, p. 3).

Integrare e arricchire i curricula dei percorsi accademici di area medico-sanitaria con attività teatrali che promuovono l'acquisizione della riflessione come abito mentale (Epstein & Hundert, 2002), può migliorare le competenze comunicative degli studenti e potenziare le loro capacità di apprendimento poiché li aiuta a collegare teoria e pratica (Mann et al., 2007), nuove e pregresse conoscenze. Il teatro che genera *disagio cognitivo* presentando *dilemmi disorientanti* (Mezirow, 1991) e sa coinvolgere gli studenti nell'elaborazione di strategie d'azione per risolvere e affrontare tali dilemmi, realizza pienamente la *mission* che Boal gli aveva attribuito: essere *prova generale per la vita* (Jackson, 2009).

Valorizzare le esperienze degli studenti attraverso le pratiche riflessive, concorre a creare il loro personale e unico modo di essere professionisti della salute che può trarre insegnamento sia dai manuali di medicina che dalle tecniche di improvvisazione teatrale attraverso le quali possono incrementare le loro abilità cliniche. Una recente revisione (Landry-Wegene et al., 2023) dimostra infatti il miglioramento delle capacità di comunicazione dei professionisti della salute che hanno frequentato corsi di formazione teatrale.

4. Riflessioni conclusive

Le arti teatrali che, seguendo la strada indicata dal pedagogista brasiliano Paulo Freire e dal regista Augusto Boal, riescono ad ottenere il pieno coinvolgimento dello *spett-attore*, hanno tanto da insegnare agli operatori sanitari in formazione o in servizio chiamati ad affrontare quotidianamente le innumerevoli sfide poste dalla medicina del XXI secolo. La lezione più importante riguarda il valore dell'apprendimento dalle proprie esperienze attraverso il pensiero riflessivo che consente di risolvere problemi *unici, indeterminati e conflittuali* di fronte ai quali la *razionalità tecnica* delle teorie scientifiche e dei protocolli operativi si arresta.

Negli ultimi dieci anni l'interesse per le MH in Italia è cresciuto notevolmente (Orefice et al., 2019) ma nelle università la «distribuzione disomogenea dei CFU», «le politiche di reclutamento di docenti con competenze specifiche in MH» (Murero & Porrovecchio, 2023, p.45), l'estrema variabilità dei contenuti e dei metodi di valutazione dei corsi nei diversi dipartimenti, richiedono interventi finalizzati a garantire a tutti i professionisti della salute, indipendentemente dalla sede universitaria frequentata, un'adeguata formazione in MH. Il lento farsi strada delle MH è dovuto ad una mancata integrazione nella formazione accademica fra discipline scientifiche e umanistiche. Molti studenti, disorientati dal fatto che i docenti di MH non sono professionisti della cura, hanno difficoltà nel cogliere l'attinenza delle discipline umanistiche con il proprio percorso formativo e ritengono tali discipline «troppo coinvolgenti, eccessivamente intime e talvolta persino intrusive» (Zannini, 2009, p. 23).

Il teatro che risulta rappresentato nei corsi di laurea medico-sanitari (Murero & Porrovecchio, 2023) è dotato, come dimostrano le recenti acquisizioni della pedagogia (Buccolo et al., 2012), di un elevato potenziale per migliorare la qualità della formazione, delle prassi mediche e dell'assistenza sanitaria.

Occorre pertanto ripensare la formazione dei curanti secondo una prospettiva transdisciplinare che integri l'Evidence Based Medicine con le MH. L'approccio di Boal al teatro rappresenta un valido strumento per gli operatori sanitari in formazione per superare con successo i conflitti e le sfide quotidiane attraverso una trasformazione personale, sociale e professionale.

«L'approccio teatrale nella formazione tiene conto della complessa relazione esistente tra la dimensione razionale, quella operativa e quella emozionale nel processo dell'apprendimento» (Buccolo, 2009, p. 22).

Riferimenti bibliografici

ARGYRIS, C., SCHON, D. *Theory into practice: Increasing professional effectiveness*. Jossey Bass San Francisco 1974.

BOUD, D., KEOGH, R., WALKER, D. *Reflection: Turning experience into learning*. Kogan Page, London 1985.

ARTEAUD, A. *Il teatro e il suo doppio*, Einaudi, Torino 2000.

ASHLEY-NORMAN, P. *Science and literature: complementary, not contradictory*. «The Lancet», 2019,394(10197), p.465.

- ASKEW DA, SCHLUTER PJ, DICK M-L, R_EGO PM, TURNER C, WILKINSON D. *Bullying in the Australian medical workforce: cross-sectional data from an Australian e-Cohort study*. «Aust Health Review». 2012;36(2): pp.197–204.
- BHASKAR, E., RAJKUMAR, M., VASANTHAN, K., KUMAR, N. S. *Artistic intentional scar*. «Indian Journal of Psychiatry», 2012,54(3), pp.295-296.
- BOAL A. *The Aesthetics of the Oppressed*. Routledge, New York, NY 2006.
- , *Il teatro degli oppressi. Teoria e tecnica del teatro*, Molfetta (Ba): La Meridiana Edizioni, 2011.
- BOUD, D., KEOGH, R., WALKER, D. (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. London: Kogan Page.
- BUCCOLO, M. (2009). Scenari innovativi della formazione: formalizzare e capitalizzare la metodologia teatrale nelle organizzazioni che apprendono. *FOR*, 81, 22-28.
- BUCCOLO, M., MONGILI, S., & TONON, E. (2012). *Teatro e formazione. Teorie e pratiche di pedagogia teatrale nei contesti formativi* (Vol. 1, pp. 7-350). FrancoAngeli.
- CARRARD, V., BERNEY, S., BOURQUIN, C., RANJBAR, S., CASTELAO, E., SCHLEGEL, K., ... & BERNEY, A. *Mental health and burnout during medical school: Longitudinal evolution and covariates*. «Plos one», 2024,19(4), e0295100.
- CLARK, P. *What would a theory of interprofessional education look like? Some suggestions for developing a theoretical framework for teamwork training* «Journal of Interprofessional Care», 2006,20, pp.577– 589
- CORPOSANTO C., DE FRANCESCO V. *Narrazioni, salute e web society: alcune questioni metodologiche*, in C. Corposanto (a cura di), *Narrazioni di salute nel web society*, 2017, Rubbettino, Soveria-Mannelli.
- CUNTI, A. *Imparare dal lavoro. Formarsi e formare in ambito pedagogico*. «Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive: Studi in onore di Paolo Federighi», 2023,14, pp.91-100.
- DAHLIN, M., JONEBORG, N., RUNESON, B. *Stress and depression among medical students: A cross-sectional study*. «Medical education», 2005,39(6), 594-604.
- DALTON, J., IVORY, K., MACNEILL, P., NASH, L., RIVER, J., DWYER, P., ... & SCOTT, K. M. (2020). *Verbatim theater: Prompting reflection and discussion about healthcare culture as a means of promoting culture change*. «Teaching and learning in Medicine», 2020,32(5), pp.531-540.
- DEWEY, J. *How we think*, revised edition. D.C. Heath, Boston 1933.
- , *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra il pensiero riflessivo e l'educazione*. La Nuova Italia Firenze, 1986.

- DONNAINT, É., MARCHAND, C., GAGNAYRE, R. *Formalisation d'une technique pédagogique favorisant le développement de la pratique réflexive et des compétences émotionnelles chez des étudiants en soins infirmiers*: «Recherche en soins infirmiers», 2016, N° 123(4), 66-76
- DYRBYE, L.N., THOMAS, M.R., E SHANAFELT, T.D. *Systematic review of deVOLUME 20, numero 1 71 pression, anxiety, and other indicators of psychological distress among US and Canadian medical students*. «Academic medicine», 2006,81(4), pp.354-373
- EL ATMANI, Z., BELLEKIH, E. M., MADRANE, M. *Reflective practice and self-reliance development among nursing students: What contribution to academic success?* «Cakrawala Pendidikan: Jurnal Ilmiah Pendidikan»,2023, 42(3), pp. 601-616.
- EPSTEIN, R., HUNDERT, E. *Defining and assessing professional competence*. «JAMA»,2002, 287, pp. 226-235.
- FRANK, A. W. *The wounded storyteller: Body, illness & ethics*. University of Chicago Press,2013.
- FREIRE, P. *La pedagogia degli oppressi*. Ed. it. a cura di Linda Bimbi, Torino: EGA Editore, Torino 2002.
- FRISON, D., FEDELI, M., MINNONI, E. *Il ruolo della riflessione nell'apprendimento degli adulti: rappresentazioni e pratiche nella didattica universitaria e nella formazione*. «Formazione & insegnamento», 2017,15(1), pp. 255-268.
- GALIMBERTI, U. *Introduzione*. In Jaspers, K. *Il medico nell'età della tecnica*, Raffaello Cortina, Milano 1991.
- GIARELLI, G. *Le Medical Humanities nelle Facoltà di Medicina: una prospettiva internazionale*. «Medicina e Morale», 2020,69(4), pp. 435-452.
- GUPTA, S., SINGH, S. *Confluence: understanding medical humanities through street theatre*. «Medical Humanities», 2011, 37(2), pp.127-128.
- GUSTAFSSON, C., FAGERBERG, I. *Reflection, the way to professional development?* «Journal of Clinical Nursing», 2004,13, pp.217-280.
- JASPERS, K., *Il medico nell'età della tecnica*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1991.
- HATTON, N., SMITH, D. *Reflection in teacher education: Towards definition and implementation*. «Teaching and Teacher Education», 1995,11, pp.33-49.
https://doi.org/10.26350/000309_000178
- JACKSON, A. *Augusto Boal—a theatre in life*. «New Theatre Quarterly», 2009,25(4), pp. 306-309.

- LEISY HB, AHMAD M. Altering workplace attitudes for resident education (A.W.A.R.E.): discovering solutions for medical resident bullying through literature review. *BMC Med Educ.* 2016; 16:127–127. doi:10.1186/s12909-016-0639-8.
- LANDRY-WEGENER, B. A., KANIECKI, T., GIPS, J., LEBBO, R., LEVINE, R. B. *Drama Training as a Tool to Teach Medical Trainees Communication Skills: A Scoping Review.* «*Academic medicine: journal of the Association of American Medical Colleges*», 2023,98(7), 851–860.
- MADDALENA, N. D. C. P., LUCCHETTI, A. L. G., MOUTINHO, I. L. D., EZEQUIEL, O. D. S., & LUCCHETTI, G. *Mental health and quality of life across 6 years of medical training: A year-by-year analysis.* «*International Journal of Social Psychiatry*», 2024,70(2), pp.298-307.
- MAMEDE, S., SCHMIDT, H. *The structure of reflective practice in medicine.* «*Medical Education*», 2004, 38, pp.1302–1306
- , *Correlates of reflective practice in medicine.* «*Advances in Health Sciences Education, Theory and Practice*», 2005,10, pp.327–337.
- MANN, K., GORDON, J., & MACLEOD, A. *Reflection and reflective practice in health professions education: a systematic review.* «*Advances in health sciences education*»2009,14, 595-621.
- MERRIAM, S. B., SPATARO, B., HAMM, M. E., MCNEIL, M. A., & DINARDO, D. J. *Video observation with guided reflection: a method for continuing teaching education.* «*Journal of graduate medical education*», 2018,10(4), 416-422.
- MEZIROW, J. *Transformative dimensions of adult learning.* Jossey-Bass, San Francisco 1991
- MILLER P. *The first year at medical school: Some findings and student perceptions* «*Medical Education*», 1994; 28:5–7.
- MOON, J. (1999). *A handbook of reflective and experiential learning.* Routledge, London 1999.
- NAGJI, A., BRETT-MACLEAN, P., BREault, L. *Exploring the benefits of an optional theatre module on medical student well-being.* «*Teaching and learning in medicine*», 2013,25(3), 201-206.
- Ní MHURCHÚ, M. CANTILLON, P. *Reflective practice in medicine: The hidden curriculum challenge.* «*The Clinical Teacher*», 2024, 21(2): e13682. <https://doi.org/10.1111/tct.13682>
- PANAGIOTI, M., GERAGHTY, K., JOHNSON, J., ZHOU, A., PANAGOPOULOU, E., CHEW-GRAHAM, C., ... & ESMail, A. *Association between physician burnout and patient safety, professionalism, and patient satisfaction: a systematic*

- review and meta-analysis. «JAMA internal medicine», 2018,178(10), pp. 1317-1331.
- OREFICE C. - PÉREZ J. - BANOS J.E. *The presence of humanities in the curricula of Medical students in Italy and Spain*, «Educación Médica»,2019, 20, pp. 79-86.
- PAYERAS CIFRE, A., FOSCH MUR, X. *Literatura y cine como formación humanística entre estudiantes y médicos en Mallorca*. «Revista de Medicina y Cine», 2022,18(2), 97-107.
- PELLEGRINO, E. D., MCELHINNEY, T. K. *Teaching ethics, the humanities, and human values in medical schools: A ten-year overview*. Institute On Human Values In Medicine Society For Health And Human Values Washington, D. C.,1982
- PERLA, L. (2020). Lo sviluppo professionale del docente universitario. Vision, organizzazione e co-progettazione nell'esperienza TLL dell'Università di Bari. *Scuola democratica*, 11(3), 561-572.
- , (2018). Formare il docente alla didattica universitaria: il cantiere dell'innovazione. *Riflessioni sull'innovazione didattica universitaria. Interventi alla tavola rotonda GEO (30 giugno 2017)*, 79-88.
- SANNELLA A. *Le Medical Humanities e l'approccio OneHealth*. «Studi di sociologia», Special issue, 2023, pp. 97-106.
- SCHINO, M. *Con gli occhi di Artaud*, in ID., *La nascita della regia teatrale*, Laterza, Roma-Bari 2003.
- SCHÖN, D. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Temple Smith, London, UK 1983
- , *Educating the reflective practitioner* Jossey-Bass, San Francisco1987
- , *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo, Bari 1993.
- SCOTT, K. M., BERLEC, Š., NASH, L., HOOKER, C., DWYER, P., MACNEILL, P., ... & IVORY, K. *Grace Under Pressure: a drama-based approach to tackling mistreatment of medical students*. «Medical humanities», 2017,43(1), pp.68-70.
- SHANKAR, P. R. *A three-day workshop on the theatre of the oppressed in a Nepalese medical school*. «Australasian Medical Journal» (Online), 2012, 5(8), 440.
- SINGH, S., KALRA, J., DAS, S., BARUA, P., SINGH, N., & DHALIWAL, U. *Transformational learning for health professionals through a Theatre of the Oppressed workshop*. «Medical humanities», 2020,46(4), pp.411-416. <https://doi.org/10.1136/medhum-2019-011718>

- SINGH, S., KHOSLA, J., SRIDHAR, S. *Exploring medical humanities through theatre of the oppressed*. «Indian Journal of Psychiatry», 2012, 54(3), 296-297.
- SNOW, C. P., SMOLUCHOWSKI, R. (1961). *The two cultures and the scientific revolution*.
- SOBRAL, D. *An appraisal of medical students' reflection-in-learning*. «Medical Education», 2000, 34, pp.182-187.
- ZANNINI, L. *Medicina narrativa e medical humanities*. Convegno Medicina narrativa e malattie rare, 2009, pp.15-25. Rapporti ISTISAN. <https://www.iss.it/documents/20126/45616/0950web.pdf/b0234924-ee-de-139f-c116-oab6ce1b3893?t=1581099818792#page=21>

Science of emotions and experiential training in the healthcare realm

Scienza delle emozioni e formazione esperienziale in ambito sanitario

AMBROGIO SCOGNAMIGLIO*, SILVIA IOVINE**

ABSTRACT: L'intento di questo articolo è di evidenziare il ruolo dell'educazione emotiva in ambito sanitario. Educare i professionisti del mondo sanitario alla scienza delle emozioni e alla chimica del benessere, oggi più che mai, rappresenta un obiettivo fondamentale per la costruzione di una relazione di cura sana ed efficace. Insegnare i principi cardine dell'Intelligenza Emotiva e del Metodo D.O.S.E.[®] vuol dire formare professionisti empatici, capaci di maggiore autocontrollo e ascolto attivo, in grado di sintonizzarsi sul vissuto emotivo del paziente e di stimolare la produzione endogena di neurotrasmettitori e neurormoni del benessere a vantaggio della qualità di vita propria e altrui, alimentando così un'assistenza centrata sulla persona prima che sulla patologia.

KEY-WORDS: medicina, emozioni, benessere, cura

ABSTRACT: The aim of this article is to highlight the role of emotional education in the healthcare sector. Educating healthcare professionals in the science of emotions and the chemistry of well-being, today more than ever, represents a fundamental objective for building a healthy and effective care relationship. Teaching the key principles of Emotional Intelligence and the Metodo D.O.S.E.[®] means training empathetic professionals, capable of greater self-control and active listening, able to tune into the patient's emotional experience and stimulate the endogenous production of neurotransmitters and neurohormones of well-being to the advantage

* Università Cattolica del Sacro Cuore, Roma.

** Ufficio stampa Metodo D.O.S.E.[®].

of one's own and others' quality of life, thus fostering care centered on the person before the pathology.

KEY-WORDS: medicine, emotions, well-being, care

1. Quoziente Emotivo e Quoziente Intellettivo

Il termine Intelligenza Emotiva ("IE" o "QE") è apparso per la prima volta nel 1990 come titolo apposto all'articolo redatto dagli psicologi Peter Salovey e John D. Mayer. Essi definirono l'intelligenza emotiva come la capacità di discriminare le emozioni proprie ed altrui, di etichettarle in modo appropriato, di controllarne le manifestazioni e di utilizzare le informazioni emotive per guidare pensieri e azioni.

Per anni, il sistema scolastico e universitario ha puntato all'eccellenza valutando le capacità individuali con metodi in grado di quantificare unicamente il grado di QI, l'intelligenza puramente accademica, ignorando del tutto l'intelligenza emotiva. Il risultato è stato quello di formare professionisti capaci di svolgere le proprie mansioni ma carenti sul piano emotivo e relazionale.

Il QI e il QE non sono competenze opposte, tuttavia, è stato dimostrato che il livello di QE è decisamente più predittivo del QI nel determinare il destino personale degli individui. Molti studi dimostrano che le persone competenti sul piano emozionale, in grado di navigare con coscienza il corso delle proprie emozioni, di empatizzare con il prossimo e di reagire in modo proattivo alle vicissitudini del destino, si trovano avvantaggiate in tutti i campi della vita. L'Intelligenza Emotiva si configura infatti come la capacità d'integrare pensieri, emozioni e azioni al fine di prendere decisioni sostenibili nel tempo, la capacità di motivare se stessi e di persistere nel perseguire un obiettivo nonostante le frustrazioni; di controllare gli impulsi; di modulare i propri stati d'animo evitando che la sofferenza impedisca di pensare; di essere empatici e capaci di gestire senza scosse la relazione con gli altri.

A scuola ci viene insegnato l'alfabeto per imparare a leggere e scrivere, ma è attraverso l'alfabetizzazione emotiva che riusciamo ad essere veramente in connessione profonda con la nostra esistenza e quella dell'altro, raggiungendo l'aumento di specifici outcome di performance quali: efficacia personale e professionale, benessere, relazioni e qualità di vita.

Per tale ragione, il ruolo dell'educatore emozionale diventa centrale in un percorso volto a formare professionisti preparati a 360°, su più dimensioni e abilità trasversali, e non solo sul piano delle conoscenze accademiche classiche.

2. Il potere delle emozioni nella relazione di cura

Le attività svolte all'interno di un'organizzazione sanitaria sono attività svolte da persone su persone e, per questo, caratterizzate da un doppio fattore umano che può incidere notevolmente sul grado di performance. Imparare a riconoscere e navigare abilmente la propria sfera emotiva è uno dei tasselli fondanti di una relazione di cura vincente.

Da questa esigenza, sono nati i percorsi formativi rivolti ai professionisti sanitari dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Roma. Percorsi realizzati per integrare le competenze "tecniche" del professionista con competenze relazionali e comunicative efficaci, per sensibilizzare il professionista sanitario sulle conseguenze dirette delle proprie incompetenze emotive nella relazione di cura e nell'interazione con i colleghi. La metodologia didattica è strutturata in un'alternanza di lezioni frontali, dedicate alla trasmissione di conoscenze teoriche, e di lezioni esperienziali (T-group "Sensitivity training group" gruppo di addestramento alla sensibilità attraverso interazioni reciproche, Kolb's Cycle, role playing, problem solving).

Prendersi cura delle esigenze emotive del paziente vuol dire riuscire a sintonizzarsi sulla stessa lunghezza d'onda emozionale, ed è un continuo allenamento empatico che dipende prima di tutto dalla capacità di sintonizzarsi sul proprio vissuto emotivo.

La parola "emozione" deriva dal verbo latino "moveo" (muovere) e dal prefisso "e" (movimento da). La sua stessa etimologia sottolinea il primordiale e caratteristico impulso ad agire. Ogni emozione ha un'origine ancestrale, una funzione adattiva che, un tempo, faceva la differenza tra la vita e la morte. In termini evolutivisti, una delle funzioni più importanti delle emozioni è quella di regolare i processi della memoria aiutando il cervello ad assumere il ruolo di "smistatore" di ricordi da rimuovere o da trattenere nei processi mnestici.

Dal punto di vista fisiologico, ogni emozione prepara l'organismo a risposte diverse e funzionali al momento che si sta vivendo.

La neuroscienziata e farmacologa Candace B. Pert, nella sua teoria delle emozioni, ha dichiarato che “le emozioni esistono nel corpo sotto forma di sostanze chimiche informazionali, ossia neuropeptidi e recettori, ed esistono anche in un altro regno, quello che sperimentiamo sotto forma di sensazioni, ispirazione, amore, e che trascende il mondo fisico”. Pert ha sostenuto che i neuropeptidi e i loro recettori uniti al cervello, alle ghiandole e al sistema immunitario, costituiscono una rete di comunicazione mente-corpo e rappresentano il substrato biochimico, la base biologica, delle emozioni.

Ogni emozione, in sinergia con la mente razionale, può diventare la nostra potenziale guida nel corso dei più importanti processi di decision making, può dare il suo contributo costruttivo, purché equilibrata e vissuta con consapevolezza.

3. Elasticità Empatica

La linea di demarcazione tra vita privata e vita professionale è spesso tanto sottile che, in assenza di un training emotivo adeguato, le frustrazioni personali rischiano di riversarsi sulle dinamiche di cura. Tutte le professioni sanitarie sono professioni d'aiuto per cui è necessaria un'attenzione particolare al proprio ruolo, alla cura del prossimo e al reciproco contesto relazionale.

L'empatia è una capacità insita nell'individuo fin dalla nascita, ma occorre allenarla costantemente nella relazione con l'altro per riuscire a renderla una competenza funzionale alla multidimensionalità di ciascuna esistenza. Esistono diversi livelli, diverse possibili distanze di sintonizzazione emotiva funzionali per ciascun tipo di relazione.

Lo psicologo Martin Hoffman ha descritto tre tipologie fondamentali di empatia: empatia emotiva (capacità di sintonizzarsi con il vissuto emotivo dell'altro mantenendo la giusta distanza per poter essere d'aiuto), empatia cognitiva (capacità di comprendere razionalmente la prospettiva dell'altro) ed empatia motivazionale (motivazione che consente di agire per l'altro).

Per “elasticità empatica” intendiamo la capacità definire, in modo autentico e protettivo per sé e per l'altro, la giusta distanza d'interazione, collaborazione e sostegno, che resta imprescindibilmente legata alla capacità di riconoscere, comprendere e navigare innanzitutto la propria sfera emotiva.

In ambito sanitario l'elasticità empatica resterà sempre una risorsa fondamentale per entrare in connessione profonda con il paziente e con l'equipe medica, per facilitare un ascolto generativo e la conseguente comprensione dei bisogni più complessi da esprimere, per realizzare un ponte emotivo che generi una fiducia tale da aumentare la compliance terapeutica.

4. Immedesimazione “attoriale” e Neuronmi Specchio

La recitazione, intesa come capacità di interpretare un ruolo e al tempo trasmettere il medesimo stato emozionale allo spettatore, pone le sue basi su un meccanismo puramente scientifico.

Nel 1995, il neuroscienziato italiano Giacomo Rizzolatti ha scoperto l'esistenza dei neuroni specchio che presiedono il nostro concetto di empatia; hanno la capacità di farci entrare in sintonia emotiva con i nostri simili, sono implicati in una conoscenza esperienziale per cui ciò che fa l'altro, ciò che sente l'altro, fa risuonare ciò che so fare e che sento io. Il “meccanismo specchio” interessa sia il sistema motorio che i circuiti emozionali, e può essere modificato o inibito dai genitori e dalla società, comportando una modifica sostanziale della capacità di sperimentare la propria capacità empatica.

Questo meccanismo biologico che ci fa sentire vicini e capire gli altri come se fossimo noi stessi, portandoci persino ad una immedesimazione profonda nel vissuto di una persona a noi estranea, è lo stesso che ci fa commuovere o trattenere il fiato dalla paura guardando un film; anche se l'evento non ci riguarda in prima persona, il nostro cervello si immedesima a tal punto da fare propria quell'emozione, quello stato d'animo. Il “meccanismo specchio” si esplica quindi nella capacità di trasformare le informazioni, azioni o emozioni provenienti dal mondo esterno in atti motori o espressioni emozionali che finiscono per appartenerci.

Quando l'attore interpreta un personaggio non entra solo nelle sue scarpe e nei suoi vestiti, ne attraversa, analizza, sperimenta e rielabora il vissuto emozionale trovando punti di contatto con il proprio, in modo da creare una connessione capace di rendere reali, tangibili e trasmissibili le emozioni che porterà in scena.

5. Formazione Esperienziale in Sanità

Il ricercatore Ulf Dimberg scoprì che, quando un individuo osserva un volto arrabbiato, triste o sorridente, la sua faccia riproduce quella stessa emozione attraverso impercettibili cambiamenti della muscolatura mimica, visibili solo attraverso particolari sensori elettronici. Basta osservare l'interlocutore che esprime un'emozione per evocare lo stesso stato emozionale dell'altro.

In ogni interazione umana vengono inviati segnali emozionali che influenzano le persone che ci circondano. Spesso il contagio emozionale avviene inconsciamente, ma possiamo imparare a diventarne consapevoli. Più siamo abili a riconoscere le nostre emozioni e quelle dell'altro, più saremo capaci di modulare i segnali che emettiamo e quindi di veicolare questo "contagio emozionale" in modo intelligente e benefico per chi ci circonda.

Le attività esperienziali (T-group "Sensitivity training group", Role Playing e problem solving) rivolte ai professionisti sanitari inclusi nel percorso formativo sull'intelligenza emotiva e Metodo D.O.S.E.[®], si basano sull'alfabetizzazione emotiva, la sperimentazione pratica dei benefici che scaturiscono dall'utilizzo consapevole della chimica del benessere, l'allenamento all'elasticità empatica e alla comunicazione sana attraverso interazioni reciproche.

Proprio perché la relazione con l'altro ha un ruolo cruciale nella formazione sanitaria, ogni attività comporta un grado di approfondimento teorico e pratico sul nostro mondo interiore. Approfondimento veicolato spesso attraverso tecniche di natura teatrale.

Attraverso il metodo Stanislavskij gli attori approfondiscono la psicologia del personaggio e trovano affinità emozionali che esternano attraverso un'accurata rielaborazione e interpretazione personale. In modo simile e altrettanto efficace, gli operatori della sanità si trovano di fronte a "situazioni tipo", copioni realizzati su esperienze reali, situazioni critiche e difficoltà relazionali medico-paziente da analizzare attraverso la lente dell'intelligenza emotiva. Una volta analizzata la situazione, gli studenti possono entrare nel profondo del vissuto emotivo del professionista sanitario e, soprattutto, del paziente, al fine di elaborare soluzioni efficaci basate sulla sintonizzazione emotiva, sulla comprensione del punto di vista dell'altro e sull'uso sapiente della chimica del benessere.

6. Il Metodo D.O.S.E.[®]

La qualità di vita del professionista si riflette in modo direttamente proporzionale sulla qualità delle prestazioni di cura, pertanto, risulta fondamentale allenare le persone all'utilizzo consapevole della propria chimica del ben-essere e del buon-umore.

Il Metodo D.O.S.E.[®], marchio depositato in Italia e in Europa, è un metodo basato su studi e ricerche scientifiche ideato dal Prof. Ambrogio Scognamiglio.

Il fondamento generale del metodo risiede nella Chimica del Benessere e del Buonumore. D.O.S.E.[®] è l'acronimo di Dopamina, Ossitocina, Serotonina e Endorfine, quattro dei neurotrasmettitori e neuroormoni che si attivano nel circolo sanguigno, nel sistema nervoso e nel corpo quando si è in uno stato di benessere e intenzionalità. A differenza di cortisolo e adrenalina, gli ormoni dello stress che, se secreti in dosi eccessive, possono portare ad uno stato di istintività ed iper stress che non favorisce uno stile di vita equilibrato dell'individuo e della società in generale.

Il Metodo D.O.S.E.[®] trae fondamento da studi scientifici delle principali Università e Centri di Ricerca mondiali e fornisce strumenti pratici e teorici per conoscere il funzionamento e attivare l'energia dei neurotrasmettitori e i neuroormoni del benessere. Gli ambiti di applicazione del Metodo si estendono dalla scuola all'università, dalla singola persona all'azienda in cui lavora, dalla comunicazione del professionista della sanità all'interazione con il paziente.

A scuola e all'università, D.O.S.E.[®] è presente attraverso percorsi di alfabetizzazione emotiva, conoscenza della propria chimica del benessere e allenamenti specifici finalizzati a favorire una sana relazione con sé stessi, con i compagni e con i docenti. Supporta anche il lavoro degli insegnanti favorendo l'integrazione della preparazione tecnica con una flessibilità e agilità emotiva utili alla gestione del proprio vissuto emozionale, del singolo studente e della classe.

In azienda, D.O.S.E.[®] fornisce strumenti di neurocomunicazione, comunicazione empatica, public speaking e team building.

Già presente in 14 tra corsi di laurea e Master professionalizzanti presso la facoltà di Medicina e Chirurgia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore – Policlinico Universitario A. Gemelli di Roma, il Metodo D.O.S.E.[®] è materia d'insegnamento sulla chimica del benessere, scienza delle emo-

zioni, alfabetizzazione emotiva, comunicazione efficace, umanizzazione delle cure, Leggerismo[®] e intelligenza emotiva.

Obiettivo fondamentale dei percorsi accademici centrati sul Metodo è quello di fornire chiavi teoriche e pratiche per approfondire la conoscenza e il funzionamento della chimica del benessere e del buonumore per aumentarne la produzione endogena mettendo a sistema azioni che consentono di mantenere una sana condizione di omeostasi tra D.O.S.E.[®] e ormoni dello stress, un equilibrio della chimica interiore fondamentale come precursore del nostro benessere.

Esercizi ed attivazioni mutuati dal teatro e dall' improvvisazione teatrale rappresentano ponti metaforici importanti sia per rafforzare o far emergere nuove consapevolezze, sia per attivare in maniera strutturata l' energia della neurotrasmissione D.O.S.E.

Il Metodo D.O.S.E.[®] è pertanto finalizzato a "riaddestrare" il cervello ad incrementare i livelli endogeni di neurotrasmettitori e neuroormoni del benessere ed ha lo scopo di creare relazioni di benessere con sé e con l'altro.

7. Conclusioni

Il professionista della sanità ha un ruolo importantissimo all'interno del processo comunicativo-relazionale, perché insieme alle informazioni scientifiche che porta, può generare contesti di benessere, propedeutici allo sviluppo di un percorso terapeutico completo e soddisfacente. Per questo motivo l'educazione all'intelligenza emotiva e alla chimica del benessere costituisce un criterio fondamentale per definire in maniera autentica e umana l'eccellenza professionale.

Da tutti gli studenti coinvolti nei percorsi accademici sull'intelligenza emotiva e Metodo D.O.S.E.[®] è emerso un interesse estremamente incoraggiante per il futuro delle professioni sanitarie. Ci auspichiamo che la sensibilizzazione all'intelligenza emotiva e alla chimica D.O.S.E. possa coinvolgere sempre più realtà accademiche, in modo da poter formare la persona e il professionista in simultanea, senza trascurare alcuna dimensione della vita personale, emotiva e relazionale.

Riferimenti bibliografici

- SALOVEY P., MAYER J. D., *Emotional Intelligence*, Imagination, Cognition and Personality, Sage 1990.
- GOLEMAN D., *Intelligenza Emotiva*, Rizzoli, Milano 2005.
- BUCCOLO M., *L'educatore emozionale. Percorsi di alfabetizzazione emotiva per tutta la vita*, FrancoAngeli, Milano 2019.
- ADER R. ET AL., *Psychoneuroimmunology*, Academic Press, San Diego 1991.
- RABIN B. S. ET AL., *Bidirectional interaction between the central nervous system and the immune system*, "Critical reviews in Immunology", 9(4), 1989, pp. 279-312.
- WEIN H., *Stress hormone causes epigenetic changes*, National Institutes of Health, NIH Research Matters, september 27, 2010.
- MCEWAN B., STELLAR E., *Stress and the individual: mechanisms leading to disease*, Archives of internal medicine, 1993.
- LEDOUX J. E. *Emotion, memory and the brain*, "Scientific American", 1994, 270(6), pp. 50-57.
- , *Emotional memory systems in the brain*, "Behavioural Brain Research", 58, pp. 69-79.
- PERT C. B. ET AL., *Neuropeptides and their receptors: a psychosomatic network*, "Journal of Immunology", 1985 Aug;135(2 Suppl), pp. 820-826.
- BROTHERS L., *A biological perspective on empathy*, "American Journal of Psychiatry", 1989.
- LEVENSON R., RUEF A., *Empathy: a physiological substrate*, Journal of Personality and social psychology, 1992.
- HOFFMAN M.L., *Empathy, social cognition, and moral action*, in *Moral behaviour and development: Advances in theory, research and applications*, (Eds.), W. Kurtines, J Gerwitz, John Wiley and Sons, NY 1984.
- DIMBERG U., THUNBERG M., *Empathy, emotional contagion, and rapid facial reactions to angry and happy facial expressions*, "Psychology Journal", 2012.
- FERRARI P.F., RIZZOLATTI G., *Mirror neuron research: the past and the future*, Philosophical transactions of the royal society of London, Biological sciences, 2014.
- RIZZOLATTI G., SINIGAGLIA C., *The mirror mechanism: a basic principle of brain function*, "Nature Reviews Neuroscience", 2016.
- PERT C.B., *Molecole d'emozione*, Corbaccio, Milano 2000.
- BREUNING L.G., *Habits of a happy brain. Retrain your brain to boost your Serotonin, Dopamine, Oxytocin, & Endorphin Levels*, AdamsMedia, 2016.

RECENSIONI

Massimiliano Stramaglia, *Compendio di pedagogia dello spettacolo. Educare nell'epoca del neo-divismo*, Anicia, Roma 2017 (pp. 167)

DI VALERIO FERRO ALLODOLA*

Dopo le riaperture delle sale cinematografiche e teatrali che erano rimaste chiuse durante la pandemia da Covid-19, il pubblico ha potuto finalmente riappropriarsi di una dimensione interiore importante. La valenza formativa e riflessiva del teatro e del cinema fa ormai parte a pieno titolo degli strumenti formativi, in quanto prodotto socio-culturale. E su questo, la ricerca pedagogica, negli ultimi tre decenni, ha prodotto diversi e rilevanti contributi.

In questo scenario, il nesso tra “arte dello spettacolo” e “arte dell’educazione” – evidenziando il ruolo fondamentale delle dinamiche comunicative e dei media nella trasformazione delle relazioni umane – costituisce la cifra pedagogica del volume di Stramaglia.

L’Autore, Ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l’Università di Macerata, è noto per aver aperto una originale pista di ricerca che intende approfondire e attualizzare – anche in modo provocatorio, senza però perdere di vista la scientificità del discorso – quei prodotti televisivi, cinematografici e artistici che hanno permeato e permeano la cultura popolare, fin dall’infanzia, contribuendo alla costruzione di rappresentazioni sociali che riguardano, in particolare, i generi e le figure genitoriali. Si veda, ad esempio, la monografia del 2014 *Jem e Lady Gaga. The origin of fame*.

Come non ricordare, in questa sede, l’impegno dell’Autore volto all’approfondimento del “sistema famiglia” concretizzato, in particolare, nel volume del 2013 scritto con il suo Maestro Michele Corsi, dal titolo *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*. Un lavoro a due mani in cui vengono esplicitate, con impegno e riflessività, le questioni cruciali dell’educazione familiare contemporanea (la fermezza, la trans-culturalità delle famiglie, l’educazione di più figli, la convivialità domestica, l’identità di genere) proponendo risposte di indubbio rigore intellettuale.

* Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria.

In questo volume, con acume e perizia, Stramaglia indaga il concetto di “neo-divismo”, a partire dall’esplorazione di come le celebrità moderne siano percepite come figure più vicine e accessibili rispetto al passato, influenzando in modo significativo le relazioni sociali e l’identità individuale. Tale nuovo approccio al concetto di divismo rivelerebbe la tendenza contemporanea a identificarsi con figure celebri considerate più simili all’uomo comune, abbattendo le barriere tra il pubblico e le personalità dello spettacolo.

Nella prospettiva dell’Autore la pedagogia viene collocata al centro dello spettacolo, sottolineando l’importanza di comprendere le complesse relazioni che lo caratterizzano. Una delle domande più interessanti che ne consegue è: in che misura la pedagogia è in grado di influenzare la comprensione delle dinamiche e delle scelte artistiche, soprattutto in discipline come la musica, che giocano un ruolo significativo nella costruzione dell’identità individuale, particolarmente durante l’adolescenza? Anche qui, ricordiamo il volume di Stramaglia *Madonna: Un’icona di musica, moda, arte, stile, cinema e cultura popolare* (2020), volto ad indagare come il “fenomeno Madonna” investa molteplici ambiti della cultura contemporanea. Solo per citarne alcuni: la lotta contro il patriarcato, il sessismo, l’ageismo, l’esaltazione dei temi del post-femminismo, della solidarietà fra popoli e nazioni.

L’analisi che ne consegue è quindi rivolta ad esplorare il ruolo dei media nell’educazione e nella percezione della realtà soffermandosi, nello specifico, sulla relazione tra piacere, identità e appartenenza sociale. Un’altra domanda è conseguente: come il mondo dello spettacolo e la cultura popolare possono modellare le prospettive delle nuove generazioni, non solo sul piano individuale ma anche su quello collettivo?

Non manca, nel testo, un’analisi attenta rispetto al ruolo pedagogico della musica, esplorando la sua capacità di educare emotivamente, trasmettere valori e promuovere l’auto-cura. Così come non mancano analisi molto interessanti su cinema, teatro e moda come strumenti di comunicazione e formazione.

Il cinema, in particolare, può favorire lo sviluppo della capacità ermeneutica individuale, dei valori morali ed etici; il teatro permette di esprimere parti nascoste di sé stessi; la moda è considerata come elemento culturale complesso che contribuisce alla costruzione e alla comunicazione dell’immagine di sé, offrendo spunti educativi significativi nell’odierna

società dell'immagine. Infine, non manca un'analisi – necessaria e attualissima – della rappresentazione mediatica del sesso nell'odierna società dell'"amore liquido" (Bauman).

Stramaglia, infine, ci indica la necessità di adottare sempre un approccio multidisciplinare e critico nell'educazione delle giovani generazioni, tenendo conto del rapido sviluppo tecnologico e mediatico. Per guidare e sostenere in modo equilibrato le nuove generazioni – in quell'*equilibrio instabile* tra valori tradizionali e cambiamenti sociali - si enfatizza la necessità di una comprensione approfondita della comunicazione mediatica attraverso progetti educativi che tengano conto di tale delicato equilibrio.

Il volume si rivolge ai professionisti dell'educazione e della formazione, ai dirigenti scolastici, agli insegnanti di ogni ordine e grado, come *bussola* autorevole per riflettere criticamente e trovare interessanti spunti educativi negli scenari complessi del mondo attuale tra reale e virtuale.

Alain Bergala, *L'ipotesi cinema. Piccolo trattato di educazione al cinema nella scuola e non solo*, Edizioni Cineteca di Bologna, Bologna, 2023, pp. 159

DI MARIA FEDERICA PAOLOZZI*

La prima edizione italiana dell'*Ipotesi cinema* risale al 2008. È stata una delle prime in lingua diversa dal francese. In seguito il volume è stato pubblicato in molti paesi e continua esserlo. Sono appena uscite un'edizione greca e un'edizione portoghese. [...] Il mistero è come, nei vent'anni trascorsi dalla sua prima pubblicazione in Francia, questo libro non sia diventato obsoleto o superato (infra, p. 7).

Nella prefazione alla nuova edizione (arricchita da una conversazione di Bergala con Alejandro Bachmann sullo stato attuale della didattica del cinema, con particolare riferimento alle sfide sollevate dalle nuove tecnologie) la questione posta dal cineasta e formatore francese invita a una rilettura del fortunato testo che risulta attuale non solo al confronto con i mutamenti intercorsi negli anni trascorsi dalla prima edizione ma nel continuare a sollecitare la riflessione, problematica e aperta, sulla scuola e sulla società attuale attraversate dalla crisi che, a tutti i livelli, è prodotta dal «consumo effimero» e dall'«amnesia» verso la quale la scuola, come istituzione democratica, e il cinema, come dispositivo educativo, costituiscono luoghi e forme di resistenza, come l'autore stesso dichiara. In opposizione ad una società che riduce la cultura e l'arte a merce di consumo la scuola «è l'ultimo luogo in cui questo incontro» quello con «film diversi da quelli del mainstream e del consumo corrente», «può ancora verificarsi» (infra, p. 61).

Il tema cardine del volume è effettivamente quello dell'educazione al e con il cinema all'interno delle aule scolastiche. Così posto, si potrebbe pensare che il testo possa limitarsi a proporre il cinema come ciò che si può affiancare, aggiungere, all'universo delle attività che hanno lo scopo di ampliare l'offerta formativa o agli strumenti e i mediatori didattici che possono essere utilizzati nelle scuole. L'ipotesi cinema mira, invece, a tematizzare e proporre la realizzazione di un progetto più ampio e sostan-

* Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli.

ziale che contiene in sé, ed esprime persino, un punto di vista generale sull'insegnamento e sulla società in grado di fondare, a parere di chi scrive, un diverso modello di educazione per un diverso modello di società. Non si tratta, infatti, solo di una scelta disciplinaristica che dice qualche cosa sull'insegnamento attraverso e al cinema, per quanto indicazioni di natura progettuale, procedurale e metodologica siano ampiamente e dettagliatamente fornite senza che ciò si traduca in una chiusura tecnicistica che parli solo agli addetti ai lavori, gli esperti di cinema, o che pretenda dagli insegnanti delle scuole di diventare a loro volta esperti attraverso speciali corsi di formazione. L'ipotesi cinema sembra sfidare una certa idea dell'educazione e della scuola e mira a fornire un contributo rilevante all'interpretazione e al contrasto di quella povertà culturale ed esistenziale che connota lo scenario in cui le nuove generazioni sembrano essere immerse.

Non a caso, proprio per tale natura, che si presenta con una veste paradigmatica di intendere la cultura e l'educazione, il titolo principale del volume viene in questa sede adoperato come concetto e approccio oltre che come titolo da indicare in corsivo.

L'argomentazione principale è che si possa, con il cinema, e segnatamente proprio con questo, sollecitare e capacitare nelle nuove generazioni, e in questa peculiare scena culturale attuale, una dimensione culturale che, sostanzializzandosi come atto creativo, possa sottrarle all'inerzia, alla passività, al «piacere dello stordimento» (infra, p. 47) cui sembrano, per certi aspetti, essere destinate.

Il punto di partenza del progetto che si declina nel volume è la tematizzazione della natura stessa del cinema, ossia il cinema come prodotto essenzialmente e sostanzialmente artistico. In questo senso il cinema, proprio in quanto arte, sfida e sovverte i meccanismi anestetizzanti della cultura ridotta a consumo, dell'incapacità diffusa di pensare se non il frammento. Sfida e sovverte, ancora, i meccanismi che sono alla base dell'impossibilità di costituirsi del tempo esistenziale come durata, e non come «choc emotivo» transeunte e privo di senso; dell'incapacità del tempo storico di costituirsi come costruzione di civiltà, dell'incapacità della vita di sottrarsi all'inautenticità. In tale direzione l'ipotesi cinema acquisisce una dimensione squisitamente pedagogica. Tanto più che la stessa ipotesi cinema non è altro che la questione dell'arte nella scuola. Non dell'*insegnamento dell'arte* ma dell'*educazione all'arte*: arte come incontro con l'alterità.

È questo il tema centrale che rivela la funzione del cinema nella scuola.

L'apertura all'alterità si sostanzia in una tendenza incorporata nell'incontro con l'arte e con la cultura nel loro operare una rottura con le pratiche istituzionali dell'insegnamento nelle scuole (e, come recita il sottotitolo del volume, non solo nelle scuole).

L'arte non può essere, infatti, «proprietà privata né terreno di caccia di un professore specializzato» (infra, p. 23), essa ha «forza rivelatrice», e «deve continuare a essere fermento d'anarchia, di scandalo, di disordine» che «semina tempesta nell'istituzione» la quale «[...] ha per sua natura una tendenza a normalizzare, ad ammortizzare, ad assorbire quel tanto di pericolo che c'è nell'incontro con qualsiasi forma di diversità, per assicurare se stessa e i propri operatori» (ivi).

In questo senso, l'ingresso del cinema nella scuola non costituisce, come già sottolineato, una sorta di *surplus* tra le discipline e i contenuti, da posizionare accanto alle attività ordinarie ma ha lo scopo, in quanto specificamente connotata dall'incontro con l'alterità, di «mantenere tesa questa contraddizione tra istituzione e alterità» (infra, p. 24). La necessità del mantenimento di tale rapporto apparentemente aporetico, ovvero l'importanza dell'ingresso del cinema nelle scuole o, più in generale dell'incontro con l'arte nelle scuole, trova la sua ragione nell'incapacità della società civile di proporre una cultura che non si riduca alla produzione e diffusione di «merci culturali a rapido consumo e ad alta deperibilità» (infra, p. 25). La scuola può incarnare e diventare un baluardo di resistenza nei confronti di tale fenomeno: il «solo posto nel quale questo incontro con l'arte può avere luogo» (ivi) e in questo porsi criticamente nei confronti della società.

Se il tema del rapporto tra pedagogia e cinema non è certamente nuovo, è proprio per le ragioni appena accennate che è opportuno, secondo l'autore, assumere una diversa prospettiva di tale rapporto, rispetto a quella classica. La dimensione educativa riconosciuta al cinema, sino ad ora e generalmente, è stata essenzialmente di natura «colonialista» (infra, p. 28).

Bergala utilizza questo aggettivo per indicare la riduzione dell'approccio ai film a «modelli d'analisi familiari e già praticati» (ibidem) nella scuola, in particolare nella letteratura. Si tratta dell'«imperativo linguistico» o della funzione ideologica e contenutistica con i quali la visione dei film è stata concepita esclusivamente in funzione del loro soggetto, in maniera strumentale o come produzione di senso. In questo modo si è tradita la funzione dell'arte come incontro con l'alterità che l'ipotesi cinema vuole promuovere.

Il cinema come arte significa, innanzitutto, la non riduzione di esso a mezzo di comunicazione, forma di intrattenimento, veicolo di un contenuto, esercizio di decodifica e di lettura analitica. Per non tradire la natura del cinema, esso deve essere concepito quale è: un «gesto di creazione».

Scrivendo Bergala:

[...] avevo maturato l'idea che negli anni avvenire sarebbe stato necessario privilegiare un approccio al cinema come arte (creazione del nuovo) rispetto al canonico approccio al cinema come portatore di senso e di ideologia (di affermazione del già detto già conosciuto) (infra, p. 26).

E, continua sullo stesso argomento:

Il fatto è che i buoni film raramente sono ben pensati, cioè immediatamente digeribili e riciclabili in idee semplici e ideologicamente corrette. Un cineasta degno di questo nome non è un cineasta che fa il suo film principalmente per dire ciò che ha da dire su un certo tema, anche se decisivo. Il vero cineasta è 'attraversato' da una domanda che il suo film a sua volta attraversa. È qualcuno per cui filmare non è cercare la traduzione in immagini di idee già assodate, ma qualcuno che cerca e pensa nell'atto stesso di fare il film (infra, p. 34).

«L'arte – scrive ancora – deve restare, anche in pedagogia, un incontro che prende in contropiede tutte le nostre abitudini culturali» (infra, p. 65).

Da tali premesse emerge una peculiare visione dell'educazione al cinema intesa non tanto come opportunità di apprendimento ma come opportunità di incontro, un'iniziazione e un'esperienza rivelatrice che reclama grande responsabilità nell'organizzazione dell'incontro stesso e qualifica l'insegnante che si appresta a costruirlo e a promuoverlo come un *traghettatore*:

Quando assume il rischio volontario, per convinzione per amore personale dell'arte, di farsi "traghettatore", anche l'adulto cambia stato simbolico, abbandona per un attimo il suo ruolo di insegnante ben definito e delimitato dall'istituzione, per riprendere la parola e il contatto con i suoi alunni, da un altro luogo si se stesso, meno protetto (infra, p.44).

Nella ricchezza delle analisi, degli esempi, dei suggerimenti operativi, l'approccio metodologico fondamentale proposto da Bergala è ricon-

ducibile a due momenti che costituiscono la sua *pedagogia della creazione*: l'analisi della creazione e l'atto della creazione. L'analisi, in questo senso, «non è un fine in sé ma un passaggio verso qualcos'altro» (infra, p. 84) che anticipa l'atto creativo stesso e che consiste nel

[...] risalire con l'immaginazione a quel momento appena anteriore all'iscrizione definitiva delle cose in cui le varie scelte simultanee che si ponevano al regista erano giunte. alla fine, in quel punto ultimo in cui le possibilità erano ancora aperte in quell'istante vibrante di incertezza... (infra, p. 84).

Per permettere che gli allievi facciano essi stessi questa esperienza è indispensabile il passaggio all'atto riconoscendo in tale esperienza «qualcosa di insostituibile», un «sapere di altro ordine» (infra, p. 110) che, nella visione generale di Bergala ha da insegnare, fondamentalmente, la capacità di ricostituire l'unità del frammento nella totalità. Una delle capacità più urgenti della società complessa.

Nella conversazione con Alejandro Bachman, vengono affrontate tematiche rilevanti che completano, in qualche modo, e riattualizzano l'ipotesi cinema. Solo per citarne alcune, quella della possibilità della traduzione in diverse culture del metodo di Bergala, possibilità che trova risposta affermativa in quanto si fonda sull'esperienza diretta dei giovani che si caratterizza per essere personale e non produce, di conseguenza, interferenze di tipo culturale. Inoltre, ciò che connota la sostanzialità del cinema come opera d'arte, a sé stante rispetto ad altre forme, è un certo rapporto diretto col mondo, che non richiede la padronanza di un codice culturale specifico ma consente di rivolgersi a ciò che si percepisce del reale. Altri spunti di particolare interesse riguardano quella che Bergala definisce *Pedagogia dell'impregnazione* che si riferisce alla fruizione e all'attività filmica e cinematografica e che si determina come un processo di educazione emotiva che, pur svolgendosi fuori dal linguaggio, «può comunque essere condiviso». A tale idea dell'educazione con il cinema corrisponde un metodo di insegnamento che mira a trasmettere passione, grazie al «potere del contagio», e non si riduce alla sola acquisizione di competenze e strumenti meramente funzionali. Il suo obiettivo è, innanzitutto, promuovere passione per l'apprendimento e per l'espressione di sé.

Davanti alla diversità sociale, culturale, alla diversità delle origini e delle famiglie

[...] l'alterità di un'opera d'arte, di un film, può rappresentare un'occasione di scambio anziché di ripiegamento nella propria comunità. L'alterità è una cosa che ciascuno vive come enigmatica e sconcertante. L'opera d'arte si discosta dalla discriminazione sociale che è al centro di gran parte delle materie scolastiche. Di fronte all'alterità dell'opera d'arte, all'ignoto, capiamo che siamo tutti uguali (intra, p. 142).

Francesca Fava, *Il teatro come metodo educativo*
Una guida per educatori e professionisti sociosanitari,
Carocci Faber, Roma 2022, pp. 174

DI PASQUALE GALLO*

In un'epoca caratterizzata da smarrimenti e incertezze, la pedagogia, scienza dalle molte dimensioni (Parricchi, 2016), trova spazi significativi in ogni contesto, si amplia e offre il proprio contributo per sistematizzare conoscenze e consapevolezze. La pedagogia risponde alle tante domande della contemporaneità, configurandosi come sapere teorico pratico sempre capace di supportare adeguatamente la formazione e il *lifelong learning*. Sentimento di sé (Mariani, 2021) e ulteriorità sembrano aver lasciato posto, negli ultimi tempi, anche a causa della pandemia da Covid 19 e dell'uso smodato delle nuove tecnologie digitali, a un dilagante individualismo che non consente il benessere dell'uomo post-moderno, sempre alla ricerca di emozioni frivole e a tempo. La competenza emotiva, però, proprio grazie alla scienza pedagogica trova strutturazione e resiste (Mariani, 2022) alle intemperie esistenziali in crescita e allarmanti. In ambito sanitario la pedagogia può intervenire per migliorare la *compliance* e per favorire un corretto approccio comunicativo, relazionale e socioeducativo del professionista con il paziente.

Troppo spesso, nonostante gli orientamenti normativi tendano a promuovere la relazione clinica, medica e sociosanitaria come relazione di cura, i professionisti non sono pronti a fronteggiare lo specifico umano dei propri pazienti, lasciando spazio a eventi infelici che, anche tramite la stampa e la comunicazione crossmediale, ogni giorno vengono presentati alla società pubblica. Il testo "Il teatro come metodo educativo", rivolgendosi sostanzialmente a educatori e professionisti sociosanitari, risponde a un'esigenza che già il modello biopsicosociale aveva appalesato quando, già negli ultimi decenni del secolo scorso, sottolineava la necessità di intendere la cura come atto educativo e relazionale prima ancora che medico e sanitario. L'autrice vuole, sin dalle prime pagine, proporre un modello valido per la formazione di educatori e professionisti sociosanitari.

* Università degli Studi "Magna Graecia" di Catanzaro.

ri che tenga conto delle evidenze scientifiche provenienti dagli studi sulle *medical humanities*.

Anzitutto, viene presentato il percorso che ha condotto il rapporto medico – paziente sui piani della relazione, della cura educativa dell'autoconsapevolezza rispetto alla malattia. La cosiddetta dimensione umana della cura vuole fornire la capacità di acquisire *empowerment* e garantire adeguato supporto per migliorare la qualità della vita mediante un'alleanza terapeutica che vada ben oltre la mera valutazione e cura della malattia in quanto tale. In un'epoca in cui gli studi delle neuroscienze presentano molti risultati sullo sviluppo dell'intelligenza, della consapevolezza, della competenza emotiva, l'autrice ritiene necessario formare il personale sociosanitario e gli educatori mediante un approccio che tenga conto dell'empatia e delle capacità comunicative, necessarie per affrontare al meglio la propria professione, oltre che la dimensione più specificatamente umana della vita. In questa cornice si inserisce il teatro come veicolo privilegiato per sperimentare l'apertura emotiva e la catarsi, la produzione di immagini interiori e il veicolare emozioni e sentimenti che favoriscano stimoli nuovi, energia, forza spirituale. Sin dall'antichità, come si evince dal breve excursus storico sulla capacità curativa del teatro, mettere in scena opere è significato prendersi cura di sé, della propria interiorità e della propria identità. Ciò accade perché, sperimentando la pratica teatrale, tutto il corpo è coinvolto. Il coinvolgimento della corporeità, infatti, appare necessario anche per fronteggiare le difficoltà, poiché, come già riferito da Frauenfelder e Sirignano (2013), questo fa sì che l'intelligenza del cuore trovi piena espressione.

All'interno del testo emerge evidente l'importanza del teatro per migliorare la relazione tra professionista e paziente, l'alleanza terapeutica e, soprattutto, per rendere concreta la canalizzazione delle emozioni del professionista. L'autrice, oltretutto, avendo sperimentato in prima persona, mediante la formazione di professionisti sociosanitari, le tecniche teatrali e la teatroterapia, riferisce quanto sia fondamentale attuare pratiche di *role playing* per migliorare la consapevolezza di sé, le competenze relazionali e comunicative. In tale contesto, è necessario fare riferimento alla medicina narrativa, capace di ricostruire le storie di vita, anche mediante la tecnica autobiografica (Demetrio, 1996), per riorganizzare le esperienze e i vissuti. Grazie al teatro, che diventa vero e proprio metodo educativo, quindi, è possibile prefigurare una nuova alfabetizzazione emotiva, la quale muove

dalla preminenza del gioco simbolico e del far finta, dall'immedesimarsi in prima persona, per giungere alla sperimentazione di un vero e proprio training teatrale vissuto pienamente.

All'interno del testo, in più occasioni, emerge primario il valore del gruppo che, lavorando tenendo conto dei principi della didattica laboratoriale, si cura e si prepara a prendersi cura dell'altro. Dal gruppo teatrale, si può ben configurare il gruppo di lavoro e la capacità di lavorare in team nei contesti professionali. Si fa strada, così, una reale antropologia teatrale, capace di coinvolgere la persona nella sua interezza: corpo, mente, anima. Punto di forza del testo è certamente la presenza di numerosi esercizi, ben catalogati e descritti, che sviluppano l'empatia, riflettere sull'effetto placebo, migliorare le abilità relazionali, strutturare atteggiamenti di fiducia e di ascolto. Inoltre, è possibile immergersi nella pratica teatrale, immaginando scenari apprenditivi e di insegnamento capaci di supportare adeguatamente lo sviluppo cognitivo e non cognitivo (Gentile, 2023) del personale in formazione. La presenza di tali esercizi pratici, che vengono presentati quali proposte operative di *microlearning* esperienziale (Rivoltella, 2013), risulta essere il vero elemento innovativo del libro, in quanto garantisce a chi voglia approcciarsi al laboratorio teatrale di avere piste esplorative sulle quali fondare la progettazione e l'attuazione di attività concrete. Pertanto, il testo, pur configurandosi come espressione della pedagogia narrativa e teatrale per le *medical humanities*, risulta essere una guida pedagogica, educativa e didattica per operare concretamente. La descrizione puntuale di ogni esercizio fa sì che il lettore si immerga nella teatroterapia, apprezzandone ogni sfaccettatura e permettendo un coinvolgimento emotivo di rilievo se abbinata allo studio teorico delle parti descrittive del testo.

L'introduzione, a cura del Professore Fabrizio Manuel Sirignano, la prefazione, a cura della Professoressa Maria Grazia De Marinis e la postfazione, a cura del Professore Luca Borghi costituiscono una magnifica descrizione dell'opera e ne riportano la validità sul piano epistemologico, ermeneutico e pratico.

Autrici e autori

GIANLUCA AMATORI

Professore Associato di Didattica e Pedagogia Speciale, Università Europea di Roma

STEFANO BONOMETTI

Professore Associato di Didattica e Pedagogia Speciale, Università degli Studi dell'Insubria

MARIA BUCCOLO

Ricercatrice di Pedagogia generale e sociale, Università Europea di Roma

FRANCO CAMBI

Professore Ordinario f.r. di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Firenze

VITALIANO CORBI

Dottorando di ricerca in Scienze Pedagogiche, Alma Mater Studiorum - Università di Bologna

REGIANE DA SILVA BARBOSA

Profesora Asociada de Educación, Universidade Federal Salvador de Bahia - Brasil

MARIA ERMELINDA DE CARLO

Ricercatrice di Pedagogia Sperimentale, Università degli Studi di Perugia

ANGELAMARIA DE FEO

Assegnista di ricerca in Economia Aziendale, Università degli Studi di Bari
"Aldo Moro"

EMILIANO DE MUTIIS

Assegnista di ricerca in Pedagogia Speciale, Università Europea di Roma

SHEILA DE QUADROS UZÊDA

Profesora asociada de Educación, Universidade Federal Salvador de Bahia
– Brasil

OLIVEIRA DOS SANTOS

Profesora asociada de Educación, Universidade Federal Salvador de Bahia
– Brasil

LETIZIA FERRI

Assegnista di ricerca in Didattica e Pedagogia Speciale, Università degli
Studi dell'Insubria

VALERIO FERRO ALLODOLA

Ricercatore di Storia della Pedagogia, Università degli Studi Mediterranea
di Reggio Calabria

MENDES FIGUEIREDO HORTENCIA BARRETO

Psicóloga, Universidade Federal Salvador de Bahia - Brasil

PAOLO FOSSATI

Dottorando di ricerca in Diritto e Scienze Umane, Università degli Studi
dell'Insubria

PASQUALE GALLO

Docente a contratto di Pedagogia generale e sociale, Università degli Stu-
di "Magna Graecia" di Catanzaro

ELENA MARTÍN HIDALGO

Profesora Contratada en el Departamento de Comunicación de la Univer-
sidad del Atlántico Medio, Gran Canaria – España

VANNA IORI

Professoressa Ordinaria f.r. di Pedagogia generale e sociale, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

SILVIA IOVINE

Giornalista, Responsabile ufficio stampa Metodo D.O.S.E.[®]

CIRO LA MURA

Cultore della materia in Pedagogia generale, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli

ARTURO LANDO

Ricercatore di Sociologia dei processi culturali e comunicativi, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli

FABIO MANNI

Docente di scuola Primaria

FRANCESCA MARONE

Professoressa Associata di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Napoli Federico II

VITO MINOIA

Assegnista di ricerca in Sociologia generale, Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

ANGELA MUSCHITIELLO

Professoressa Associata di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”

MARIA NAVARRA

Dottoranda di ricerca in Mind, Gender and Language, Università degli Studi di Napoli Federico II

MARIA FEDERICA PAOLOZZI

Assegnista di ricerca in Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Suor Orsola Benincasa – Napoli

GRAZIANO PELLEGRINO

Profesor Sustituto en el Departamento de Educación, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria – España

MARTINA PETRINI

Assegnista di ricerca in Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi “G. D’Annunzio” di Chieti-Pescara

MANILA RAIMONDO

Assegnista di ricerca in Didattica e Pedagogia Speciale, Università degli Studi di Enna KORE

LUCIA ANNA RUTIGLIANO

Dottoranda di ricerca in Medical Humanities and Welfare Policies, Dipartimento di Scienze mediche e chirurgiche, Università degli Studi di Foggia

AMBROGIO SCOGNAMIGLIO

Docente a contratto, Università Cattolica del Sacro Cuore, Roma

FABRIZIO MANUEL SIRIGNANO

Professore Ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Suor Orsola Benincasa – Napoli

MASSIMILIANO STRAMAGLIA

Professore Ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Macerata

ELISABETTA TONON

Dottoranda di ricerca in Scienze Politiche e Sociali per la Sicurezza e lo Sviluppo – SPSSSO, Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”

ROBERTA TORNESE

Dirigente Medico e referente ASL per la Scuola Ospedaliera di Lecce

MINA SEHDEV

Dottoressa di ricerca in Filosofia e Scienze Umane, Università degli Studi di Macerata

ELENCO DEI REFEREE

LUIGI ARUTA

MICHELA BALDINI

TOMMASO BARRA

GABRIELLA CALVANO

ELISA CANOCCHI

CRISTIANO DEPALMAS

ANTONIO RAIMONDO DI GRIGOLI

TOMMASO FARINA

DALILA FORNI

PASQUALE GALLO

SIMONE GARGIULO

ARIANNA GIULIANI

MANUELA LADOGANA

MARIA GRAZIA LOMBARDI

STEFANIA MADDALENA

MARIA RITA MANCANIELLO

ENRICO MIATTO

ROBERTA ROSA

ALESSIA TRAVAGLINI

MARIA TERESA TRISCIUZZI

ROSA SGAMBELLURI

MEDICAL HUMANITIES & MEDICINA NARRATIVA
Rivista di pedagogia generale e sociale

Franco BLEZZA, Valerio FERRO ALLODOLA

vol. 1/2020

ISBN 978-88-255-3326-2, formato 17 x 24, 152 pagine 14 euro

Maura STRIANO

vol. 2/2020

ISBN 978-88-255-3325-5, formato 17 x 24, 196 pagine 14 euro

Patrizia DE MENNATO, Valerio FERRO ALLODOLA

vol. 1/2021

ISBN 978-12-5994-251-7, formato 17 x 24, 228 pagine 14 euro

Maria BUCCOLO, Valerio FERRO ALLODOLA

vol. 2/2021

ISBN 978-12-5994-774-1, formato 17 x 24, 140 pagine 14 euro

Valerio FERRO ALLODOLA, Simonetta ULIVIERI

vol. 1/2022

ISBN 978-12-218-0072-2, formato 17 x 24, 224 pagine 14 euro

Massimiliano COSTA, Daniela DATO, Fabrizio D'ANIELLO

vol. 2/2022

ISBN 978-12-218-0381-5, formato 17 x 24, 232 pagine 14 euro

Fabrizio Manuel SIRIGNANO, Stefania MADDALENA

vol. 1/2023

ISBN 978-12-218-0808-7, formato 17 x 24, 364 pagine 45 euro

Massimiliano STRAMAGLIA, Maria BUCCOLO

vol. 1/2024

ISBN 978-12-218-1374-6, formato 17 x 24, 340 pagine 24 euro

Finito di stampare nel mese di giugno del 2024
dalla tipografia «The Factory S. r. l.»
00156 Roma – via Tiburtina, 912