



Pedagogia della cura
Famiglie, comunità, legami sociali

Cura di sé cura dell'altro e Humanities



Vincenzo Alastra



Pensa
MULTIMEDIA



Pedagogia della cura | 2

Famiglie, comunità, legami sociali

Collana diretta da **Francesca Marone**

Comitato scientifico internazionale

Vincenzo Alastra

Università degli Studi di Torino

Annie Benveniste

Université Paris 8

Micaela Castiglioni

Università degli Studi di Milano Bicocca

Mireille Cifali

Università di Ginevra

Enricomaria Corbi

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa

Michele Corsi

Università degli Studi di Macerata

Carmela Covato

Università degli Studi Roma Tre

Vasco D'Agnesi

Seconda Università degli Studi di Napoli

Laura Formenti

Università degli Studi di Milano Bicocca

Maria Luisa Iavarone

Università degli Studi di Napoli Parthenope

José González Monteagudo

Università di Siviglia

Fabrizio Manuel Sirignano

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa

Maria Grazia Riva

Università degli Studi di Milano Bicocca

Mariagrazia Contini

Università di Bologna Alma Mater Studiorum

*I volumi pubblicati in questa collana sono preventivamente sottoposti
a una doppia procedura di peer review*

Vincenzo Alastra

Cura di sé
cura dell'altro
e Humanities



La redazione di questo libro è parte integrante del progetto condotto dalla Struttura Semplice Formazione e Sviluppo Risorse Umane della ASL BI: "Cura di sé e cura dell'altro"; progetto finanziato dalla Fondazione Cassa di Risparmio di Biella.



ISBN volume 978-88-6760-818-8

ISSN collana 2610-9328



2021 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994

www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Indice

Ripensare l'istruzione e l'educazione	9
Il saluto del Ministro dell'istruzione - Onorevole <i>Lucia Azzolina</i>	
Educare alla cura: l'espressione artistica come dispositivo pedagogico elettivo	11
<i>Vincenzo Alastra</i>	

– Parte I –

Sul progetto “Cura di sé e cura dell'altro” e sul ricorso alle humanities *Saggi di Vincenzo Alastra*

La cura di sé e dell'altro: considerazioni a margine di un progetto	25
<i>Vincenzo Alastra</i>	
1. Sulla cura: polisemia del termine, questione ontologica e cura educativa	26
1.1 Cura come epiméleia	26
1.2 Il mondo scolastico, la cura e la ‘fabbrica dell'essere’	27
1.3 L'insegnamento come pratica educativa e pratica di cura	30
2. Il laboratorio di formazione-intervento	33
2.1 Motivazione e partecipazione	33
2.2 Il principio ologrammatico	35
2.3 Problematizzare: la cura e il ruolo educativo	38
2.4 Pedagogia e umanesimo (della cura)	43
2.5 Aver cura di chi cura e alimentare un sentimento di comunanza	45
2.6 Aver cura di pensare insieme i pensieri	46
2.7 Aver cura di un ambiente narrativo: ricercare insieme senso e significato	49
2.8 Lavorare con creatività: coltivare il senso del vedere	50
2.9 Uno sguardo (non conclusivo) di insieme	51
3. Ancora qualche esortazione: come personalizzare l'insegnamento	53
3.1 Sulla ricongiunzione dei saperi	53
3.2 Sul ruolo pedagogico dell'insegnante	54
3.3 Su una Scuola bella e giusta	56
3.4 Sugli sviluppi del progetto: la cura dei luoghi di cura	57

Praticare la formazione alla cura attraverso le humanities	65
<i>Vincenzo Alastra</i>	
1. Prepararsi a saltar fuori dal cesto	69
2. Il ricorso a espressioni artistiche visive	77
2.1 I passi di un'attività osservativo-ermeneutica	77
3. Poesia: per avvicinarci al mondo interiore	90
3.1 La poesia "non serve a niente"	91
4. Scrittura personale, autobiografica e riflessiva	102
Brevi Essenziali Narrazioni (B.E.N.) nella relazione educativa e di cura	107
<i>Vincenzo Alastra</i>	
1. Uno sguardo introduttivo sul minimalismo rappresentativo nell'antichità	108
2. La rappresentazione breve nella scienza, nelle arti visive, musicali e nelle discipline humanities	111
3. La brevità nelle arti letterarie	115
3.1 Sul linguaggio poetico	117
4. Aver cura della vita della mente ai tempi della rivoluzione telematica	122
4.1 Comunicazione social e brevità	122
4.2 Tra rischi e opportunità	125
5. Per una definizione della pratica educativo-formativa B.E.N.	128
5.1 La brevità esatta come dispositivo riflessivo	129
5.2 Sui tempi variabili e sull'unicità degli itinerari	132
5.3 Considerazioni conclusive	133

– Parte II –

**Contributi in tema di pratiche pedagogiche centrate sulle humanities
e sulla cura di persone e comunità**

a cura di Vincenzo Alastra

Per il verso giusto: la lettura della poesia e la comunicazione in ambito socio-educativo	141
<i>Simone Giusti</i>	
1. Un'idea di poesia	141
1.1 Un esempio: lettura di Oltranza, oltraggio	143
1.2 L'uso letterario del testo	145
1.3 Di fronte al paziente afasico	150
2. Esercizi e suggerimenti operativi con la poesia	152
2.1 Un'attività didattica per l'istruzione professionale	152
2.2 Circoli di studio per professionisti del socio-sanitario	155

La lettura ad alta voce, per lo sviluppo del linguaggio, la comprensione di sé, degli altri, del mondo: la lettura ad alta voce come atto di cura	159
<i>Federico Batini</i>	
1. Gli effetti sul linguaggio	160
1.1 La ricerca sul campo: gli effetti linguistici	162
1.2 I risultati	164
1.3 La revisione sistematica della letteratura	168
2. Conclusioni	170
COVID-19 e immaginari distopici: la lezione di Anthony Trollope	173
<i>Manuela Ceretta</i>	
1. Ci è servito leggere e guardare distopie?	173
2. Stiamo vivendo una distopia?	175
3. Se rileggesimo Trollope insieme a Saramago?	177
Speranza versus devianza. Il contrasto alle povertà educative attraverso una storia ed un impegno di pedagogia civile	183
<i>Maria Luisa Iavarone</i>	
1. Famiglie fragili e minori devianti	183
2. La storia	185
3. L'impegno di pedagogia civile e il modello A.R.T.U.R.	187

Appendice

Protocollo di collaborazione per la costituzione di un laboratorio territoriale permanente in tema di cura di sé e dell'altro e pratiche creative centrate sulle humanities	193
Il Servizio Formazione e Sviluppo Risorse Umane della ASL BI e l'umanesimo della cura	201
<i>Vincenzo Alastra</i>	
• Connessioni con Università e Centri di Ricerca	201
• Riferimenti bibliografici e sitografici riguardanti alcune attività condotte negli ultimi anni dalla Struttura Formazione e Sviluppo Risorse Umane della ASL BI	202

Ripensare l'istruzione e l'educazione

Il saluto del Ministro dell'istruzione

Onorevole Lucia Azzolina¹

Buon pomeriggio a tutte e a tutti, non nascondo lo stupore e la grande soddisfazione nel leggere il titolo di questo Convegno su un tema a me particolarmente caro, tanto da avergli dedicato uno spazio speciale all'interno di un ciclo di incontri su come ripensare l'istruzione e l'educazione promosso dal Ministero, e che si è tenuto proprio pochi giorni fa. Mi preme, quindi, riprendere il motto di Don Milani: "I care!". Perché è da qui che si riparte. Ci sono molti modi di tradurre questa espressione, ma quella che preferisco è: "Io ho cura! Ho cura di me e degli altri".

Sono convinta che, nel momento in cui impariamo ad avere cura di noi stessi, saremo poi pronti ad interessarci degli altri. E voi con i vostri progetti state insegnando alle nostre ragazze e ai nostri ragazzi quanto siano fondamentali la protezione, la garanzia e il benessere della propria persona collegati al bene della società, intesa come insieme di diritti, interessi e attitudini dell'altro.

Sono davvero felice di sapere che gli Istituti Scolastici Superiori insieme all'Asl di Biella, abbiano deciso di costituire un laboratorio

1 Si riporta il saluto del Ministro dell'istruzione Onorevole Lucia Azzolina porto in apertura del convegno: "Cura di sé e cura dell'altro. La pratica educativa come pratica di cura", tenutosi il 5 febbraio 2021; convegno a seguito del quale sono stati redatti i saggi presentati in questo libro.

territoriale permanente sul tema della cura di sé e dell'altro, che potrà fungere da punto di riferimento per il territorio del biellese e fare da apripista per una buona pratica da diffondere a livello nazionale.

L'attuale periodo storico ha messo in crisi le nostre certezze, il nostro modo di relazionarci, tanto che i giovani ci stanno manifestando il loro profondo disagio e il grande bisogno di ritrovare un equilibrio. Per farlo è necessario partire dalla consapevolezza di sé: imparare a conoscere le proprie emozioni e il proprio sentire. E le scuole, insieme a tutte le istituzioni educative, sono chiamate a sostenere le nostre studentesse e i nostri studenti, ma ognuno di noi può tendere una mano e contribuire concretamente a riempire questi vuoti emotivi, sociali e relazionali, anche con attività positive come questa.

Grazie.

Buon convegno a tutti

Biella, 5 febbraio 2021

Educare alla cura: l'espressione artistica come dispositivo pedagogico elettivo

Vincenzo Alastra

Senza relazioni di cura le nostre esistenze non potrebbero fiorire.

È sufficiente sostare qualche attimo su questa lapidaria verità per comprendere la necessità, per tutti noi, di mantenere sempre viva e profonda la riflessione sul tema della cura di sé e dell'altro.

Per certi versi, questa riflessione va continuamente alimentata con chi e da chi è chiamato a esprimere il proprio apporto professionale, in un contesto scolastico o sanitario, come insegnante-educatore, formatore, operatore sanitario, ecc. Per tutti questi professionisti porre il tema della cura a fondamento e a sostegno del proprio agire è, appunto, una necessità sempre presente, non rinunciabile, che in determinati periodi storici può proporsi come ancora più improcrastinabile, forse addirittura urgente. È qui possiamo fare riferimento all'attualità delle vicende che stiamo ancora vivendo in relazione alla pandemia da COVID 19.

Si tratta di una (lunga, ahinoi) parentesi che sta mettendo alla prova i nostri sistemi valoriali, che ci scuote e ci interroga profondamente mandando in crisi i nostri assetti esistenziali, che (forse e auspicabilmente) sta ponendo in discussione il nostro stile di vita, le concezioni e convinzioni dominanti in tema di sviluppo. Siamo chiamati a interrogarci, ancora una volta, in merito al nostro modo di intendere e praticare la cura di noi stessi, degli altri viventi, del nostro pianeta. Siamo chiamati a ridare valore alla cura e a riscoprire quanto la cura di sé, dell'altro e del nostro ambiente non possano che essere aspetti fra loro necessariamente connessi.

È questo un periodo difficile, per molti versi drammatico, ma anche foriero di potenziali apprendimenti positivi e slanci per il futuro.

La pandemia può darci, se volgiamo lo sguardo nella direzione giusta, l'opportunità per vedere meglio dentro e fuori di noi e magari accorgerci – come ci ha suggerito in questi mesi la rilettura di *Cecità* di Saramago – che forse un po' ciechi lo eravamo diventati: "*Ciechi che vedono, Ciechi che, pur vedendo, non vedono*".

La parola crisi rimanda con la sua etimologia a un crinale: da una parte possiamo scorgere le nostre e altrui piccole e grandi crepe; dall'altra le nostre competenze e quei valori positivi che dovremmo insieme coltivare, far emergere, educare.

Per far fronte a questa crisi occorrerà attraversarla insieme, stando su questo crinale quanto basta per vedere e scegliere la parte giusta verso la quale andare.

Praticare l'arte della cura non è buonismo gratuito, ma richiama tutti noi ad adoperarci per mantenere occasioni di autentico vivo e sensato ri-conoscimento reciproco. Qualcosa che forse ultimamente avevamo un po' trascurato...

Dobbiamo tenere presente che occorrerà (ri)metterci in Ascolto (con la A maiuscola) di noi stessi e di chi abbiamo di fronte in un'aula scolastica, così come in una corsia di ospedale e in tutti quei luoghi che già sono, o dovrebbero esserle, luoghi di cura. Siamo chiamati tutti a riscoprire la nostra e altrui essenza, ad accogliere le parti essenziali di noi, mettendoci in gioco, ricercando un dialogo senza sapere prima dove approderemo.

Viviamo una crisi che ci interpella tutti, che dovrebbe indurci ad assumere, con reciprocità, azioni e comportamenti educativi e di cura. A maggior ragione queste sollecitazioni vanno a investire chi nel proprio contesto lavorativo è chiamato a esercitare un ruolo educativo.

In questa contingenza storica emerge, in sintesi, in maniera assoluta e stringente, la doverosa necessità – da parte della Scuola, delle altre istituzioni educative, di quelle sanitarie e di tutte le agenzie sociali impegnate nella promozione della salute – di collaborare per sostenere, sviluppare, valorizzare e rinnovare una cultura della cura di sé, dell'altro e del mondo che ci circonda.

Questo libro intende mettere in evidenza come pratiche educative centrate su contributi *humanities* o artistico-espressivi diversi (letteratura, cinema, fotografia, pittura, ecc.) possano consentire di esplorare pedagogicamente il tema della cura evidenziandone gli elementi essenziali, le forme e gli ambiti nei quali la relazione di cura può costituirsi a fondamento di ogni pratica di promozione della salute e di future opportunità di cittadinanza attiva.

Lasciarsi coinvolgere da una narrazione di una vicenda reale o da un romanzo, leggere e interpretare una poesia, vedere un film, assistere a uno spettacolo teatrale, ecc. sono tutte attività che ci mettono in contatto con emozioni, sentimenti, passioni ed esperienze, che ci avvicinano alle altrui e nostre unicità, che ci consentono di comprendere le psicologie dei personaggi narrati in queste storie per poi accogliere, magari con una luce nuova, quelle degli individui in carne ed ossa che incontriamo nelle nostre irripetibili traiettorie di vita.

Le *humanities* consentono di fare esperienza di mondi possibili su un piano emotivo e cognitivo decentrato, alimentando pensieri profondi sulla condizione umana. Tutte queste discipline e forme artistico-espressive si propongono come occasioni di scoperta di sé e dell'altro, come scuole di vita grazie alle quali un adolescente può riconoscere la sua soggettività attraverso quella dei personaggi di romanzi, tramite la lettura di una poesia o l'interpretazione soggettiva di un dipinto.

Il ricorso all'opera letteraria e, più in generale, a un'opera artistica può fornire, con una lettura, uno sguardo e un ascolto attenti e orientati, l'opportunità di osservare la vita da altri punti di vista. La lettura e la fruizione artistica (esattamente come la scrittura personale e la realizzazione di artefatti creativi) possono consentire di sviluppare sensibilità e competenze diverse, ci aiutano a "rimettere mano" ai nostri progetti di vita, a ripensare i nostri modi di attribuire significato al mondo, a riconsiderare valori e posture cognitive ed emotive assunte e vissute rispetto a determinate problematiche.

Al di là del fatto che il codice espressivo impiegato appartenga alla categoria del linguaggio poetico, piuttosto che musicale, verbale o gestuale (nella narrazione e nel teatro) o plastico (nell'arte pittorica e nella scultura), le *humanities* e le espressioni artistiche educano al possibile, all'immaginazione, alla creatività, sono espressioni veloci

e dense di conoscenza capaci di coinvolgere l'autore dell'opera e il suo fruitore in processi intuitivi emotivamente significativi.

L'incontro con l'opera artistica consente soprattutto di conoscere se stessi. La pittura, ma anche la poesia e le altre espressioni artistiche, possono essere intese come tecnologie del sé, mezzi per la ricerca, la cura e la valorizzazione di sé.

L'interesse per questi temi è da tempo al centro dell'attività formativa, dei percorsi di ricerca e sperimentazione "battuti" dal gruppo di *Pensieri Circolari*: un insieme di attività e di pratiche di intervento riconducibili all'alveo concettuale della medicina narrativa e, più in generale, delle pratiche di cura riconducibili al "paradigma narrativo".

Diversi sono i progetti, le iniziative di animazione culturale e gli interventi formativi, condotti da molti anni dal Servizio Formazione e Sviluppo Risorse Umane dell'ASL BI e tutti facenti capo alla "filosofia di azione" e all'impianto teorico-metodologico di *Pensieri Circolari* e alla prospettiva culturale di un rinnovato *umanesimo della cura* che invita a dirigere la nostra attenzione sia su chi si trova a beneficiare di gesti e pensieri di cura, sulle sue narrazioni, sul suo mondo di significati, sia su chi (insegnante, professionista sanitario, caregiver, ecc.) è chiamato a dare corpo a questi gesti e pensieri, a queste pratiche, mettendosi in gioco con la sua storia, i suoi pre-giudizi e valori, le sue convinzioni ed emozioni.

Da qui discende la necessità di predisporre percorsi che aiutino a riconoscere i pensieri e gli atteggiamenti che orientano l'agire professionale e i significati profondi che hanno per l'operatore perseguire il bene dell'altro e averne cura.

Si tratta di disseminare azioni diverse condotte in sinergia fra loro, complessivamente orientate a fare in modo che i luoghi di cura, di volta in volta interessati dalle medesime, possano configurarsi come *ambienti narrativi* complessivamente vivaci e recettivi, comprendendo con questa espressione un costrutto che rimanda a luoghi dove si creano e si vivono le storie dei suoi abitanti, dove viene sostenuta e valorizzata, attraverso pedagogie implicite ed esplicite, la presa di parola autoriale da parte dei medesimi, la loro "messa in gioco" e assunzione di responsabilità personale.

In un ambiente narrativo, le istanze difensive che sollecitano i

professionisti della cura a “limitarsi” a seguire percorsi pre-definiti e dettati da altri vengono superate, attraverso culture organizzative che supportano la presa di responsabilità soggettiva e un proattivo e positivo coinvolgimento degli operatori. Sono, questi, luoghi antropologici e contesti relazionali nei quali i professionisti della cura che ne fanno parte si rapportano fra loro attraverso un reciproco narrarsi e ascoltarsi. È la vita organizzativa complessivamente intesa a prendere forma il più possibile intorno al nucleo attrattore della cura che orienta le pratiche narrative e l'esercizio di un agire pensoso e riflessivo condotto insieme ad altri per acquisire, in modo critico e trasformativo, una maggiore consapevolezza dei condizionamenti culturali, sociali, organizzativi e (auto)biografici attraverso i quali passa il lavoro di cura.

Il “professionista narrativo”, abitante di questi luoghi, è in grado di accogliere e vivere l'incertezza della propria vita emotiva e relazionale, ha sviluppato competenze riflessive e capacità di “lavorare” su di sé, su pensieri, pregiudizi, emozioni e vissuti, per assumere una postura consapevole e criticamente vigile sulle-nelle relazioni di cura che intrattiene con i suoi diversi interlocutori, anche con i colleghi.

Le cornici di senso qui abbozzate danno ragione della prima parte di questo libro che si focalizza proprio sulle opzioni metodologiche e sulle traduzioni operative che possono derivare da queste premesse e dal conseguente riconoscimento dell'espressione artistica quale dispositivo pedagogico elettivo per la promozione della cura di sé e dell'altro in un contesto scolastico (e non solo). In queste pagine, le annotazioni metodologiche e operative riportate in proposito vengono connesse allo sviluppo di un impegnativo progetto pluriennale di formazione-intervento condotto a partire dall'anno scolastico 2018-2019.

Si tratta del progetto, tuttora in corso, *Cura di sé e cura dell'altro*; progetto che ha registrato l'adesione propulsiva degli Istituti Scolastici di Istruzione Superiore del Biellese¹.

1 Quale esito di particolare rilevanza registrato in concomitanza alla realizzazione del progetto va citata la sottoscrizione del documento: “Protocollo di collaborazione per la costituzione di un laboratorio territoriale permanente in tema di

Da questa esperienza possono essere complessivamente enucleati due messaggi essenziali: un'esortazione e una necessaria sottolineatura riferita alle complessità ancora una volta emergenti.

In primo luogo, questo progetto pone in evidenza quanto occorra, forse oggi più che mai, fare delle classi dei luoghi di cura e di fruizione e produzione artistica, e quanto questi due aspetti siano fra loro strettamente connessi. Favorire l'incontro con l'opera artistica e consentire agli studenti di esprimere i loro mondi di significati è però un obiettivo percorribile a patto che l'insegnante-educatore sia disponibile, lui per primo, a entrare in contatto intimo con se stesso, cioè con la complessità che è insita in questi processi, e che lo si metta in condizioni per poterlo fare.

Questa disponibilità concerne l'assunzione di un atteggiamento, che come tale non può essere indotto per semplice trasferimento di nozioni o per banale percorso "istruttivo". Questo atteggiamento può farsi risorsa fattiva se viene a sua volta educato, se viene sostenuto e promosso attraverso percorsi formativi nei quali si apprende in primo luogo "a mettersi in gioco", ad assumere uno sguardo critico e costruttivo sul proprio modo di interpretare una professione che è, in primo luogo, una professione educativa e di cura. Tutto ciò può avvenire se e nella misura in cui si esplora la complessità implicata in una relazione di cura, se si accetta di sentirsi pienamente implicati, se si sente riconosciuta e valorizzata la fatica del lavoro di cura, se si ha modo di condividere tutto ciò con colleghi aperti al confronto e al dialogo. Vanno ricercate e promosse opportunità di buona vita perché si è pienamente consapevoli del valore della professione di insegnante e del fatto che tutto ciò va, inevitabilmente, a riverberare sulla qualità della vita degli studenti, di noi tutti e delle nostre comunità. Vanno in tal senso alimentate vere e proprie "soste rigeneranti" e questa è un'emergenza della quale è necessario farsi carico ponendola in primo piano nelle agende di ogni contesto scolastico, non solo per prevenire forme di malessere psicologico e di disaffezione vissute anche da questi professionisti della cura.

cura di sé e dell'altro e pratiche creative centrate sulle *humanities*", riportato in questo libro in Appendice.

Le opportunità di buona vita vanno ricercate e promosse perché si è pienamente consapevoli del valore della professione di insegnante e del fatto che tutto ciò va, inevitabilmente, a riverberare sulla qualità della vita degli studenti, di noi tutti e delle nostre comunità.

L'attenzione su questioni di rilevante interesse pedagogico viene mantenuta anche nella seconda parte del libro: i primi due contributi riprendono e approfondiscono alcune questioni trattate nella prima parte del testo a proposito della didattica delle discipline *humanities*; il terzo e ultimo contributo, un toccante saggio-testimonianza di pedagogia civile, ricorda infine a tutti noi adulti le nostre responsabilità in tema prevenzione educativa.

Simone Giusti approfondisce il tema della lettura della poesia in ambito socio-educativo invitandoci a riconsiderare la pratica della lettura della poesia, ricercando per la stessa una nuova collocazione, un nuovo ruolo.

La poesia, come ogni testo letterario, esiste attraverso un atto di lettura, grazie alla presenza di un lettore capace di entrare in relazione come collaboratore dell'opera e di chi l'ha prodotta, di ricercare, con e grazie ad essa, un dialogo fecondo.

Il testo poetico richiede e ottiene un grande investimento in termini di attenzione da parte del lettore che deve poter accettare di non capire subito e rimandare, con fiducia, il momento della comprensione del testo.

Leggere poesia è allora un investimento apparentemente antieconomico, che per essere messo in atto deve essere ricompensato sul piano emotivo e deve essere riconosciuto come piacevole e dotato di un qualche valore.

La poesia va quindi letta in un modo "estetico", "giocosso" e capace di attivare o stimolare alcune risorse cognitive di cui le persone sono dotate, con la disponibilità a rimandare (senza mai rinunciarvi) il momento della comprensione.

La didattica della poesia deve dimostrarsi capace di accogliere i diversi stili cognitivi e le emozioni dei soggetti "ingaggiati" nella fruizione di un testo poetico. All'insegnante compete in primo luogo promuovere un clima d'aula facilitante, una diffusa disponibilità ad ascoltare e incontrare l'unicità di ciascuno dei soggetti coinvolti nel processo di apprendimento. In un contesto relazionale così impron-

tato, l'azione didattica "svincolata da ogni pretesa di vago accrescimento culturale" può allora collocarsi a pieno titolo all'interno di un processo educativo focalizzato sullo sviluppo di competenze ermeneutiche e sociali fondamentali.

Federico Batini ci parla della lettura ad alta voce come atto di cura dell'altro, e lo fa nel suo doppio ruolo di fondatore e animatore di una rete di circoli di lettori volontari diffusa ormai su tutto il territorio nazionale e di pedagogo e studioso impegnato in ricerche di assoluto rilievo, sui vantaggi ed effetti positivi di interesse educativo connessi a questa pratica, ma anche sui guadagni in termini di salute derivanti dalla fruizione-partecipazione a sessioni di lettura ad alta voce.

Leggere per altri, se avviene con costanza e in maniera ben condotta – cioè facendoci accompagnatori del procedere da parte dell'ascoltatore su "un sentiero in direzione dell'autonomia" – è un modo di prendersi cura dell'altro in quanto si contribuisce attivamente al suo sviluppo.

Quando la lettura ad alta voce viene praticata quotidianamente in una classe, attraverso la condivisione di più storie, genera un clima facilitante i processi di apprendimento, che viene subito percepito da studenti e insegnanti.

Nel saggio qui ospitato, Batini sofferma la sua attenzione su come e quanto la lettura ad alta voce favorisca lo sviluppo del linguaggio: "una cassetta degli attrezzi per divenire più padroni di quanto avviene nella nostra vita", per approfondire la comprensione di sé, degli altri e del mondo.

Più specificatamente il suo sguardo viene rivolto su due tipi di attività di ricerca: un'attività di rilevazione sul campo rispetto alla quale ci fornisce, in maniera puntuale, le risultanze principali e un'attività di revisione sistematica della letteratura sul tema.

Manuela Ceretta, nel terzo contributo ci parla di distopie connettendo le sue riflessioni a un tema che nel momento in cui va in stampa questo libro risulta ancora quantomai attuale. Ci riferiamo alla pandemia da Covid-19 e al fatto che, fin dai primi giorni dello scoppio di questa pandemia, l'espressione distopia ha letteralmente invaso i giornali e il web, segno che l'emergenza stava assumendo agli occhi di molti i tratti di un universo distopico. A partire da que-

sta esperienza prende le mosse una riflessione sugli immaginari distopici. Vengono così messi a fuoco quali sono gli elementi che caratterizzano detti immaginari e che funzione hanno, per interrogarsi poi attraverso la lettura di alcuni brani di una vecchia distopia di età vittoriana, "Il termine fisso" (1881) di Anthony Trollope, su cosa questa emergenza ci sta insegnando a proposito del rapporto che le società contemporanee intrattengono con la vecchiaia e sugli orientamenti alla cura che possono quindi derivare da una lettura di questa e altre opere letterarie.

Maria Luisa Iavarone completa i contributi che compongono la seconda parte del libro focalizzando l'attenzione sulla *pedagogia civile*: un costrutto messo a fuoco dalla stessa pedagogista, che richiama tutti noi a un impegno educativo, e lo fa ricordandoci l'aggressione subita, a soli 17 anni, da suo figlio ridotto in fin di vita a causa delle numerose coltellate subite; una vicenda di inaudita e gratuita violenza che, come molti ricordano, aveva scosso all'epoca l'opinione pubblica nazionale. Anche da un'esperienza così assurda e devastante può essere tratta energia e spunto per rinnovare e accrescere ulteriormente il proprio impegno professionale e civile. E così è stato per Maria Luisa Iavarone che, a seguito di questi fatti sconvolgenti, ha dato vita all'associazione ARTUR (Adulti Responsabili per un Territorio Unito contro il Rischio). Il fine perseguito da ARTUR è quello di promuovere e sostenere azioni di prevenzione educativa volte a contrastare l'insorgere di queste nuove ed estreme forme di delinquenza minorile che, in molte realtà metropolitane e non, rappresentano ormai un'emergenza sociale.

Queste manifestazioni di devianza minorile prendono vigore in contesti familiari ed educativi evanescenti, privi di adulti significativi, nei quali viene alimentato "un onnipotente senso di impunità", per poi venire legittimati dalla passività e dall'inerzia di un corpo sociale incapace di reagire, che va risvegliato per smetterla di essere, di fatto, connivente con questi fenomeni.

Per prevenire la dispersione scolastica, per "curare la violenza" che segna determinate fasce di popolazione, occorrerebbe, ed è questa l'urgenza evidenziata da Iavarone, investire su tutta la "filiera" della prevenzione educativa. Ciò può avvenire solo a seguito di un cambiamento culturale di grande portata e sostanziarsi in un atteggiamento

mento di disponibilità a prendersi cura della comunità della quale si è parte, che va diffuso in tutta la società civile, un cambiamento culturale che l'esempio proposto dall'Associazione ARTUR consente di considerare possibile.

Per aver arricchito questa pubblicazione con i loro preziosi contributi ringrazio allora Simone Giusti, Federico Batini e Maria Luisa Iavarone.

Ringrazio altresì tutti coloro i quali hanno fornito, direttamente o indirettamente, il loro apporto e lo spunto necessario per pervenire alla redazione di un libro che intende, anche, testimoniare quanto e come sia possibile cementare un'alleanza educativa forte e chiara per promuovere e sviluppare in una comunità territoriale una cultura della cura.

Per questo motivo, un sentito ringraziamento lo rivolgo alle Direzioni delle scuole biellesi coinvolte nel progetto *Cura di sé e cura dell'altro*.

Mai è venuto a mancare da parte della dirigenza scolastica quell'imprescindibile apporto costruttivo necessario per portare a buon fine le azioni intraprese con questo progetto e, soprattutto, tracciare traiettorie destinate, anche nel futuro, ad essere percorse insieme con unità di intenti.

Con particolare riconoscenza mi rivolgo poi alla Direzione dell'Azienda Sanitaria di Biella in quanto, per me e per i miei collaboratori, il suo convinto sostegno organizzativo alle attività svolte è stato fonte di non scontata motivazione.

Mi sia consentito inoltre di ringraziare in maniera tutt'altro che formale la Fondazione Cassa di Risparmio di Biella che continua a sostenere le azioni e le avventure che da anni conduciamo insieme in favore del nostro territorio.

Condivido la mia personale soddisfazione professionale con Rosa Introcaso e Roberta Invernizzi, che hanno con me tracciato e tradotto operativamente l'impostazione delle attività svolte nel corso del progetto. Estendo poi il mio ringraziamento a tutti gli insegnanti che si sono adoperati con un impegno e una disponibilità che va ben oltre quanto strettamente richiesto dal proprio ruolo lavorativo.

Ringrazio questi insegnanti per aver partecipato fattivamente ai lavori del laboratorio di formazione-intervento che ha accompagnato

lo sviluppo operativo del progetto, facendosi portatori di suggerimenti e lanci ideativi, ma anche di critiche costruttive e di opportune messe a punto e contestualizzazioni nel momento in cui si è trattato di sperimentare in classe quanto si era insieme precedentemente ipotizzato.

Lavorare in piena condivisione di intenti, con insegnanti convinti e motivati ad assumere pienamente, non solo nell'ambito del progetto, il loro ruolo educativo, ha permesso ancor più di apprezzare quanto il loro impegno possa essere fautore di ben-essere per i loro studenti. A quest'ultimi resto profondamente grato per la fiducia e la creatività dimostrateci. Sono stati soprattutto questi riscontri degli studenti a permetterci di vivere con piacere le nostre professioni di cura e pervenire, grazie alle esperienze educative condotte, ad apprendimenti che non mancheranno di orientare le azioni future.

Gli studenti, con il loro entusiasmo e la loro disponibilità a mettersi in gioco, ci hanno ricordato che gesti e pensieri di cura possono dar vita a nuovi mondi possibili, possono aiutarci a superare anche le difficoltà derivanti dalle restrizioni alle quali la pandemia da COVID-19 ci ha costretti. A questi studenti va il ringraziamento più grande.

- Parte I -

**Sul progetto “Cura di sé e cura dell'altro”
e sul ricorso alle humanities**

Saggi di Vincenzo Alastra

La cura di sé e dell'altro: considerazioni a margine di un progetto

Vincenzo Alastra

*E ora che ne sarà del mio viaggio?
Troppo accuratamente l'ho studiato
senza saperne nulla.*

Un imprevisto è la sola speranza.

Ma mi dicono ch'è una stoltezza dirselo.

Eugenio Montale.

Versi tratti dalla poesia

Prima del viaggio - Satura

*Sulla carta disegno poco,
il mio disegno lo faccio nella terra:
fatti gli schizzi e fissate le intuizioni,
passo subito alla loro realizzazione concreta.*

Arnaldo Pomodoro

Le riflessioni e annotazioni qui presentate sono riferite all'esperienza maturata dal Servizio Formazione e Sviluppo Risorse Umane della ASL BI attraverso la conduzione del progetto: "Cura di sé e cura dell'altro" avviato a partire dall'anno scolastico 2018-2019 e tuttora in corso. Questo progetto concerne una serie di attività articolate secondo il paradigma della formazione-intervento, che hanno finora coinvolto un gruppo di quindici insegnanti e, loro tramite, altrettante classi di studenti di scuola secondaria di secondo grado del territorio biellese.

Questi insegnanti hanno tutti attivamente partecipato ai lavori di un laboratorio formativo che ha accompagnato lo sviluppo operativo del progetto, fungendo da “motore ideativo” e luogo di progettazione e verifica continua di quanto si andava sperimentando e delle risultanze via via emergenti.

La presentazione dell’architettura metodologica del laboratorio, delle centrature di senso e degli orientamenti all’azione che hanno sostenuto e legittimato le azioni messe in campo¹ vengono preceduti da una, necessaria, sosta sul significato della parola *cura* al quale ha fatto riferimento il progetto stesso.

Detta breve focalizzazione viene ritenuta opportuna a causa della polisemia della stessa parola ‘*cura*’, e della conseguente necessità di esplicitare l’accezione del termine qui adottata. Inoltre, soffermarsi preliminarmente su quella che è stata definita *primarietà ontologica della cura* (Mortari, 2015) consente di assumere piena consapevolezza del valore delle finalità perseguite; le quali sono riconducibili, a pieno titolo, a una pratica educativa della cura.

1. Sulla cura: polisemia del termine, questione ontologica e cura educativa

1.1 *Cura come epiméleia*

Cura è una parola polisemantica (Marone, 2014; 2016), comprendente dimensioni di significato dense, che non possono essere esaurite in un discorso che qui può essere solo abbozzato. Ciò nonostante, si ritiene comunque utile tracciare schematicamente le definizioni del termine e alcune esplorazioni e suggestioni utili perlomeno a mettere a fuoco il tema sul quale insiste il progetto qui considerato.

1 Nei capitoli successivi saranno approfondite le potenzialità insite nella scelta metodologica portante del progetto, vale a dire quella di trattare il tema della cura di sé e dell’altro affidandosi al linguaggio artistico-espressivo delle *humanities*.

Come magistralmente messo in chiaro da Mortari (Mortari, 2013a; 2015), si può parlare di cura come terapia, cioè come pratiche di cura che si mettono in atto per far fronte a condizioni di malattia. In questo caso, facciamo riferimento a due possibili tipologie di azioni: un agire che si propone come atto meramente riparatorio di un corpo disfunzionante (in greco: *iatriké*) e un agire che è cura dell'essere, che tiene conto della persona nella sua complessità, ovvero si occupa anche delle dimensioni spirituali (in greco: *theràpeia*). Possiamo poi parlare di cura della vita e, anche in queste circostanze, richiamare due significati diversi, anch'essi veicolati da due termini greci: *mérimma ed epiméleia*. Con il termine *mérimma*, si fa riferimento alla cura intesa come *lavoro del vivere*, cioè al procurarsi quanto necessario per continuare a vivere, è la cura delle cose che ci consentono di mantenerci in vita (Mortari, 2015, p. 19), di conservarci e riprodurci e comprende le attività volte a procurare il necessario per far fronte ai nostri bisogni primari. Aver cura della vita può significare però anche realizzare una vita degna di essere vissuta, una vita pienamente umana che si può realizzare solamente grazie alla cura che l'essere coltiva come *arte dell'esistere per far fiorire l'essere*: è questo il significato di *epiméleia*, dell'aver cura come ricerca delle condizioni e circostanze di vita che possono favorire il nostro fiorire in tutte le dimensioni ontologiche, che possono cioè condurci alla piena realizzazione delle nostre possibilità esistentive, a nutrire le nostre istanze e potenzialità cognitive, etiche, estetiche, sociali e spirituali. L'*epiméleia* è quindi l'«*aver cura dell'esistere così da poter divenire il proprio poter essere*» (Mortari, 2015, p. 20), ed è questa l'accezione di cura a cui si rivolge il progetto, che ha a che fare con l'andare oltre ciò che è dato per sporgersi sull'ulteriore, con il desiderio di trascendenza, con l'arte dell'esistere per far fiorire l'eserci (Mortari, 2015, p. 35).

1.2 *Il mondo scolastico, la cura e la fabbrica dell'essere*

La cura è un tratto ontologico essenziale dell'essere: «*ciò che illumina l'essere umano*» (Heidegger, 1976, p. 420). Possiamo parlare di primarietà ontologica in quanto l'esistenza, nella sua essenza, è cura di

esistere. L'essere umano, da subito, a partire dalla nascita e per tutto il tempo della sua esistenza, si trova nella necessità di ricevere e aver cura di sé, degli altri e delle cose:

l'essere umano si trova consegnato all'esistenza secondo le modalità della cura [...] noi diventiamo quello di cui abbiamo cura [...] se abbiamo cura di certe relazioni il nostro essere sarà costruito dalle cose che prenderanno forma in queste relazioni [...] Se abbiamo cura di certe idee, la nostra struttura di pensiero sarà modellata da questo lavoro [...]. Se ci prendiamo cura di certe persone quello che accade nello scambio relazionale con l'altro diventerà parte di noi. Della cura si può pertanto parlare nei termini di una fabbrica dell'essere (Mortari, 2015, p. 12).

La capacità, ma anche la responsabilità, di attualizzare il proprio e altrui essere più proprio (Mortari, 2006, p. 27) non è qualcosa di innato, si forma attraverso le relazioni che si vivono e può quindi essere educata e, in questo, il ruolo che la Scuola è chiamato a svolgere è certamente fondamentale. Possiamo quindi parlare di cura educativa come promozione di questa capacità e responsabilità di aver cura di sé, dell'altro e del mondo in cui viviamo (Mortari, 2006). A proposito di insegnanti e mondo scolastico, la cura educativa concerne situazioni, visioni e approcci didattici, saperi e modi di conoscere situati nelle relazioni che vengono intrattenute con gli studenti, le loro famiglie e i colleghi. Tutto ciò si traduce in comportamenti, cornici di senso, atteggiamenti che orientano l'esercizio della professione di insegnante, che si sostanziano, in particolare, nell'ascolto dell'altro e di sé, nell'uso eticamente fragile delle proprie visioni, nel rispetto dell'altro e della complessità dell'umano, nella presa di parola autoriale e coraggiosa, nell'esercizio della riflessione sull'esperienza di insegnamento-apprendimento intesa come pratica educativa finalizzata alla fioritura dello studente, ma anche, necessariamente, di se stessi. In virtù di quanto fin qui messo in evidenza, è chiaro allora quanto la cura educativa e l'educazione alla cura vadano a comporre la missione "madre" dell'istituzione scolastica alla quale spetta il compito di avvicinare lo studente alla propria vita emotiva e relazionale, per ri-conoscersi, per approfondire la comprensione di se stesso e del-

l'altro, per favorire una postura consapevole e criticamente vigile sulla-nella relazione con se stesso e gli altri, per rispettare i suoi, e quelli dei suoi compagni, pensieri, vissuti personali e sentimenti e averne piena consapevolezza.

Solo chi sa stare in contatto con la propria vita emotiva è in grado di avvicinarsi veramente all'altro (Iori, 2009, p. 11).

Sempre a proposito dell'importanza della consapevolezza emotiva, Iori elenca una serie di passaggi o disposizioni mentali (non tecniche)² che è opportuno tenere presenti e coltivare in una situazione di cura (Iori, 2009, pp. 35-36). Una di queste disposizioni mentali riguarda la necessità di imparare a nominare i sentimenti e le emozioni e, quindi, la cura di un lessico che spesso si dimostra alquanto impoverito:

quanto più sapremo riconoscere le infinite sfumature delle emozioni e dei sentimenti e sapremo dar loro un nome e legittimità, tanto più accresceremo la consapevolezza della nostra presenza e del suo valore (Augelli, 2009, p. 104).

- 2 Queste disposizioni mentali comprendono: l'ascolto dei sentimenti, un *lasciarsi interpellare* da questi, senza negarli e distorcerli; la necessità di imparare a nominare emozioni e sentimenti attraverso l'utilizzo di un lessico ricco e articolato; la comprensione o la ricerca del significato delle emozioni, della loro funzione; l'accettazione dei sentimenti di sofferenza e di fallimento; la continua formazione all'assunzione di posture emotive autentiche e non un mero addestramento all'utilizzo di tecniche comunicative; la condivisione dei propri vissuti, che consente al *sentire di diventare sapere*; la ricerca e la cura dei tempi e spazi in cui recuperare i propri vissuti e dividerli con altri; la scrittura autobiografica; l'assunzione consapevole di scelte e responsabilità (Iori, 2009, pp. 35-38). In un contesto formativo, ad esempio rivolto a insegnanti, può essere allora molto stimolante proporre loro, quale lavoro di gruppo quello di pronunciarsi, in prima istanza, in merito a condizioni, atteggiamenti mentali e competenze che ritengono opportuno coltivare nei propri territori di cura per favorire la consapevolezza dei vissuti emotivi, per poi sottoporre all'attenzione dei medesimi l'elenco prima riportato, alimentando così ulteriormente il confronto su questi temi.

1.3 *L'insegnamento come pratica educativa e pratica di cura*

In questo scenario, l'insegnante deve allora porsi come educatore in grado di mettersi in discussione con i propri colleghi, di accogliere i propri e altrui vissuti e punti di vista, di riconoscere gli atteggiamenti valoriali propri e quelli dei suoi interlocutori, apprezzando differenze e convergenze; come un educatore che ha da tempo abbandonato la convinzione che le conoscenze disciplinari, da sole, siano sufficienti per fare un buon insegnante.

Tutto ciò, è bene ricordarlo, viene a germogliare e a fiorire compiutamente, non tanto in virtù di dichiarazioni formali, di astratti documenti programmatici, dichiarazioni in buona forma e *vision* "politicamente corrette", quanto piuttosto sulla base di pratiche in uso, di atteggiamenti incarnati che in tal senso rinforzano attribuzioni di significato e presupposti che orientano l'agire quotidiano dell'insegnante.

Sono soprattutto le *pedagogie implicite*³ – quelle che valorizzano la presa di parola, la "messa in gioco" e l'"azzardo pedagogico" da parte dei membri di una comunità scolastica – che possono sostenere l'insegnante nel superare quelle istanze difensive che, invece, lo solleciterebbero a seguire acriticamente percorsi pre-definiti e dettati da altri. Si tratta di architetture che attengono alle culture organizzative dei diversi contesti scolastici, che possono o meno lievitare e supportare la presa di responsabilità soggettiva, il positivo coinvolgimento personale, un atteggiamento pensoso e problematizzante. A queste condizioni, l'insegnante che si riscopre educatore può allora considerare il suo agire come una questione sempre e comunque personale: la messa in atto di gesti e pensieri che vanno a confermare e a dare visibilità a un modo personale di essere e percepire il mondo, che lo chiamano totalmente in causa (con le sue teorie, appunto, personali, con le sue emozioni, con la sua corporeità), che palesan-

3 Le pedagogie implicite attengono ai modi con i quali i contesti sociali agiscono influenzando gli individui che ne fanno parte, attraverso processi educativi informali, non immediatamente riconoscibili, concernenti la trasmissione di comportamenti, valori di riferimento e abitudini professionali (Bruner, 1997, pp. 59-67).

dosi gli permettono di darsi forma (De Monticelli, 1998), con continuità.

La dimensione professionale viene quindi a essere considerata sempre, indissolubilmente, come espressione personale. Aver ben presente questa premessa consente all'insegnante di collocarsi ecologicamente nel suo lavoro, di coltivare buona vita per sé e per i suoi discenti, distinguendo fra problematiche che lo interpellano su assi identitari centrali o periferici, fra questioni che attengono al mondo lavorativo e a quello extra-lavorativo e, in virtù di questo affinamento dello sguardo, gli permettono di fare differenze, di tracciare confini chiari e permeabili, ricercare nessi, e coltivare un senso del vedere complesso (Bocchi, Ceruti, 1985).

Acquisire questa consapevolezza personale significa altresì tenere in conto le proprie aspirazioni, avvicinare i propri vissuti emotivi, le ringhiere esistenziali dalle quali scaturisce il proprio sguardo, le competenze, ma anche la fragilità e i limiti del proprio punto di vista sul mondo.

A queste condizioni, l'insegnante può affacciarsi al-col proprio lavoro, viverlo in maniera co-creativa, cioè attraversare i processi educativi che si trova a sostenere e in virtù di ciò co-evolvere⁴, alimentando quella conoscenza personale (De Monticelli, 1998) e quel fare che, nello stesso tempo, "lo fanno", cioè lo formano, preservandosi da quella condizione di *burnout* che insidia particolarmente (nel no-

4 Queste annotazioni, così evidenti per un professionista della cura e per chi esercita un lavoro emozionale (Hochschild, 1983; Ashforth e Humphrey, 1993; Morris e Feldman, 1996; Grandey, 2000) vanno estese a proposito di ogni attività lavorativa. Non dobbiamo infatti dimenticare che qualsiasi lavoro, se vissuto profondamente, ci chiama in causa e ci nobilita con tutta la nostra umanità. Nel romanzo: "La chiave a stella", Primo Levi ci parla del lavoro come di un attributo positivo per l'uomo: l'uomo che fa, che agisce, realizza se stesso. Anche un lavoro "manuale" come quello dell'operaio specializzato Libertino Faussone, protagonista del romanzo, può mobilitare la parte spirituale di chi lo compie, consentendogli di coltivare una grande intelligenza emotiva e riflessiva. Montare una gru, posare in mare un immenso traliccio può essere una esperienza emotivamente coinvolgente. Addirittura può consentire a Libertino di vivere e sentirsi partecipi dell'"agonia" di un ponte che sta per essere dismesso (Levi, 1978).

stro contesto storico-culturale, negli attuali assetti organizzativi) chi esercita una professione di cura.

L'insegnamento ritrova tutto il suo senso e valore solamente se si pone, in primo luogo, il problema educativo primario: come operare affinché lo studente impari ad avere cura di sé, dell'altro e del mondo in cui vive. È questa la prospettiva che consente di definire l'insegnamento una pratica di cura, una cornice che rimanda all'incontro esistenziale con l'altro e se stessi (Bertolini, 1988), che chiama il professionista ad assumere, necessariamente, in quanto l'una cosa alimenta l'altra, una tensione etica verso l'altro e verso se stesso.

Gli studenti hanno "fame di relazione" (Blandino, Granieri, 2002, p. 179) e la manifestano anche quando contestano, criticano o addirittura sabotano o mettono a dura prova questa dimensione relazionale.

[...] I bisogni di relazione dell'allievo non sono qualcosa "a parte", ma concomitanti e determinanti per la qualità dell'apprendimento e per la qualità dello sviluppo mentale e personale, ed è nel momento in cui si trasmettono i contenuti che si devono soddisfare i bisogni di relazione. È nel mio modo di insegnare che mostro quanto mi sono presenti i bisogni del mio allievo ed è nella misura in cui li riconosco e me ne faccio carico che lo accudisco davvero [...] e lo faccio crescere mentalmente, mentre nel caso io lo trascuri deprivo l'allievo [...] (Blandino, Granieri, 2002, p. 280).

Su queste basi l'insegnamento acquisisce pienamente lo statuto di una professione di cura e cessa di essere riduttivamente inteso come un mero istruire. La sola azione di istruire, in "dosi eccessive" impoverisce la possibilità dell'altro di esprimere le sue potenzialità, arriva addirittura a inibire le sue possibilità d'essere:

sotto gli strati di conoscenza, pur utili, che riempiono la mente, il poter essere dell'altro non trova alimento. L'anima rischia di rimanere inattiva [...]. Pur nella massima discrezione, nella ricerca di un modo non intrusivo di stare rispetto al movimento d'essere dell'altro, la cura educativa non può sottrarsi al compito suo proprio di nutrire la passione per l'ulteriore (Mortari, 2015).

Porre così in primo piano la cultura della cura significa asserire la centralità di:

posture esistenziali quali l'attenzione all'altro, la ricettività, la responsività e la disposizione empatica, ossia tutti quei modi-di-essere che sono essenziali per costruire buone relazioni (Mortari, 2006, p. 37)

ma anche evidenziare la necessità, quando la cura viene praticata come scelta professionale, di mantenere uno sguardo continuo sul proprio lavoro; uno sguardo teso a entrare in contatto coi propri presupposti, col modo di sentire e rappresentare il proprio operato, di farne oggetto di un pensiero critico, di una problematizzazione continua, praticando una disciplina riflessiva.

2. Il laboratorio di formazione-intervento

2.1 *Motivazione e partecipazione*

Per essere portato a buon fine, un progetto complesso e impegnativo sul piano operativo e del coinvolgimento personale come quello qui presentato doveva poter contare, e così è stato, su un gruppo di insegnanti fortemente motivati e disponibili a mettersi in gioco e condividere la loro esperienza professionale. Tutte condizioni, queste, che sono state favorite da modalità di reclutamento e ingaggio molto accurate e progressive, comportanti la conduzione di più incontri dedicati alla presentazione del progetto e il ricorso ad azioni mirate di cooptazione condotte in virtù di conoscenze personali di qualche insegnante, che ha così contribuito all'allargamento della schiera dei colleghi partecipanti.

In coerenza con la più generale cornice metodologica della formazione-intervento, l'attività formativa condotta in favore degli insegnanti, la progressiva messa a punto degli interventi messi in atto da parte dei medesimi e le verifiche riguardanti queste azioni sono state tutte condotte nell'ambito di un contesto laboratoriale. Questo laboratorio formativo ha accompagnato lo sviluppo del progetto at-

traverso periodici⁵ incontri avvenuti, finché è stato possibile⁶, in presenza, e comunque sempre registrando una partecipazione proattiva e costante degli insegnanti.

Il laboratorio si è dimostrato luogo di condivisione delle esperienze professionali strutturandosi, a seconda dei momenti, sia in forma di comunità di pensiero (Mortari, 2010) – centrata sulla trattazione riflessiva delle responsabilità e problematiche etiche ed educative soggiacenti il loro impegno lavorativo – sia di comunità di pratica⁷, all'interno della quale condividere e far lievitare concrete e sostenibili pratiche didattiche e il sapere esperienziale dei membri del gruppo.

Nel contesto laboratoriale è stato così possibile condividere la progettazione degli interventi e percorsi didattici, ma anche le risultanze di quanto si andava via via realizzando in favore degli studenti nei diversi contesti scolastici.

Si è cercato di procedere attraverso processi partecipativi, tenendo conto e intrecciando fra loro opzioni e interessi emergenti, favorendo la condivisione ideativa, il confronto e un'attività valutativa su quanto si andava via via realizzando.

- 5 La cadenza degli incontri è andata modulandosi in maniera flessibile e in relazione alle fasi del progetto e alle necessità emergenti, tenendo altresì conto di specifiche richieste che potevano essere avanzate in tal senso dagli stessi insegnanti, a seconda delle necessità, anche in forma di incontri individuali e di sottogruppi di lavoro che potevano all'occorrenza costituirsi.
- 6 A partire dal mese di marzo 2020, a causa della pandemia da Covid-19, sono state ovviamente sospese le attività in presenza riferibili al progetto (sia quelle interessanti il gruppo di insegnanti, sia quelle condotte dai medesimi in favore dei loro studenti) e, con una comprensibile difficoltà, si sono mantenuti pochi contatti online con gli insegnanti del tutto assorbiti dalla sperimentazione della didattica a distanza. Solamente negli ultimi mesi del 2020, è stato possibile abbozzare alcune ipotesi di lavoro da percorrere (ci si augura) nel 2021
- 7 Il costrutto di comunità di pratica, fatto proprio e percorso dal Servizio Formazione della ASL BI in molti progetti (Alastra, Kaneklin, Scaratti, 2012; Alastra, Presutti, 2010; Alastra, 2010) è stato coniato e approfondito dal Prof. Etienne Wenger (Wenger, 2006; Wenger, McDermott, Snyder, 2007; Wenger, 2010), vero e proprio *maitre a penser* riconosciuto a livello internazionale sull'argomento,

In questo scenario, il ruolo del team dei formatori⁸ è stato quello di presidiare quelle dimensioni comunitarie prima accennate, salvaguardando l'impegno diffuso e l'apporto costruttivo di tutti gli insegnanti chiamati a vivere e sceneggiare una vicenda collettiva della quale potessero sentirsi parte, sia rispetto ai contenuti trattati, sia, soprattutto, ai modi di procedere complessivamente adottati e alle attività via via progettate e realizzate.

Si è fatto complessivamente ricorso a un incedere dialogico e co-costruttivo, mettendo in atto modalità coinvolgenti, capaci di responsabilizzare tutti a un impegno progettuale.

È stato adottato quindi un modo di procedere che si discosta profondamente da un modello formativo gerarchico, fortemente asimmetrico e unilateralmente "istruttivo", che può essere adottato solamente abbracciando una logica progettuale "debole" o, meglio, capace di orientare e rendersi permeabile alle retroazioni via via emergenti.

Si è così allestito uno spazio relazionale all'interno del quale è stato possibile "mettersi in gioco", partendo dall'esperienza e con una predisposizione all'ascolto di sé e dell'altro. Si è in tal modo sviluppato un percorso formativo nel quale ognuno ha potuto agire in prima persona, senza sentirsi in dovere di raggiungere traguardi predefiniti da altri, ma piuttosto gioendo dei risultati ottenuti dai colleghi.

2.2 *Il principio ologrammatico*

All'interno del laboratorio si è operato cercando di sostanziare, in vario modo, un principio ologrammatico⁹ o di "autosomiglianza",

8 Lo scrivente è stato coadiuvato da Roberta Invernizzi e Rosa Introcaso sia nella conduzione del laboratorio, sia per quanto concerne il tutoraggio dedicato ai singoli insegnanti impegnati nello svolgimento delle diverse unità didattiche progettate dai medesimi.

9 In virtù di questo principio, ogni cellula è una parte di un tutto, ma il tutto è esso stesso dentro la parte: la totalità del patrimonio genetico è presente in ogni cellula individuale, la società è presente in ogni individuo, nella sua interezza,

attivando e sostenendo esperienze e processi isomorfici a quelli auspicati, e poi effettivamente alimentati con lo sviluppo operativo del progetto, nei contesti classe.

In estrema sintesi, si è fatto in modo che i partecipanti al laboratorio potessero sperimentare in prima persona provando, per così dire, “sulla propria pelle”, quanto poi presentato e agito nei loro contesti educativi.

Il principio ologrammatico ha potuto sostanziarsi grazie ai tre seguenti orientamenti all’azione.

– *Confrontarsi sul tema della cura di sé e dell’altro e condividere esperienze personali.*

Sul piano dei contenuti, oltre che sul senso e sulle opportunità derivanti dalle metodologie didattiche adottate, il confronto con gli insegnanti si è spesso soffermato sul significato stesso della locuzione “cura di sé e cura dell’altro”, intrecciando questo discorrere con approfondimenti e focalizzazioni riguardanti temi attinenti al ruolo educativo dell’insegnante rapportati alle specifiche esperienze vissute dai partecipanti al laboratorio.

– *“Fruire” le metodiche didattiche poi contestualizzate e messe in atto in favore degli studenti.*

In questa prospettiva, sono state progressivamente proposte e fatte sperimentare agli insegnanti pratiche didattiche che avrebbero potuto, con gli opportuni adattamenti traslare in classe. Vanno considerate in questa luce le modalità di confronto e apprendimento cooperativo sperimentate soprattutto attraverso la partecipazione a sessioni di lavoro di gruppo strutturate all’uopo dal team, ma anche i confronti scaturiti dall’interrogarsi, in plenaria e in sottogruppo, in merito al valore educativo e di cura insito nelle azioni progettate

attraverso il suo linguaggio, la sua cultura e le sue norme (Morin, 1999, p. 96). Scuola e società sono in relazione ologrammatica tra loro: «Questa relazione non è speculare, ma ologrammatica e ricorsiva. Ologrammatica: come un singolo punto di un ologramma porta in sé la totalità della figura che rappresenta, anche la scuola nella sua singolarità porta in sé la presenza dell’intera società. Ricorsiva: la società produce la scuola che produce la società» (Morin, 1999, p. 104).

e poi messe in atto nei loro contesti e alle risultanze via via emergenti. Particolarmente efficace è risultato stimolare gli insegnanti a esprimere i loro personali mondi di significato in tema di cura di sé e dell'altro proponendo loro stimoli *humanities*¹⁰ di diverse discipline (opere letterarie narrative, testi poetici, dipinti, fotografie, ecc.). Mettersi in gioco in queste sessioni esperienziali ha, infatti, consentito loro di orientarsi con “diretta cognizione di causa” verso le metodiche ritenute più congeniali e praticabili nei loro contesti, per innescare, con i loro allievi, l'emersione dei mondi significato associati al tema della cura di sé e dell'altro e, nel contempo, stimolarli a esprimersi su questi fronti, attraverso una scrittura di sé e-o la realizzazione di altri artefatti creativi di varia natura (poesie, testi narrativi brevi, video, ecc.).

– *Vivere i processi cognitivo-emozionali e relazionali sostanzianti una relazione di cura*

Si è trattato di operare allestendo un contesto relazionale all'interno del quale si potessero vivere posture esistentiali cognitive ed emotive¹¹ sostanzianti una relazione di cura; un contesto relazionale che, per i comportamenti e atteggiamenti agiti, potesse essere vissuto come occasione ed esperienza di cura reciproca.

Va evidenziato che questo modo di procedere è complessivamente da considerarsi un posizionamento epistemologico e metodologico oltre che strategico: ha cioè favorito l'emersione di saperi, e il consolidarsi di apprendimenti esperienziali che, a loro volta, hanno motivato gli insegnanti a procedere in maniera analoga coi loro studenti.

10 Le *humanities*, vale a dire: il cinema, la poesia, la letteratura, la fotografia, la pittura, la musica, e tutte le discipline artistico-espressive e le discipline umanistiche, hanno da sempre avuto molto da dire, per definizione, sui temi centrali della cura. Nei capitoli successivi saranno approfondite le potenzialità insite nella scelta metodologica di affidarsi al linguaggio artistico-espressivo delle *humanities*.

11 La cura si esprime in modi di essere, in posture esistentiali (cognitive ed emotive) che Mortari ha così enucleato: prestare attenzione, fare silenzio interiore, togliere via, cercare l'essenziale, coltivare l'energia vitale (Mortari, 2020).

In questa maniera (forse, soprattutto, in modo implicito) è stata mantenuta e continuamente rinnovata l'attenzione sulla relazione di cura e sul suo significato rammentando, a tutti, quanto gli atti di cura ci chiamino in causa riverberando all'interno dei nostri diversi contesti di appartenenza.

2.3 Problematizzare: la cura e il ruolo educativo

I confronti sulla tematica della cura di sé e dell'altro e i connessi affondi sul ruolo educativo dell'insegnante sono stati disseminati nel corso degli incontri del laboratorio. Sono stati dedicati specifici momenti, strutturati in lavori di gruppo o in confronti in plenaria, perlopiù avviati a partire da una preliminare lettura pensosa di alcuni saggi opportunamente individuati al riguardo.

In virtù dell'esperienza così maturata, vengono di seguito proposte, semplici glosse organizzative e tracce esemplificative riportanti domande-stimolo (alcune delle quali effettivamente proposte nel laboratorio), che potrebbero tornare utili a chi volesse riproporle in percorsi formativi analoghi a quello qui presentato.

Traccia di confronto: «sul significato della cura, su cosa significa praticarla»

Letture preliminari consigliate: i seguenti saggi o capitoli tratti dai testi di Mortari (Mortari, 2020, 2006; 2013b).

In sintesi:

si può dire che l'essenza della cura consiste nell'essere una pratica relazionale che si attua in tempi variabili, che è mossa dall'interesse per l'altro e orientata a promuovere il suo benessere e che per questo si occupa di qualcosa di essenziale per l'altro (Mortari, 2013b, p. 27).

Cosa significa praticare e vivere una relazione di cura? Cosa caratterizza una buona pratica di cura in ambito educativo? Quali competenze deve avere e sviluppare un insegnante per agire una buona pratica di cura? Cosa attiva o fa sì che l'insegnante si prenda a cuore

uno studente? In quali situazioni? Come facciamo a sapere che stiamo operando per il bene dell'altro? Soddisfare ogni richiesta dell'altro ci espone a forme di impoverimento del nostro sé, può consumarci, come fare allora per prevenire questo rischio? Qualcuno può, e in che modo, aiutarci a prevenire queste possibili forme di impoverimento che possono riguardarci nel nostro agire educativo? Quali richieste da parte degli studenti siamo propensi a soddisfare in quanto considerabili in un'ottica di cura e in che modo? E quali no? Ci capita di sostituirci all'altro in operazioni che questi potrebbe fare da sé?

Traccia di confronto: «cosa e come fare perché all'altro arrivi il bene?»

Letture preliminari consigliate: il capitolo del libro di Mortari, con particolare riferimento alla pagina citata (Mortari, 2015, p. 91).

A mettere in moto un'azione di cura è l'*interesse per l'altro*, inteso come inter-essere, un rivolgersi all'altro in quanto soggetto con il quale si desidera esser-ci, vivere una relazione (Mortari, 2015, p. 88). In una relazione di cura ci occupiamo di qualcosa di essenziale per l'altro, qualcosa che riguarda l'essenza dell'altro e sta nei nostri modi di relazionarci, i quali rimandano a una presenza agita per favorire il ben-essere e la piena fioritura dell'altro, qualcosa che può solo derivare da una dimensione relazionale, che l'altro non sarebbe comunque in grado di procurarsi da solo¹² (Mortari e Saiani, 2013; Mortari, 2015, p. 91).

La cura risponde a una domanda che non può essere disattesa, che si sottrae al perimetro del *pensiero tecnico*, che va tenuta viva perché ha un valore irrinunciabile per la vita stessa (Mortari, 2015, p. 103), che non può avere una risposta ultima e insindacabile in quanto domanda etica: «cosa e come fare perché all'altro arrivi il bene?» (Mortari, 2015, p. 99). È questa una domanda destinata a ri-

12 È questa la condizione che consente di distinguere una relazione di cura da una relazione improntata all'erogazione di un servizio. In questo secondo caso, il beneficiario, potrebbe essere in grado (in certe condizioni: di salute, di disponibilità di risorse, di competenze, ecc.) di procurarsi quanto a lui necessario.

manere sempre aperta. Ed è proprio a partire da questa domanda che è stata avviata una riflessione: cosa intendiamo con “fare il bene dell’altro”? Nelle nostre relazioni di cura con gli studenti riusciamo, in che misura, in che modo, con quali pratiche, in quali tempi e modalità in questo intento? Quali sono le nostre intenzioni che ci muovono verso la cura dell’altro? Come ci adoperiamo per mantenerle aperte queste domande? Quanto lo sono per le nostre organizzazioni? Tenere queste domande aperte è consustanziale all’aver cura?

Traccia di confronto: «Prestare attenzione alla vita della mente»

Letture preliminari consigliate: saggi o capitoli tratti dai testi di Mortari e Manicardi (Mortari, 2020, 2002; Manicardi, 2020).

Se quando facciamo una cosa pensiamo già a quella che faremo dopo, manifestiamo sì la nostra capacità di fare, il nostro potere, ma in realtà ci facciamo sfuggire il gusto, il sapore delle cose che viviamo:

il momento presente è il frammento di tempo che tu hai a disposizione [...] per vivere bene, intensamente, ciò che hai scelto di vivere (Manicardi, 2020, p. 48).

Per essere capaci di cura è necessario essere capaci di prestare attenzione, mantenere la coscienza desta, cioè stare in vigilanza:

con uno sguardo rivolto sull’esterno, ma anche sull’interno della vita della mente, poiché il modo di prestare attenzione dipende dalla qualità della condizione della mente (Mortari, 2020, pp. 35-36).

Come, con chi, quando e su cosa ci confrontiamo con i colleghi? Come, con chi e rispetto a quali circostanze sottoponiamo a vigilanza i nostri pensieri? Li problematizziamo, li “ripensiamo”? Come esterriamo e ci soffermiamo sui nostri pensieri? Li “fissiamo” e li mettiamo in buona forma praticando una scrittura personale? Li rendiamo “maneggiabili” anche insieme ad altri e in momenti diversi? Stiamo cioè in vigilanza dei nostri pensieri? Prestiamo attenzione alla vita della mente “negli istanti del suo accadere”? Come, con chi, quando prestiamo attenzione ai nostri pensieri, li ripen-

siamo, vale a dire, pratichiamo una disciplina riflessiva? Prestiamo attenzione al reale e cosa intendiamo con ciò?

Traccia di confronto: «Prestare attenzione all'altro»

Letture preliminari consigliate: i capitoli dei libri di Mortari, con particolare riferimento alle pagine citate (Mortari, 2013, pp. 28-29; 2015, p. 91).

Prestare attenzione è un modo di esserci nella relazione con l'altro che esprime ricettività, un far posto nella propria mente all'altro, è: *«avere considerazione per l'altro; tenerlo nello sguardo è il primo atto di cura»* (Mortari, 2013b, p. 28). Ciò è possibile a condizione che si riesca ad alleggerirsi *«del peso di tutte quelle teorie che anticipano l'altro, lo chiudono dentro un processo di interpretazione deciso prima dell'incontro»* (Mortari, 2013b, p. 28). Prestare attenzione si sostanzia in *«sguardi che si distendono lenti sulle cose fino a girare intorno a esse più volte così da guadagnare una visione perspicua dell'oggetto»* (Mortari, 2013b, p. 28); una attenzione in tal senso sensibile all'altro: *«è un gesto etico imprescindibile, è la conditio sine qua non dell'etica»* (Mortari, 2013b, p. 31). *«L'attenzione che ha cura si attua quando la mente diventa un cristallo puro, ben pulito che cessa di essere visto e diventa un filtro che lascia passare la luce»* (Mortari, 2013b, p. 29). *«Far posto nella propria mente all'altro»* è una suggestione che fa riferimento all'attenzione e all'impegno necessario per prendersi cura dell'altro. È possibile individuare al nostro interno uno spazio entro il quale facciamo posto nella nostra mente all'altro? Quali le buone pratiche?

Traccia di confronto: «Togliere via – andare all'essenza delle cose»

Letture preliminari consigliate: il saggio di Mortari, con particolare riferimento alle pagine citate (Mortari, 2020, pp. 37-38).

Il togliere via è azione essenziale sul piano epistemologico. [...] Per andare all'essenza delle cose bisogna eliminare ciò che non è essenziale, togliendo via quelle incrostazioni concettuali e quelle rigidità metodologiche che impediscono un accesso il più originario alla comprensione dell'altro. [...]

perché quando lo sguardo guarda una cosa trovandosi già inquinato di idee e pensieri “non può vedere nulla, anche se ti è posto innanzi un oggetto che può essere veduto” (Plotino, traduzione Faggini, 2000, I, 6, 9, 28). [...] Sul tempio di Delfi, oltre all'imperativo “conosci te stesso”, si trovava scritto anche “niente di troppo” e “non vincolarti a nulla”, dunque stai nell'essenziale e con leggerezza rispetto a ogni cosa, sciogliendo l'anima da rischiosi attaccamenti. L'esercizio spirituale, ispirato dal principio di praticare la ricerca dell'essenziale, lascia l'anima respirare il fresco del vuoto. Specifico della cura spirituale è proprio il far ritrovare all'anima un respiro libero (Mortari, 2020, pp. 37-38).

Traccia di confronto: «Cercare l'essenziale – pensare fuori dall'ordine»

Alleggerire la mente significa anche:

prendere le distanze dal pensare comune, dai discorsi che sembrano assennati ma che ci tengono vincolati a un sapere non vivo, non vitale. Il pensare di cui ha necessità chi va in cerca del sapere della cura è un pensare fuori dall'ordine, perché si tiene estraneo alle regole stabilite e osa esplorare sentieri non frequentati. È un pensare scomodo, un pensare alato, perché si allontana dal pensare consueto, quello che spesso rimane impantanato nelle cose di poco conto e si avventura sulle questioni essenziali per la vita: cosa è giusto fare? cosa è buono fare? Dedicarsi a pensare le questioni considerevoli da pensare per cercare le coordinate che consentono di comporre di senso l'esistenza (Mortari, 2020).

Traccia di confronto: «Coltivare l'energia vitale – salvaguardare la capacità di cura»

Lettura preliminare consigliata: il saggio di Mortari, con particolare riferimento alle pagine citate (Mortari, 2020, pp. 39-40).

Il lavoro di cura è faticoso e richiede di salvaguardare il proprio benessere, la propria energia vitale. [...] Lavorare dunque sul proprio sentire è condizione necessaria per trovare

una disposizione interiore feconda di atti generativi (Mortari, 2020, pp. 39-40).

2.4 *Pedagogia e umanesimo (della cura)*

Il punto focale del progetto rimanda alle potenzialità insite nelle discipline *humanities* per quanto concerne la possibilità di soffermare l'attenzione dei fruitori di queste opere su diverse tematiche riconducibili al filo conduttore della cura di sé e dell'altro.

Artefatti e testi letterari, narrativi, poetici, fotografici, video-animati, ecc. sono venuti in tal modo a fungere da ponte per la messa in opera di azioni educative portate avanti in senso bi-direzionale: proponendo – a seconda dei casi, in visione, in ascolto, in lettura, ecc. – imput *humanities* e artistici che, attraverso opportuni mandati, sollecitazioni e mosse discorsive, potessero far emergere i punti di vista degli studenti; sia sostenendo e valorizzando la messa in chiaro dei mondi di significato degli stessi soggetti così interpellati, in maniera creativa, impiegando analoghi registri espressivi per narrare di sé e rappresentare – sempre ricorrendo a linguaggi espressivi, artistici, narrativi e poetici – le esperienze vissute intorno al tema della cura e consentire così l'emersione di presupposti, pensieri, proponimenti, atteggiamenti, stati emotivi e posture valoriali.

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.

L'umanesimo della cura si sostanzia in gesti, pensieri e valori (contenuti e modi di operare) ispirati a ideali umanistici, quindi attenti alla dignità della persona (nel nostro caso: dell'insegnante e dello studente), ai diritti, alle esigenze e valori di riferimento, ai desideri, alle traiettorie di sviluppo, ai mondi di significato che si incontrano nelle sue storie, alle istanze e visioni etiche e politiche implicate nelle sue narrazioni e nel suo narrarsi-ascoltarsi, alle istanze emotive, alla sua progettualità (di sviluppo professionale e di vita) (Alastra, 2020). Tutto ciò si incarna in pratiche in uso in ambito didattico e pedagogico e necessita di essere opportunamente problematizzato e vigilato

con un atteggiamento critico che risponde a un'etica della fragilità (Mortari, 2008), che dovrebbe investire ogni campo dell'agire educativo dell'insegnante.

In questa accezione allargata, che va oltre la definizione storica di Umanesimo, si esprime la convinzione che l'uomo possa aver cura di sé e dell'altro – vale a dire: perseguire la piena realizzazione di sé, ricercare e dare profondità alla sua opera, vivere bene, adoperarsi insieme ad altri per il bene comune – nella misura in cui, grazie all'arte, riesca a porsi in ascolto della sua vita emotiva, a usare la ragione, a riflettere sull'esperienza personale e sui valori che muovono il suo progetto di vita, il suo essere nel mondo, assumendone di tutto ciò consapevolezza e responsabilità.

In questo modo si sono sostanziate unità didattiche diverse e percorsi originali intrecciati creativamente con le soggettività, le esperienze personali e i vissuti degli studenti.

Vanno al riguardo subito evidenziate l'estrema cura e la massima attenzione e delicatezza¹³ dimostrate dagli insegnanti, nel proporre dette attività in maniera tale che gli studenti potessero sentirsi a loro agio e inoltrarsi in questi sentieri in misura, modi e tempi sempre compatibili con il contesto scolastico, con i ruoli in campo e, comunque, del tutto rispettosi delle soggettività di ognuno. In sintesi, si è sempre cercato di allestire contesti relazionali all'interno dei quali potesse risultare naturale raccontare di sé, essere presenti con l'ascolto, o anche scegliere di essere una presenza silenziosa¹⁴.

13 Quando ci si avvia alla cura dell'altro lo si deve fare esplorando con precauzione, ricercando punti di riferimento, tracciando mappe da considerarsi sempre rivedibili: «Ogni passo è una scommessa: sarà solido il terreno? Ci saranno belve nascoste nella foresta? Ci sono paludi o sabbie mobili? Si può guardare quel fiume? È possibile arrampicarsi su quella montagna? In questo cauto avanzare occorre essere attenti al minimo segnale di pericolo, pronti a fare marcia indietro non appena ciò si riveli necessario». (Bert, 2016, pp. 43-44).

14 Proprio a proposito della cura dei contesti relazionali in questione e dell'impegno espresso al riguardo, merita qui di essere sommariamente ricordata un'attività *outdoor*, alternativa alla "classica" gita scolastica, sperimentata con piena soddisfazione da due classi di studenti e alcuni loro insegnanti partecipanti al progetto. Alloggiati per tre giorni in un santuario situato nelle montagne biellesi, in un'atmosfera suggestiva e distante dalla quotidianità della vita scolastica, stu-

Tra i vari apprendimenti derivanti da questa esperienza possiamo dire che la scelta di puntare su diversi linguaggi e possibilità espressivo-creative è stata una scelta pedagogica che ha confermato e ricordato a tutti noi la necessità e le complessità connesse all'accoglimento della vita emotiva e alla messa in atto di un agire formativo ed educativo attento alla "qualità" delle esperienze soggettive, al benessere globale degli insegnanti e degli studenti, al rispetto di ogni persona come unica e irripetibile, a una rivalutazione dei processi educativi presidabili e praticabili dagli insegnanti.

2.5 *Aver cura di chi cura e alimentare un sentimento di comunanza*

Il lavoro di un insegnante, come ogni lavoro di cura, è faticoso e ha bisogno di nutrirsi di cura di sé (Mortari, 2006; Formenti, 2010).

Winnicott quando sottolinea l'importanza di assicurare un ambiente favorevole alle madri lo fa perché sa che dal loro ben-essere dipende una buona cura dei bambini. Allo stesso modo occorre pensare gli insegnanti: per assicurare il ben-essere degli studenti si deve operare restituendo in prima istanza ben-essere agli insegnanti, perché il lavoro educativo è faticoso e comporta (come per altre professioni di cura) una *fatica dell'anima*. Occorre allora in primo luogo riconsiderare i contesti e le condizioni organizzative che spesso disattendono questa condizione, perché spingono solo a rispettare le routine dei protocolli dati e ad instaurare relazioni fondate solamente su adempimenti formali. Bisogna inoltre non offrire solo occasioni formative volte all'acquisizione di saperi disciplinari e competenze didattiche. Serve una formazione rivitalizzante, capace di allestire aree di sosta nutrienti, nelle quali sia possibile coltivare la cura di sé,

denti e insegnanti hanno vissuto insieme un'esperienza di vita comunitaria - con tanto di incarichi pratici relativi alla gestione della "cambusa" e della cucina. Nel corso di queste giornate gli studenti hanno partecipato a giochi didattici, seguito sessioni di lettura e commento di brani letterari, si sono dedicati alla scrittura creativa e poetica di sé, hanno partecipato a "passeggiate meditative", a momenti di confronto esperienziale e a tante altre attività condotte in tema di cura di sé e dell'altro dai loro insegnanti.

pensare insieme ad altri consentendo l'espressione delle unicità¹⁵, ma anche rinforzare un sentimento di comunanza: il sentirsi parte di un destino comune.

È a partire da queste considerazioni che la prima finalità perseguita dal team dei formatori è stata quella di aver cura degli insegnanti, delle loro diverse soggettività e del gruppo nel suo insieme.

Massima cura è stata riposta da tutti al mantenimento di un clima relazionale non giudicante, improntato al fecondo e reciproco accoglimento delle competenze professionali in campo, alla circolazione dei diversi punti di vista, all'autentico rispetto personale e al sostegno del gruppo.

In questo modo si sono favoriti apprendimenti non riduttivamente intesi come mera trasmissione di saperi, bensì come sostanza ed esito di un percorso co-costruito e situato (Alastra, Kaneklin, Scarratti, 2012; Alastra, 2012) fondato sulla conferma (in senso psico-affettivo) e sulla rivisitazione delle rispettive identità professionali.

2.6 *Aver cura di pensare insieme i pensieri*

È ormai assodata la necessità di assicurare ai professionisti dell'educazione e della cura una formazione finalizzata a sviluppare competenze riflessive, cioè la capacità di "lavorare" sui loro pensieri, per assumere una postura consapevole e criticamente vigile sulla loro esperienza professionale e su quei presupposti che tendono:

a rimanere non osservati, non interrogati e che, proprio per il loro agire tacitamente, esercitano un forte potere performativo sul processo di elaborazione dei mondi di significato [...] – da qui la necessità di pensare i pensieri – [...] per guadagnare consapevolezza della postazione in cui ci si trova quando si è impegnati a pensare (Mortari, 2002, pp. 71-72)

15 Occorre mantenere vive le domande sull'unicità: quanto sono propenso ad aver cura della mia unicità? A riconoscere e confermare l'unicità dei miei studenti? Quanto e come, una specifica realtà scolastica educa all'espressione, al rispetto e alla valorizzazione dell'unicità? Quanto siamo pronti ad apprezzare la sorpresa, il contingente, il provvisorio, il singolare?

e potersi così compiutamente autodeterminare come professionisti chiamati a esercitare una professione educativa.

Facendo proprie queste assunzioni, tempo ed energie sono stati dedicati nel laboratorio a un'attività pensosa praticata insieme, per promuovere la passione di pensare (Mortari, 2008, p. 16) e coltivare un pensiero autonomo, "largo e profondo" (Mortari, 2002, p. 55) sulla propria professione; per sviluppare e condividere il proprio sapere esperienziale (Mortari, 2003) e acquisire, in modo critico e trasformativo, una maggiore consapevolezza dei condizionamenti culturali, sociali e (auto)biografici attraverso i quali passa il proprio modo di significare ed esercitare la professione di insegnante.

Si è trattato di mettere in comune "materiale per pensare" e sostanziare un confronto "lento" e dialogico, l'incontro di differenti punti di vista.

Il laboratorio, in tal modo, si è configurato come dispositivo di co-creazione di significati basato sull'intreccio di più momenti o livelli riflessivi: quello che ogni insegnante ha potuto potenzialmente vivere come dialogo interno con se stesso – quando si è immerso nella lettura dei testi proposti, quando si è impegnato nella progettazione di interventi e azioni didattiche in linea col progetto o si è soffermato ad analizzarne gli esiti – ma anche quello vissuto come membro di un gruppo in più occasioni impegnato in una conversazione riflessiva sulle proprie narrazioni esperienziali.

Sono state fornite al riguardo solo minime suggestioni teoriche e le indicazioni metodologiche necessarie per sostenere una conversazione riflessiva (Mortari, 2008; Alastra, Introcaso, 2013, 2015; Alastra, 2018) e, così facendo, recuperare maggiore consapevolezza intorno al modo di rappresentare la propria particolare esperienza e interpretare i problemi¹⁶ di un insegnante-educatore.

Si è così operato anche per alimentare un interrogarsi sul senso e

16 D'Orsi spiega efficacemente il compito del pensare così: «*il vero primo compito del pensare: non è offrire solo soluzioni ai problemi, ma innanzitutto riflettere sulla forma e la natura di quei problemi*» (D'Orsi, 2013, p. 22).

significato¹⁷ delle azioni che si andavano mettendo in atto, per ricercare nuove letture della realtà, per creare varchi, eventualmente anche un certo scompiglio.

Per chi esercita una professione educativa di cura, poter condividere con i propri colleghi le emozioni vissute nel quotidiano operare, ritornare sulle scelte compiute e sui criteri seguiti, su desideri e motivazioni posti a fondamento del proprio agire va considerato di vitale importanza¹⁸ in quanto queste professioni:

soffrono, spesso, di un presenzialismo, di un attivismo frenetico: si è protesi a compiere gesti, ad assolvere compiti. Ci si dimentica che il lavoro di cura non richiede solo atti pratici, ma esige silenzi, attese, soste, il “non fare”, il “lasciar essere” (Augelli, 2009, p. 106).

Le domande che come formatori ci ponevamo al termine di ogni incontro potrebbero essere così sintetizzate: È stata promossa una presa di parola intrisa di rispetto reciproco e autenticità? Si è praticata una problematizzazione dei saperi e delle ipotesi operative avanzate? Quale valore è stato attribuito a ciò? Sono stati sostenuti, e con quali specifiche mosse discorsive, pensiero critico e “arte del domandare”¹⁹ e del pensare insieme? Sono state poste nel corso dell’incontro domande larghe e profonde, “circolari” e riflessive? Domande generative di senso, che fanno pensare a (e non solo conoscere) una realtà?

17 C'è differenza tra conoscere e pensare (Mortari, 2002). Pensare serve per “produrre” significati, “serve” per entrare in noi stessi, e tutto questo ha un valore incommensurabile, cioè grande e non misurabile (Mortari, 2008).

18 Occorre avere a cuore la cura di queste opportune aree di sosta, fermarsi e pensare a ciò che si fa (Arendt, 2004) significa stare nell’esperienza, *attraversandola* (Jedlowski, 2008), ponendosi in ascolto autentico, cogliendone tutte le sfumature, le fragilità e le risorse, cogliendone la complessità, i diversi livelli e piani di lettura che in essa si intrecciano.

19 Esercitare l’“arte del domandare” è fondamentale per co-costruire una buona storia di malattia, per porre domande esplorative invece che indagatrici (Gangemi et al., 2006), domande che, anziché chiudere una narrazione, aprono a nuovi mondi possibili.

2.7 *Aver cura di un ambiente narrativo: ricercare insieme senso e significato*

Il laboratorio formativo è andato configurandosi come un ambiente narrativo (Alastra, 2020) nell'ambito del quale è stato inoltre possibile dedicarsi a un reciproco narrarsi-ascoltarsi, che, anche se a tratti è sembrato svolgersi in maniera caotica, ha lasciato sempre scorgere un filo conduttore capace di restituire un senso, una direzione e un corredo di significati, consentendo ai partecipanti di apprezzare il valore tras-formativo di un registro narrativo-esperienziale-riflessivo, sentendosi confermati nelle loro unicità.

L'approccio narrativo è infatti fondato su un paradigma idiografico²⁰, che dà voce e valorizza l'unicità del caso, dell'esperienza individuale, permettendo di avvicinare e comprendere significati, scopi, valori, teorie personali ed emozioni del soggetto narrante. Questa è una precisa funzione epistemica del pensiero narrativo: quella di innescare processi di elaborazione, interpretazione, comprensione, ristabilendo un senso di ordine e significato all'esperienza umana, a fatti e accadimenti.

Raccontare ciò che accade va considerata una pratica di cura della vita della mente:

Non solo ciò che si fa, ma anche ciò che si sente e si pensa, che spesso rimane inespresso, senza parole [...] Nessuna filosofia, nessuna analisi, nessun aforisma, per quanto profondo – scrive Hannah Arendt – può avere un'intensità e una pienezza di senso paragonabile a quella di una storia ben raccontata (Mortari, 2002, p. 142).

Raccontarsi, a se stessi e a qualcuno predisposto ad ascoltare queste narrazioni, diviene allora occasione e strumento auto conoscitivo e trasformativo. Luogo e occasione di riscoperta e condivisione delle motivazioni e finalità perseguite. Raccontarsi poi, attraverso una scrittura di sé intima e pensosa, non è cosa di poco conto e va soste-

20 «*Idiografica è una rappresentazione che non può essere generalizzata. È la rappresentazione di qualcosa di singolare e di contingente*» (Jedlowski, 2000, p.203).

nuta, per certi versi rieducata, in un contesto socio-culturale che sembra, a volte, aver smarrito il valore della scelta fra il dire, il non dire e il silenzio, dimenticando che fare:

selezione fra ciò che vogliamo raccontare agli altri, ciò che possiamo raccontare a pochi e ciò che dovremmo tenere per noi è qualcosa che richiama una consapevolezza raffinata (Biffi, 2012, p. 96).

2.8 *Lavorare con creatività: coltivare il senso del vedere*

Un'attività formativa orientata alla cura dei partecipanti richiede di chiamarsi ad un impegno creativo, di avanzare proposte e ricercare risposte stando nell'incertezza, perché quando si azzarda un gesto, un pensiero di cura non si può sapere quale effetto sortirà. Un lavoro formativo di questo genere è sempre da inventare, da salvaguardare dallo scontato, per essere partecipi di rapporti vitali, dinamici, creativi. C'è infatti una certa consustanzialità fra creatività e cura (Manicardi, 2020). Inoltre, l'atteggiamento creativo, così come quello di cura, richiede attenzione alla situazione altrui per accogliere l'unicità e vulnerabilità dell'altro, dimostrandoci recettivi alla realtà esterna e capaci di *stupirci*.

Etimologicamente, la parola "stupore" rinvia al verbo *typto*, che indica colpire. Chi si stupisce subisce un colpo, riceve un colpo, da qualcosa che vede, da qualche parola, da un'idea o un'immagine o un volto. Capacità di stupirsi è dunque capacità di lasciarsi colpire (Manicardi, 2020, p. 47).

Cura, creatività e stupore hanno quindi a che fare col senso del vedere, col vedere l'inedito, quello che altri non vedono.

Per scoprire se siamo creativi dovremmo chiederci: siamo davvero capaci di vedere (non solo di guardare)? C'è differenza fra guardare e vedere. Guardare è un'azione cognitiva distaccata, non rimanda ad alcun pathos, non c'è coinvolgimento emotivo-cognitivo. Guardare è azione istantanea, spontanea, esistenzialmente passiva: non c'è cammino, non c'è tensione verso un punto di approdo. Guardando non

ci poniamo il problema di capire cosa guardiamo e dove stiamo andando e nemmeno siamo consapevoli di andare da una qualche parte. Non mettiamo in discussione il nostro mondo di significati. Guardando non ci mettiamo e sentiamo in gioco, non entriamo in relazione con nessuno.

Vedere ha a che fare con capire, scoprire, interpretare, richiama, e si accompagna a, una tensione emotiva. Vedere significa problematizzare il risultato del nostro vedere. Vedere è una postura della mente, che poggia su un orientamento e richiede un'educazione specifica. Vedendo ci sentiamo chiamati in causa, attori impegnati nella comprensione di quanto andiamo vedendo, partecipi e attivi nella costruzione della scena. Vedere deriva dal (e apre al) nostro mondo di significati. Vedendo entriamo in relazione con noi stessi e col mondo.

2.9 *Uno sguardo (non conclusivo) di insieme*

Tutte le attività del laboratorio qui sommariamente presentate sono state approntate come opportunità per riattivare spazi di ascolto a volte sopiti, per incontrare persone, prima ancora che ruoli, per mantenere uno sguardo interrogante sugli stimoli *humanities* condivisi e sulla conseguente progettazione didattica centrata sui temi della cura di sé e dell'altro. Questo laboratorio si è dimostrato un contesto di apprendimento all'interno del quale si è potuta percepire la cura per le persone e per le idee, e quindi favorire l'emersione di proposte educative pensate e condivise. Si è in tal modo restituito al termine educazione il suo significato originale, etimologico, quello proveniente, com'è noto, dal latino *e-ducere* che, letteralmente, significa "condurre fuori, far venire alla luce", quindi liberare qualcosa che è presente in forma potenziale, che fatica a palesarsi, che per essere vista richiede, come prima accennato, uno sguardo capace di stupore, di aprirsi all'inedito, di ricercare anche ciò che può risultare nascosto.

Tutto ciò ha potuto confermarsi anche nelle difficoltà vissute a causa della pandemia.

Nel corso dell'anno 2020 sono continuati – seppur diradati, con

una presenza meno assidua e in remoto – gli incontri con il gruppo di insegnanti.

Anche con queste modalità relazionali è stato quindi possibile mantenere un clima relazionale improntato alla cura reciproca. La dimensione temporale, ancora una volta, non va quindi colta in senso quantitativo. Ciò che conta è il buon tempo: anche poche parole possono esprimere l'attenzione riservata per l'altro, possono farlo sentire accolto e confermato ed essere per lui fonte di sollievo e conforto. Quello che fa la differenza in una relazione di cura è il rapporto diretto con l'altro: i comportamenti e i pensieri rivolti a una persona in carne ed ossa. Può anche trattarsi di una relazione mantenuta a distanza (ad esempio attraverso uno scambio di parole fra due amici lontani fra loro), l'importante è che i soggetti interessati interagiscano direttamente.

Si è cercato così di valorizzare-riscoprire il ruolo educativo degli insegnanti, per condurli a riabbracciare il proprio sé professionale, forse anche a ritrovare nuovi stimoli ed entusiasmo per il loro lavoro.

Il laboratorio ha rivitalizzato gli insegnanti, anche consentendo loro, in alcuni casi, di interpretare in altro modo e superare i motivi di disagio e disaffezione lavorativa oggi non infrequenti, promuovendo ben-essere e buona vita nelle-delle singole realtà di appartenenza.

Le attività formative e le azioni progettate e poi condotte dagli insegnanti con i gruppi classe hanno suscitato interesse e soddisfazione da parte degli studenti coinvolti, i quali hanno peraltro realizzato contributi su registri espressivi diversi di assoluto interesse, che attendono di essere organizzati e condivisi su ampia scala. Si sta pensando al riguardo a una archiviazione in un sito web di questo prezioso materiale documentale, peraltro utile come esempio-stimolo per successivi sviluppi del progetto.

Quale ulteriore esito significativo va inoltre annoverato la redazione e sottoscrizione, da parte delle realtà coinvolte nel progetto, di un protocollo di collaborazione: un documento²¹ col quale viene as-

21 Con la sottoscrizione del documento: "Protocollo di collaborazione per la costituzione di un laboratorio territoriale permanente in tema di cura di sé e del-

sicurata – da parte dei dirigenti degli istituti scolastici interessati e dei dirigenti dell'azienda sanitaria biellese – la volontà di proseguire sul solco tracciato anche nei prossimi anni.

3. Ancora qualche esortazione: come personalizzare l'insegnamento

Come considerazioni conclusive, i positivi riscontri registrati nel corso delle esperienze qui trattate ci consentono ancora di esprimere alcune riflessioni critiche concernenti il mondo scolastico, ma anche di avanzare nel contempo ulteriori conseguenti esortazioni e suggestioni in tema di pratiche didattico-educative.

3.1 *Sulla ricongiunzione dei saperi*

In primo luogo, anche la Scuola risente di un clima culturale che, in generale, sembra caratterizzarsi per una parcellizzazione e compartimentazione dei saperi: un panorama scientifico e culturale fatto di discipline che troppo spesso vengono presentate come separate e non comunicanti fra loro.

In questo scenario epocale è chiaro quanto sia alto il rischio che nella Scuola siano trasmessi contenuti disciplinari in maniera scol-

l'altro e pratiche creative centrate sulle *humanities*", riportato in questo libro in Appendice, le parti hanno sancito l'impegno a dare continuità al progetto: "Cura di sé e cura dell'altro" e a collaborare per sostenere, sviluppare, valorizzare e rinnovare una cultura della cura di sé e dell'altro nei Servizi della ASL BI, nei contesti scolastici e nella comunità locale biellese attraverso: l'allestimento di mostre, la realizzazione di concorsi letterari e artistici, la promozione e realizzazione di manifestazioni ed eventi scientifici e culturali (convegni in tema di approccio educativo, cura e *humanities*) e, sempre sui medesimi temi, la conduzione di attività di ricerca, la realizzazione di pubblicazioni, la realizzazione in reparti ospedalieri e altri spazi opportunamente individuati dalla ASL BI, di opere pittoriche e plastiche e di altri interventi artistico-espressivi (quali scritture murali, frammenti narrativi su porzioni di pareti dipinte con vernici-lavagna, e altre azioni ancora.

legata fra loro, con una didattica frontale, sommatoria e passivizzante. La pedagogia implicita insita in questo modo di intendere la conoscenza comporta, quale deuterο-apprendimento immediato, il fatto di essere indotti a dirigere l'attenzione su porzioni ristrette del mondo e dei problemi, un atteggiamento che depaupera i processi di apprendimento di slanci immaginativi, di creatività e di una messa in gioco emotivamente coinvolgente. Sarebbe invece il caso di investire, maggiormente e per quanto possibile, certamente più di quanto spesso avviene, su una didattica imperniata, sul piano dei contenuti, su una ricongiunzione dei saperi.

Invece di continuare a trasmettere saperi disgiunti fra loro, va educata quella che Edgar Morin ha definito come capacità di percepire *ciò che è tessuto insieme* (Morin, 1985, 1999), per alimentare “*teste ben fatte*” capaci di connettere questi saperi, di dare loro un senso (Morin, 1999, p.15) e, in tal modo «*sostituire un pensiero che separa e che riduce con un pensiero che distingue e che collega*» (Morin, 2000, p. 46).

Ci troviamo nella necessità di ricongiungere, di riannodare fra loro, cultura umanistica e cultura scientifica. Ricomporre questo dialogo è di vitale importanza per entrambi questi “blocchi” culturali in quanto:

La cultura umanistica tende a diventare come un mulino privato del grano costituito dalle acquisizioni scientifiche sul mondo e sulla vita, che dovrebbe alimentare i suoi grandi interrogativi; la cultura scientifica, privata di riflessività sui problemi generali e globali, diventa incapace di pensarsi e di pensare i problemi sociali e umani che pone (Morin, 1999, p. 10).

Occorre, in sintesi, abbracciare logiche di integrazione e dialogo per superare ogni epistemologia spezzettata e dicotomica.

3.2 *Sul ruolo pedagogico dell'insegnante*

Oltre a promuovere un ripensamento convinto e complessivo intorno allo statuto epistemologico dell'insegnamento va, in estrema

sintesi, sostenuta una radicale rivalutazione della sua valenza pedagogica.

La pratica dell'insegnamento va considerata in primo luogo una pratica educativa, un agire complesso comportante responsabilità, cornici etico-valoriali di riferimento, conoscenze e capacità diverse, tessute insieme, come ci ricorda l'etimologia della stessa parola 'complessa' (Morin, 1985; Ceruti, 2019). Si tratta di competenze tutte imprescindibili, comportanti per un insegnante la messa in campo di attitudini, capacità, valori personali e competenze relazionali in favore di ogni suo studente e del gruppo classe nel suo insieme, che, in tal modo, vengono a posizionarsi al centro della scena educativa, a sottoporsi a sguardi diversi.

Non si tratta "solamente", in una logica meramente strumentale, di prestare maggiore attenzione nella didattica all'elemento soggettivo.

Certamente ogni studente è diverso dagli altri, sia nella sua personalità e psicologia, sia nei modi e ritmi dei processi di apprendimento. La competenza didattica va quindi intesa come capacità di adattarsi dell'insegnante ai modi e tempi di apprendimento del singolo discente. Anche "solamente" per questo motivo, acuire le competenze che hanno a che fare con la conoscenza della persona è (perlomeno) altrettanto importante della conoscenza della materia che si insegna.

Quello che qui si mette in evidenza è, più in generale, la necessità di una presenza pedagogica orientata alla qualità relazionale e alla condivisione dei percorsi di apprendimento, più attenta ai mondi di significato costruiti dai diversi interlocutori intorno alle loro vicende scolastiche e di vita – vale a dire ai loro desideri, ai loro progetti di sviluppo, alle loro convinzioni e aspettative – per averne cura, per promuovere in ognuno di loro atteggiamenti di cura di se stesso, dell'altro e del proprio ambiente di vita.

Tutti aspetti, questi, che devono orientare l'attenzione dell'insegnante sulla vita interiore ed emotiva dei discenti, ma anche di se stesso, e sulla sua esperienza di vita e professionale che attende di essere messa in parola.

Per far sì che i "discenti" possano entrare maggiormente in contatto con la loro vita interiore, con le premesse e i valori che orien-

tano le loro esistenze e i loro progetti di vita futura, occorre un sapere educativo capace di aprirsi a svelamenti e sentieri inediti, per acquisire nuove consapevolezze e darsi forma attraverso attività e stimoli concepiti come *cura della vita della mente* (Mortari, 2002), come pratiche di cura fondate sul paradigma dell'umanesimo.

Per far fronte a tutto ciò, l'insegnante è chiamato ad aver cura del proprio sapere esperienziale (Mortari, 2003), a praticare un pensare riflessivo: «*che non è mosso dall'ansia del dominio sulle cose, ma dal desiderio di significato*» (Mortari, 2008, p. 13), a sviluppare competenze e sensibilità umanistiche, narrative e autobiografiche che possano consentirgli di gestire l'intreccio di storie personali che sostanziano il suo agire educativo.

3.3 *Su una Scuola bella e giusta*

Andando oltre le affermazioni di facciata, l'insegnamento andrebbe nel suo insieme fattivamente considerato e valorizzato, con azioni conseguenti e fra loro congruenti, come la pratica educativa e di cura più significativa attuabile in favore dei giovani di una determinata società.

Anche i docenti devono quindi essere considerati tra i "beneficiari" diretti e principali di pratiche di cura, di gesti e pensieri che andrebbero maggiormente messi in atto nei loro confronti nei contesti scolastici di appartenenza.

La Scuola pubblica dovrebbe assumere *mission e vision* di cura sempre più orientate in questa direzione. Inoltre dovrebbe spingersi oltre i confini del suo tradizionale agire, alimentando "onde più lunghe e più larghe", interagendo con continuità con gli altri sistemi sociali impegnati sul fronte della cura di sé, dell'altro e degli ambienti di vita.

La Scuola, prendendo spunto dall'ideale di fabbrica disegnato da Adriano Olivetti (Olivetti, 2012, 2014), dovrebbe aspirare ad essere sempre più fabbrica di saperi *bella e giusta*, una comunità all'interno del suo contesto sociale di riferimento, nel quale e col quale ricercare forme diverse di dialogo. La Scuola dovrebbe quindi aprirsi maggiormente al "mondo esterno", entrare in contatto più intimo col

tessuto produttivo e sociale, per creare ponti con le realtà culturali e artistiche di un territorio, per costruire (contribuire a ricostruire) legami, per sostenere fecondazioni reciproche.

Tutto questo movimento espansivo e propulsivo non va ovviamente percorso solo dalla Scuola. Anche le organizzazioni dedite alla promozione della salute devono parallelamente ricercare connessioni e sinergie in questa direzione, rendersi più permeabili e “investire” in “educazione”.

3.4 *Sugli sviluppi del progetto: la cura dei luoghi di cura*

In merito agli sviluppi futuri del progetto, la cura dei luoghi di cura potrebbe essere un tema fondamentale da approfondire in quanto, nei primi due anni scolastici, è stato possibile solo accennarlo. Si tratterebbe di percorrere, quale declinazione specifica, la cura degli ambienti scolastici, promuovendo pensieri e azioni a partire dall'impiego delle *humanities* e dall'adozione dei principi e orientamenti formativo-metodologici che fanno capo al progetto.

Si fa in tal senso riferimento alla possibile disseminazione di azioni e interventi di animazione nei-dei luoghi di insegnamento per rinforzare e sostanziare ulteriormente i medesimi nei termini di “ambienti narrativi”, comprendendo con questa espressione un costrutto che sottende importanti dimensioni antropologiche.

Chi opera all'interno di un edificio scolastico, cioè di un luogo dedicato, per definizione, alla formazione, all'educazione e, quindi, alla cura, si deve porre il problema di come alimentare e dare evidenza di ciò nella stessa conformazione degli spazi e ambienti di vita scolastica. Occorre, in sintesi, significare gli spazi in questione come luoghi di cura intrisi di un loro significato antropologico, cioè come luoghi che hanno la prerogativa di essere *identitari, relazionali e storici* (Augè, 2005).

Le aule, i corridoi, gli spazi comuni e tutti i restanti ambienti di pertinenza di un edificio scolastico possono qualificarsi, in tal senso, nella misura in cui concorrono a conferire un'identità agli insegnanti e agli studenti che li abitano, a favorire relazioni significative tra le persone e con il luogo stesso, a promuovere nei loro “abitanti” una

maggior consapevolezza di essere partecipi di più storie e, grazie a ciò, di contribuire a costruire la storia stessa di questi luoghi²².

Un luogo antropologico viene ad essere tale quando al suo interno vengono a conformarsi, a rappresentarsi materialmente, le relazioni evolutive che interessano gli individui che abitano questi luoghi, che “danno loro vita”, che li animano con chiari segni distintivi rendendoli riconoscibili all’interno e all’esterno, valorizzandone l’unicità.

Spazi così caratterizzati si propongono a tutto tondo come luoghi di cura, concernono soggetti e comunità di persone che, con usi e costumi propri, testimoniano e dimostrano il senso di appartenenza rispetto ai propri gruppi di riferimento (al gruppo classe, al gruppo dei docenti, alla comunità degli studenti) e agli stessi luoghi. In questi contesti, si sostanziano relazioni di cura tra le persone e tra queste e gli stessi spazi fisici. Inoltre, nei locali scolastici si trovano disseminati segni tangibili e tracce che narrano le storie di tutti questi attori, che testimoniano senso di appartenenza e conferme reciproche.

In un luogo di cura in tal modo architettato, trovano accogliamento e si palesano sensibilità pronte a recepire, e nel contempo a manifestare, molteplici testimonianze di una radicata e profonda cultura della cura.

Non si tratta di “abbellirli” questi spazi, di “arredare” al meglio le aule catapultando soluzioni dall’“esterno” secondo le “mode” del momento, e nemmeno di seguire canoni estetici proposti-imposti “dall’alto”. Tutto ciò non avrebbe nulla da spartire con un mondo di significati attinente alla pratica di cura. Non stiamo semplice-

22 In contrapposizione a ciò, con il neologismo di nonluogo lo studioso (Augé, 2005) identifica quegli spazi, prodotti da una società caratterizzata da una sempre più invasiva globalizzazione della vita degli individui, in cui le individualità si incrociano senza entrare in relazione, sospinti o dal desiderio frenetico di consumare (come i centri commerciali, gli outlet) o di accelerare le operazioni quotidiane di spostamento di persone e di beni (autostrade, svincoli, aeroporti, ascensori, ecc.). I nonluoghi non hanno profondità storica, sono incentrati solamente sul presente e sono caratterizzati dalla precarietà, dalla provvisorietà e da un individualismo solitario. Le persone transitano nei nonluoghi ma nessuno li abita in qualche modo.

mente parlando di fare, per così dire, “atmosfera”, senza cioè alimentare un autentico coinvolgimento di chi questi luoghi li abita.

Si può operare in questa direzione attingendo a tutte le possibili forme di espressione artistica, a tutto ciò che può risvegliare l'attenzione su questioni che concernono l'essenza stessa della cura di sé, dell'altro e del mondo che ci circonda, che può veicolare significati profondi su questi temi e la coerente messa in atto di azioni conseguenti, senza soluzione di continuità.

Il ricorso a diversi linguaggi creativo-artistici può essere considerata la strategia principe anche per ri-animare i locali scolastici.

Aderire a questa strategia di disseminazione culturale significa sostanzialmente un'azione educativa di largo raggio.

Nella progettazione e realizzazione di queste attività si deve operare cercando di coinvolgere direttamente tutti gli attori di un contesto scolastico. Cosa si intenda con queste prime annotazioni risulta autoevidente in riferimento ad alcune esperienze già condotte, in ambito ospedaliero, dal Servizio Formazione dell'ASL BI con la collaborazione del Liceo Artistico Giuseppe e Quintino Sella di Biella. Un esempio in proposito è quello che fa riferimento all'intervento di animazione organizzativa: “La mia vita professionale in 6-9 parole”²³. In questo caso, con l'aiuto degli insegnanti e degli studenti, un centinaio di micro-autobiografie professionali degli operatori che hanno aderito all'iniziativa sono state scritte sui muri delle aule ospedaliere dedicate alla formazione, accompagnate da interventi pittorici che hanno marcato come la pratica di cura si debba sostanzialmente in un agire emotivo e pensoso, che chiama in causa il professionista con

23 Si è optato per questa “restrizione” lessicale in quanto più che mai convinti che potesse indurre gli operatori coinvolti a soppesare a lungo le loro parole (così come ci è stato effettivamente confermato dagli interessati), a soppesarle ricercando l'essenza delle loro storie, a dar voce alle loro aspettative e valori più importanti. Questo intervento, risponde all'orientamento metodologico delle Brevi Essenziali Narrazioni (si rimanda al contributo specifico presente in proposito in questo testo) ed è stato suggerito dal progetto: *Six word memoirs* (La mia vita in sei parole, nella versione italiana); progetto a sua volta ispirato alla vicenda, vera o presunta, secondo la quale, nel 1920 – così si narra – Hemingway vinse una scommessa, scrivendo la seguente storia di sole sei parole: «vendesi: scarpe da bambino, mai usate».

la sua storia e la sua competenza autobiografica, che gli restituisce il senso del suo personale apporto al mondo della cura²⁴.

In questa, così come in altre esperienze di animazione artistica realizzate, fin dalle loro prime fasi di ideazione, si sono resi partecipi e sono stati attivamente coinvolti gli operatori dei contesti organizzativi sui quali insisteva l'iniziativa stessa²⁵.

Riferimenti bibliografici

- Alastra V. (2012). Aver cura di una comunità di pratica. In V. Alastra, C. Kaneklin, G. Scaratti (2012), *La Formazione centrata su un approccio narrativo* (pp. 83-112). Milano: Franco Angeli.
- Alastra V. (2018). Narrare l'esperienza di cura in un Laboratorio NEAR. In V. Alastra, *Le decisioni e le verità* (pp. 35-68). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Alastra V. (2020). Ambienti narrativi e pratiche partecipative per un umanesimo della cura. In V. Alastra (a cura di), *Umanesimo della cura. Creatività e sentieri per il futuro* (pp. 91-136). Brescia-Lecce: Pensa MultiMedia.
- Alastra V., Introcaso R. (2013), La scrittura narrativa esperienziale nella formazione degli operatori sanitari. In F. Batini, S. Giusti (a cura di), *Autori e interpreti delle nostre storie. Atti del IV convegno biennale sull'orientamento narrativo* (pp. 88-90). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Alastra V., Introcaso R. (2015). I Laboratori Narrativi Esperienziali Autobiografici Riflessivi. In V. Alastra, F. Batini (a cura di), *Pensieri Circolari* (pp. 123-136). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

24 Per una visione complessiva dell'intervento si rimanda al sito: vocieimmagini-dicura.it. Un altro esempio in proposito è l'allestimento artistico, realizzato sempre con la collaborazione del Liceo Artistico di Biella, interessante le sale di attesa del reparto di Oncologia. Va al riguardo ancora messo qui in rilievo che tali allestimenti hanno potuto avvalersi della supervisione artistica del Maestro Michelangelo Pistoletto.

25 Si è cercato di praticare, il più possibile, quello che è stato definito un umanesimo "attivo", che si differenzia dalla sola fruizione, necessariamente più "passiva", di un evento o di un'opera artistica: «è infatti molto differente leggere un libro o scriverlo, è molto differente ascoltare musica o suonarla, così come è molto differente studiare Clinica medica o curare un paziente. Le due dimensioni sono collegate (o per lo meno collegabili), ma sono differenti» (Tambone, 2013, p. 27).

- Alastra V., Presutti M. (2010) (a cura di). *Atti del Convegno: "Promuovere e sviluppare comunità di pratica e di apprendimento nelle organizzazioni sanitarie"*. Torino, 29 e 30 ottobre 2009. Torino: Centro Stampa Regione Piemonte.
- Alastra V. (2010). Prendersi cura delle comunità di pratica: le comunità di pratica come organizzazioni riflessive. In V. Alastra, M. Presutti (a cura di), *Atti del Convegno: "Promuovere e sviluppare comunità di pratica e di apprendimento nelle organizzazioni sanitarie"*. Torino, 29 e 30 ottobre 2009 (pp. 56-73). Torino: Centro Stampa Regione Piemonte.
- Alastra V., Kaneklin C., Scaratti G. (2012). *La formazione situata. Repertori di pratica*. Milano: FrancoAngeli.
- Arendt H. (2004). *Vita activa*. Milano: Bompiani.
- Ashforth B. E., Humphrey R. H. (1993). Lavoro emozionale in ruoli di servizio: L'influenza delle identità. *Academy of Management Review*, 18 (1): 88-115.
- Augè M. (2005). *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera.
- Augelli A. (2009). Abitare la situazione: essere presenza. In V. Iori (a cura di), *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza* (pp. 97-118). Milano: FrancoAngeli.
- Bert G. (2016). Narrazione e cura. In V. Alastra, *Ambienti narrativi, territori di cura e formazione* (pp. 41-54). Milano: FrancoAngeli.
- Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Biffi E. (2012). Pratiche narrative per educare: piccoli, grandi narratori crescono. In D. Demetrio (a cura di), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura* (pp. 91-100). Udine: Mimesis.
- Blandino G., Granirei B. (2002). *Le risorse emotive nella scuola, Gestione e formazione nella scuola dell'autonomia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bocchi G. L., Ceruti M. (1985) (a cura di). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.
- Bruner J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Ceruti M. (2019). *Evoluzione senza fondamenti*. Milano: Meltemi.
- D'Orsi A (2013). A scuola è morto l'umanesimo. *Il Fatto Quotidiano*, 3 luglio 2013, p. 22.
- De Monticelli R. (1998). *La conoscenza personale. Introduzione alla fenomenologia*. Milano: Guerini.
- Formenti L. (2010) (a cura di). *Attraversare la cura*. Trento: Erickson.
- Gangemi M., Zanetto F., Elli P. (2006). *Narrazione e prove di efficacia in Pediatria*. Roma: Il Pensiero Scientifico.
- Grandey A.A. (2000). Regolazione delle emozioni nei luoghi di lavoro: Un

- nuovo modo di concettualizzare il lavoro emozionale. *Rivista di Psicologia della Salute*, 5 (1): 59-100.
- Heidegger M. (1976). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- Hochschild A. R. (1983). *The managed heart: commercialization of human feeling*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Iori V. (2009). Il sapere dei sentimenti: esperienza vissuta e lavoro di cura. In V. Iori (a cura di), *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza* (pp. 15-41). Milano: Franco Angeli.
- Jedlowski P. (2000). *Storie comuni, La narrazione nella vita quotidiana*. Milano: Bruno Mondadori.
- Jedlowski P. (2008). *Il sapere dell'esperienza. Tra l'abitudine e il dubbio*. Roma: Carocci.
- Levi P. (1978). *La chiave a stella*. Torino: Einaudi.
- Manicardi L. (2020). Co-nascere: stupore e creatività della cura. In V. Alastra (a cura di), *Umanesimo della cura. Creatività e sentieri per il futuro*. (pp. 41-50). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Marone F. (2014). *Le relazioni che curano. Percorsi pedagogici per le professioni sanitarie*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Marone F. (2016) (a cura di). *La medicina narrativa e le buone pratiche nei contesti di cura. Metodologie, strumenti, linguaggi*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Morin E. (1985). Le vie della complessità. In G.L. Bocchi, M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.
- Morin E. (1999). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2000). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morris J.A., Feldman D. C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *The Academy of Management Review*, 21, 4: 986-1010.
- Mortari L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari L. (2008). *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2010). Comunità di pratiche e apprendimento dall'esperienza. In V. Alastra, M. Presutti (a cura di), *Atti del Convegno: "Promuovere e sviluppare comunità di pratica e di apprendimento nelle organizzazioni sanitarie"*. Torino, 29 e 30 ottobre 2009 (pp. 291-298). Torino: Centro Stampa Regione Piemonte.
- Mortari L. (2013a). Il dolore e la cura. In L. Mortari, L. Saiani, *Gesti e pensieri di cura*. Milano: McGraw-Hill.

- Mortari L. (2013b). Per una teoria del buon caring. In L. Mortari, L. Saiani, *Gesti e pensieri di cura*. Milano: McGraw-Hill.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2020). Con cura modellare la vita. In V. Alastra (a cura di), *Umanesimo della cura. Creatività e sentieri per il futuro* (pp. 25-40). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Mortari L., Saiani L. (2013) (a cura di). *Gesti e pensieri di cura*. Milano: McGraw-Hill Education.
- Olivetti A. (2012). *Ai lavoratori*. Roma/Ivrea: Edizioni di Comunità.
- Olivetti A. (2014). *Le fabbriche di bene*. Roma/Ivrea: Edizioni di Comunità.
- Tambone V. (2013). Medical humanities e formazione del medico. *MEDIC*, 21(1): 25-36.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Wenger E. (2010). Intervento di E. Wenger al convegno: "Promuovere e sviluppare comunità di pratica e di apprendimento nelle organizzazioni sanitarie". In V. Alastra, M. Presutti (a cura di), *Atti del Convegno: "Promuovere e sviluppare comunità di pratica e di apprendimento nelle organizzazioni sanitarie"*. Torino, 29 e 30 ottobre 2009 (pp. 253-290). Torino: Centro Stampa Regione Piemonte.
- Wenger E., McDermott R., Snyder W.M. (2007). *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*. Milano: Guerini e Associati.

Praticare la formazione alla cura attraverso le *humanities*

Vincenzo Alastra

“Tutte le arti contribuiscono all’arte più grande di tutte: quella di vivere.”

Bertolt Brecht

Di seguito, in maniera essenziale – in forma di mandati strutturati o di semplici e stringate suggestioni – vengono illustrate, a titolo di esempio, alcune opzioni educative e formative, in tema di *humanities* e cura di sé e dell’altro, aventi diversi gradi di complessità; opzioni che sono stati sperimentate e possono, con gli opportuni adattamenti, essere praticate in contesti formativi rivolti agli insegnanti e in percorsi educativi condotti da questi in favore dei loro allievi nel contesto classe.

Si tratta di sentieri messi a punto attraverso l’esperienza maturata nell’ambito del progetto: “Cura di sé e dell’altro” e si riferiscono, in particolare, all’impiego di opere pittoriche e fotografiche e al ricorso al linguaggio poetico. Tali attività sono state svolte insieme a sessioni dedicate alla lettura lenta e pensosa, alla narrazione di sé, all’esercizio di una scrittura con connotazioni autobiografiche e riflessive.

Prima di illustrare queste tracce e suggestioni operative, si ritiene utile soffermarci brevemente su alcune considerazioni introduttive preliminari.

In primo luogo va tenuto presente che il ricorso alle *humanities* nei processi educativi¹ e formativi consente di affinare le *life skills*.

1 In merito alle potenzialità educative e formative insite in approcci *humanities oriented* si rimanda anche agli altri contributi presentati in questi testo. Ricorda

Le *life skills* sono quelle capacità, o abilità trasversali fondamentali, che, secondo l’OMS, contribuiscono in maniera importante alla promozione del benessere e della salute dei singoli individui e dei loro gruppi relazionali di riferimento.

Il nucleo centrale di queste abilità comprende queste 10 competenze: capacità di prendere decisioni, capacità di risolvere problemi, pensiero creativo, pensiero critico, comunicazione efficace, capacità di relazioni interpersonali, autoconsapevolezza, empatia, gestione delle emozioni, gestione dello stress.

È a partire da queste considerazioni che insegnanti, educatori e formatori dovrebbero promuovere, ad esempio, la scrittura personale e la lettura – soprattutto quella condotta in maniera socializzante ad alta voce – di testi narrativi e poetici.

Molte ricerche, infatti, testimoniano i miglioramenti cognitivo-emotivi correlati alla pratica della lettura e al conseguente sviluppo di capacità empatiche, di immaginazione, ecc., che influenzano positivamente le competenze progettuali di un individuo e la possibilità di vivere con maggiore soddisfazione il suo futuro².

E. Morin che attraverso la lettura e la visione cinematografica: *«la magia del libro o del film ci fa comprendere ciò che nella vita quotidiana non comprendiamo. Nella vita di tutti i giorni percepiamo gli altri solo in modo esteriore, mentre invece sullo schermo o attraverso le pagine di un libro essi ci appaiono in tutte le loro dimensioni, soggettive e oggettive»* (Morin, 1999, p. 48). Sul potenziale trasformativo e sulla sua valenza pedagogica del cinema sono molte le pubblicazioni disponibili (Agosti, 2003; Cattorini, 2003; Cappa e Mancino, 2005; D’Incerti, Santoro e Varchetta, 2007; Di Giorgi e Forti, 2011; Iori, 2011; Morin, 2016; Alastra e Bruschi, 2017).

- 2 Di particolare interesse, secondo Batini (Batini, 2016), risulta lo studio di Mark Taylor del Dipartimento di Sociologia dell’Università di Oxford, condotto nel 1986 utilizzando i dati raccolti all’interno del: “1970 British Cohort Study” (quest’ultimo è uno studio longitudinale di rilevanza mondiale, attraverso il quale si sta tuttora raccogliendo un’impressionante mole di dati concernenti informazioni su salute, sviluppo fisico, educativo e sociale e sulle condizioni economiche di oltre 17.000 persone nate in Inghilterra, Scozia e Galles in una settimana dell’Aprile del 1970. Lo studio di Taylor, come ricorda Batini, era stato condotto somministrando ai soggetti selezionati, quando l’età dei medesimi era di 16 anni, un questionario che indagava le attività che questi prediligevano svolgere nel tempo libero (ad esempio: suonare uno strumento musicale, andare al cinema, partecipare a varie arti e mestieri, praticare sport,

Il ricorso nei contesti formativi ed educativi a pratiche autobiografiche ridefinisce la relazione formativa-educativa, rendendo maggiormente protagonisti del loro percorso di sviluppo personale i “discenti”, sollecitando più direttamente le loro capacità osservative, deduttive, riflessive e narrative. Grazie a questi percorsi, i beneficiari dei medesimi possono allora pervenire all’assunzione di più mature consapevolezza sul loro sé, a nuovi punti di vista sul mondo e alla messa in buona forma di una progettualità orientata al futuro, ma anche capitalizzare al meglio gli apprendimenti derivanti dalla propria esperienza.

L’educatore interessato e disponibile a percorrere queste vie, a invitare cioè i suoi interlocutori a mettersi in gioco in maniera diretta e profonda, deve però essere in grado di rapportarsi con questa complessità e calibrare, con il massimo scrupolo, il suo agire educativo. Ciò significa dimostrare comprensione empatica, saper accettare ogni individuo come persona distinta e diversa dalle altre e avere sempre ben presente la necessità di porgere il proprio intento educativo con tutta la delicatezza del caso e in maniera tale da renderlo sempre compatibile con contesto, competenze, ruoli e, soprattutto, soggettività in campo. Ovviamente, ognuna di queste attenzioni vale a maggior ragione per quelle esplorazioni che si inoltrano su territori e registri autobiografici problematici.

Rivolgendoci poi come educatori a studenti inseriti nei loro contesti classe, va tenuto sempre presente, ancor più che in percorsi formativi rivolti a insegnanti, che ogni unità di azione proposta va a

ecc.). L’intento dello studio era quello di correlare le risultanze di questi questionari con la carriera intrapresa nel futuro, per vedere se ciò che durante l’adolescenza erano soliti fare avesse poi influenzato il loro futuro. Le successive elaborazioni dei dati hanno dimostrato che l’attività della lettura, praticata in adolescenza, risultava significativamente correlata al livello di istruzione raggiunto ed alla posizione lavorativa ottenuta: «*I dati mostrano infatti come le ragazze che erano solite leggere all’età di 16 anni avevano una percentuale pari al 39% di probabilità di aver intrapreso una carriera professionale o manageriale all’età di 33 anni, contro il 25% di probabilità che avevano le loro coetanee non predisposte alla lettura durante il periodo adolescenziale [...] Questa maggiore probabilità è stata riscontrata anche nel genere maschile, anche se con un gap meno ampio tra le due condizioni*» (Batini, 2016, p. 76).

insistere su un “gruppo con storia” e, per questo motivo, deve collocarsi in continuità con la cultura, i valori, le traiettorie operative che caratterizzano un determinato contesto relazionale, facendosi nello stesso tempo promotrice di nuove opportunità di sviluppo, di un susseguirsi di passi e di esperienze pensate e portate avanti seguendo logiche di propedeuticità, attraverso verifiche, valutazioni e progettazioni condotte senza soluzione di continuità.

Occorre quindi approcciarsi a queste esperienze rimanendo disponibili all’inaspettato, a incontrare nuovi e “altri mondi”.

Per sua natura, ogni espressione creativa, ogni incontro con opere d’arte è, in una qualche misura, ri-generante, esorta rappresentazioni ulteriori, suggerisce perlustrazioni inedite che vanno oltre l’immediato.

Come ulteriore annotazione preliminare va infine, tenuto presente che le singole proposte formative ed educative, qui sommariamente abbozzate, possono sostanziarsi e andare a comporre itinerari articolati secondo molteplici differenti combinazioni: possono avviarsi utilizzando spunti e stimoli artistici di varia natura (visione di dipinti, fotografie e video, lettura di testi poetici, ecc.); possono proseguire e svilupparsi attivando diverse modalità di interazione-conversazione (confronti in plenaria, in piccolo gruppo, in forma di intervista, ecc.) richiedenti differenti livelli di coinvolgimento personale; possono infine sfociare in rappresentazioni e nella realizzazione di artefatti comportanti le più disparate modalità espressive (ricorso alla scrittura personale, alla narrazione esperienziale, alla scrittura poetica, alla rappresentazione per immagini, a performance corporee, alla realizzazione di brevi video, ecc.), anche pervenendo a rappresentazioni composite, capaci cioè di intrecciare fra loro questi linguaggi e registri espressivi diversi. Ad esempio (cfr. i successivi Box operativi n. 9 e n. 11), con le opportune attenzioni e la puntuale messa a punto di mandati ad *hoc*, la visione di dipinti e fotografie può risultare propedeutica e facilitare la produzione, da parte dei fruitori delle medesime opere, di testi poetici. Analogamente, si può procedere in direzione inversa: alla lettura e al commento di una poesia può seguire una produzione poetica personale e-o la realizzazione di un disegno o di un altro artefatto creativo visivo, ecc.

1. Prepararsi a saltar fuori dal cesto

L'uomo è più vicino a se stesso quando raggiunge la serietà di un bambino intento nel gioco.

Eraclito

È nel giocare e soltanto mentre gioca che l'individuo, bambino o adulto, è in grado di essere creativo e di fare uso dell'intera personalità, ed è solo nell'essere creativo che l'individuo scopre il sé.

Donald Woods Winnicott

Sono moltissime le attività che si possono svolgere per preparare adeguatamente il “terreno” sul quale seminare, successivamente, proposte centrate sull’impiego di stimoli visivi e poetici in tema di cura di sé e dell’altro.

Se il clima relazionale di una classe è già improntato alla giusta confidenzialità fra gli studenti, bastano pochi giochi didattici (di seguito nei Box se ne danno alcuni esempi) per marcare il contesto relazionale in maniera diversa rispetto a quello che, usualmente, incornicia il normale svolgersi delle attività didattiche. Si tratta di far comprendere, pragmaticamente, il “salto” di contesto: gli studenti (lo stesso discorso vale per gli insegnanti coinvolti in un laboratorio formativo) non hanno da attendersi alcuna trasmissione di conoscenze strumentali. Si auspica solamente che loro possano accogliere fattivamente l’invito ad aprirsi al confronto, alla narrazione autobiografica, all’ascolto reciproco, all’espressione dei propri punti di vista e mondi di significato, a prendere “per mano” le proprie esperienze. E tutto ciò abbandonando ogni possibile valutazione di merito e, ancor più, sospendendo ogni atteggiamento giudicante.

Box n. 1:
Attività di presentazione di sé e orientamento all'ascolto

Ecco alcuni semplici esempi di attività che possono fungere da “rompi-ghiaccio” o comunque orientare i partecipanti all’ascolto.

“Gli oggetti che mi rappresentano”

Si tratta di dare la consegna ai partecipanti al laboratorio di presentarsi ai compagni attraverso un oggetto che li rappresenti. Nel corso dell’incontro ognuno sarà invitato a motivare la scelta dell’oggetto rappresentativo e a raccontare un episodio emblematico nel quale l’oggetto stesso è stato protagonista, ha svolto un ruolo significativo, ecc. Questa attività trova in letteratura numerose varianti, anche rivolte a interlocutori diversi. È un’attività che può essere proposta facilmente in un contesto scolastico e in relazione a un gruppo di adolescenti.

“Una storia tira l’altra”: confrontarsi su esperienze di cura

I partecipanti possono essere invitati a raccontare in piccoli sottogruppi, sufficientemente intimi (composti da quattro-cinque persone), esperienze nelle quali sono stati beneficiari di cure e attenzioni prestate loro da qualcuno o si sono trovati nella condizione di aver cura di un’altra persona. Condivisi i racconti, i diversi sottogruppi possono essere invitati a enucleare ciò che accomuna e caratterizza le esperienze in questione: i punti in comune, gli aspetti salienti di una relazione di cura, ecc., per poi farne oggetto di condivisione e confronto in plenaria.

“Ascoltare-ascoltarsi”

Vengono proposte alcune possibili domande stimolo ai partecipanti (4-5 per gruppo): Quanto è importante saper ascoltare? Proviamo a dare una definizione di ascolto? Differenze fra “ascoltare” e... Che rapporto c’è tra la capacità di ascolto dell’altro e di se stessi? Cosa favorisce la disponibilità all’ascolto in ognuno di noi? In che modo sostanziamo questa capacità di ascolto? Cosa rende difficile concretizzarla? Quali le occasioni di ascolto esistenti? Quali le occasioni ricercate da ognuno di noi?

“Mi piace non mi piace”

Questo gioco pedagogico, un classico nel suo genere, è fondato sul fatto che ognuno di noi ha, senza rivolgersi a faccende profondamente importanti, cose che piacciono e altre che non piacciono. Parliamo di piccole abitudini, situazioni, eventi, ecc. che si è disposti a condividere in un gruppo di pari.

La consegna diventa allora quella di enucleare queste “piccole, ma significative, cose”, facendo (bastano pochi minuti) un elenco di ciò che piace e di ciò che non piace, spaziando nella propria vita e nelle proprie passioni. Al termine di questa scrittura-elenco è prevista una fase di condivisione in plenaria, che si rivela sempre sorprendente e fonte di reciproco interesse. C’è chi (Lorenzi, 2016, p. 27) fa precedere la fase operativa dell’esercitazione con una lettura introduttiva ad hoc, quale può essere il seguente testo di Roland Barthes (Barthes, 2007):

«Mi piace: l’insalata, la cannella, il formaggio, i condimenti, le paste di mandorle, l’odore del fieno tagliato (mi piacerebbe che un “naso” fabbricasse un profumo simile), le rose, le peonie, la lavanda, lo champagne, le posizioni leggere in politica, Glenn Gould, la birra freddissima, i cuscini piatti, il pane tostato, i sigari Avana, Haendel, le passeggiate moderate, le pere, le pesche bianche o di vigna, le ciliege, i colori, gli orologi, le penne stilografiche, le piume per scrivere, le portate intermedie, il sale crudo, i romanzi realistici, il piano, il caffè, Pollock, Fourier, Ejzenstein, i treni, il vino Médoc, il Bouzy, avere degli spiccioli, Bouvard e Pécuchet, camminare coi sandali di sera nelle stradine del Sud-Ovest, la curva dell’Adour vista dalla casa del dottor L., i Marx Brothers, il serrano alle sette del mattino mentre si esce da Salamanca, ecc.

Non mi piace: I cagnolini lulù bianchi, le donne coi calzoni, i germani, le fragole, il clavicembalo, Mirò, le tautologie, i cartoni animati, Arthur Rubinstein, le ville, i pomeriggi, Satie, Bartok, Vivaldi, telefonare, i cori dei bambini, i concerti di Chopin, le bransles della Borgogna, le danze rinascimentali, l’organo, M.A. Charpentier, le sue trombe e i suoi timbali, il politico-sessuale, le scene, le iniziative, la fedeltà, la spontaneità, le serate con gente che non conoscono, ecc.
Mi piace, non mi piace: il che non ha nessuna importanza per nessuno; il che, apparentemente, non ha senso. E però tutto questo vuol dire: il mio corpo non è lo stesso del vostro.»

Box n. 2
Metafore sulla cura

Questa attività è utile per cominciare ad “aprire” i mondi di significati circolanti in un gruppo a proposito della parola “cura”. Si tratta di un esercizio articolato in più fasi. Nella prima ogni partecipante viene invitato a rappresentare con una metafora la sua idea di “relazione di cura” riportando le sue rappresentazioni su un foglio sia in forma di parole, sia come disegno accostato alle parole impiegate (è sufficiente uno schizzo, non serve essere disegnatori provetti).

Nella fase successiva si prosegue a coppie presentando le metafore individuali, le quali dovranno essere condensate a loro volta in un’unica metafora comprensiva di entrambe, sempre rappresentata sia in forma di parole, sia con un disegno (a seconda del numero dei partecipanti si può ancora procedere per quadriglie con il medesimo procedimento).

Il tutto viene infine condiviso in plenaria e fatto oggetto di confronto e commenti. Inoltre, le rappresentazioni individuali possono poi dare vita a una sorta di mostra o “esposizione estemporanea” che può incuriosire i partecipanti, animare domande e chiarimenti fra tutti, ecc. Tutto ciò può avvenire in maniera del tutto spontanea o essere opportunamente stimolato dagli animatori dell’attività.

Box n. 3
**Brainstorming poetico e narrazioni autobiografiche
a partire dalla parola “cura”**

Questa attività³, in un primo momento, mira a far ricercare e associare alla parola cura altre parole simili per sonorità, dirottando l’attenzione del gruppo sul significante. Questo processo asso-

3 Si tratta di una attività ispirata a una esercitazione descritta da Cupane (Cupane, 2010, pp. 57-59).

ciativo-sonoro viene sostenuto rendendo visibili le parole via via individuate, le quali vengono scritte in lavagna, con una scrittura “a stella”: ponendo al centro la parola stimolo e a raggiera quelle a essa associate e, ancora, associando a quest’ultime ulteriori parole, in maniera tale da agire su più livelli associativi (vedi esempio qui riportato).



In un successivo passaggio si invitano i partecipanti a riassociare queste parole-suono ai loro significati, componendo brevi versi che leghino fra loro le parole che ritengono più interessanti secondo una pista di senso che le connette con la parola chiave. In tal modo, una serie di termini apparentemente senza connessione alcuna fra loro e con la parola cura possono contribuire a realizzare frasi significative cariche di “senso autobiografico”.

Box n. 4:

“Dico grazie a... per ...”

Prendendo spunto da questo incipit, con questa attività di scrittura si intende porre l’accento sulla dimensione relazionale di ciò che siamo, sulla continuità che lega noi e gli altri e su quanto, in sintesi, siano importanti per la piena realizzazione della nostra esistenza le relazioni di cura vissute con persone significative. L’attività di scrittura (e-o di confronto verbale) può essere preceduta dalla lettura e dal commento in sottogruppi e poi in plenaria delle parole del poeta Friedrich Hölderlin: “*Molto ha esperito l’uomo. Molti celesti ha nominato da quando siamo un colloquio e possiamo ascoltarci l’un l’altro*” o, in alternativa, si può proporre quale attività di apertura la lettura di alcuni frammenti tratti dai “Colloqui con sé stesso” dell’imperatore romano Marco Aurelio (Lorenzi, 2016, pp. 123-126), un documento umano, prima che

storico o filosofico, ancora attuale, che ci mette a contatto con la nostra interiorità.

– *Da mio nonno Vero: il carattere buono e non irascibile.*

– *Dalla fama e dal ricordo che si conservano di mio padre: il comportamento riservato e virile.*

– *Da mia madre: la religiosità, la generosità e la ripugnanza non solo a compiere il male, ma anche all'idea di compierlo; ancora: il tenore di vita semplice e distante dalla condotta dei ricchi. [...].*

– *Dal mio precettore: (,,,) la resistenza alle fatiche e la sobrietà nelle esigenze, contare sulle proprie forze e non immischiarsi; non prestare ascolto alla calunnia.*

– *Da Diogneto: l'indifferenza per ciò che è vacuo; non prestar fede alle fole di ciarlatani e imbrogliatori su incantesimi, cacciate di demoni e simili; [...].*

– *Da Rustico: [...] la disponibilità a riavvicinarsi e riconciliarsi con chi si è irritato o ha mancato verso di noi, non appena decide di tornare sui suoi passi; [...].*

– *Da Apollonio: [...] non irritarsi mentre si dà una spiegazione; [...] aver imparato come si devono ricevere dagli amici i cosiddetti favori: senza sentirsi inferiori per averli ricevuti e senza respingerli, peccando di tatto.*

– *Da Sesto: la benevolenza; [...] la dignità autentica; la capacità di cogliere in cosa prendersi cura degli amici; [...] la disposizione a elogiare, e senza troppo rumore; [...].*

– *Da mio padre: l'indole mite e la fedeltà incrollabile alle decisioni attentamente meditate; il rifiuto di ogni vanagloria per i cosiddetti onori; l'amore per il lavoro e la tenacia; la disponibilità ad ascoltare chi ha da proporre qualcosa di utile alla collettività; [...].*

Tratto dal Libro dei “*Colloqui con sé stesso*” di Marco Aurelio

Box n. 5 Le risorse del nostro gruppo

Questo gioco didattico⁴ è finalizzato a far sì che ogni membro di un gruppo possa percepirsi come risorsa per il gruppo stesso e,

4 Questa proposta è una leggera variante-rielaborazione dell'esercitazione: “*Le nostre risorse*” (Corti, 2007, p. 201).

nello stesso tempo, a valorizzare la messa in comune di tutte queste risorse come passo fondamentale per rinnovare-potenziare il senso di appartenenza al gruppo.

Si invitano i partecipanti a scrivere, su due serie di post-it diverse per colore, ciò che i membri del gruppo sanno fare e le caratteristiche personali positive presenti nel gruppo. Raccolti i post-it questi vengono raggruppati nelle due categorie; si può chiedere ai partecipanti, suddivisi in gruppi funzionali, di scrivere-rappresentare una storia fantastica nella quale vengono messe in azione il numero maggiore possibile di tutte le competenze e le caratteristiche personali positive evidenziate nei post-it. Il tutto può concludersi con un confronto in plenaria su quanto espresso dai post-it e su quanto raccontato-rappresentato dai sottogruppi.

Box n. 6

Parliamo di noi: un percorso articolato, ma anche un insieme di azioni che possono essere condotte in maniera distinta

I partecipanti vengono divisi in coppie. A turno ogni membro della coppia si presenta o racconta un episodio significativo all'altro⁵: un breve racconto selezionato per dire qualcosa di sé in generale o rispetto al tema *Cura di sé*. In alcuni casi, può essere opportuno formulare mandati secondo uno schema per punti individuati ad hoc rispetto agli obiettivi perseguiti. Eccone alcune ipotesi: "Nella mia vita mi prendo cura di... in questo modo..."; "Negli amici apprezzo..."; "Le mie aspirazioni, i miei progetti... un amico mi potrebbe aiutare così..."; "Per entrare in sintonia con me consiglio..." "Oggi mi interessa..." Oggi mi preoccupa..." "Sono grato a..."; "So ascoltare... Non so ascoltare..."; "Vorrei essere aiutato... mi piacerebbe migliorare questa parte di me...". Chi assume in questa interazione il ruolo di ascoltatore lo fa in silenzio, senza interrompere e nemmeno commentare per poi, in plenaria, presentare l'altro "ascoltato" e i suoi

5 L'avvio di questa attività è stata ispirata dall'esercizio "*Il racconto e l'ascolto*" (Giusti, 2007, p. 141).

raccontati. Al termine delle presentazioni ogni membro del gruppo può commentare quanto riferito dal suo “ascoltatore”. Si possono anche fare commenti da parte del gruppo rispetto alla narrazione di sé, ai valori e agli obiettivi perseguiti che accomunano i membri del gruppo. Ad esempio: cosa caratterizza il gruppo rispetto a valori, desideri, progetti, ecc.; quali gli aspetti comuni e quali le differenze? ecc. In un contesto formativo centrato su pratiche narrative, questa parte dell’esercizio può essere considerata propedeutica ad una fase successiva di narrazione esperienziale, nella quale si può dare ai membri del gruppo la consegna di raccontare in forma orale o scritta episodi che richiamano i valori più significativi emersi. In alternativa, una rappresentazione di questi valori può essere elaborata in forma di “scultura umana”. In sintesi, in sottogruppo i partecipanti vengono invitati a rappresentare un determinato valore, ricercando e assumendo una postura fissa, a mo’ di statua, cercando di essere parte di un’unica scena⁶ (una variante al riguardo può essere quella di chiedere di operare in questo modo senza parlarsi, semplicemente ricercando di armonizzare fra loro le posture corporee). Non appena le “statue” si saranno posizionate, va chiesto al gruppo di scrivere una storia compatibile con le “statue”: una storia la cui trama comprenda i personaggi, le situazioni e significati veicolati dalle “sculture umane”. Segue confronto in plenaria. Ciò che risulta arricchente è lavorare sulle differenze-convergenze di significato espresse negli scritti o nelle scene “scolpite” da tutti.

6 Questa parte dell’esercitazione è stata elaborata prendendo spunto da “Le statue”, attività citata da Corti (Corti, 2007, p. 198).

2. Il ricorso a espressioni artistiche visive

A volte c'è un'unica immagine la cui struttura compositiva ha un tale vigore e una tale ricchezza e il cui contenuto irradia a tal punto al di fuori di essa che questa singola immagine è in sé un'intera narrazione.

Henri Cartier Bresson

Ciò che vediamo non è ciò che vediamo, ma ciò che siamo.

Fernando Pessoa

La riflessione intorno a tematiche concernenti la relazione di cura può essere avviata a partire dall'osservazione di opere pittoriche, fotografiche e di altri stimoli artistico-visivi opportunamente individuati. L'attività osservativo-ermeneutica e la condivisione delle attribuzioni di significato e dei possibili commenti possono articolarsi in vario modo, tenendo conto degli obiettivi formativi-educativi perseguiti, delle sensibilità dei diversi soggetti in questione, degli spunti riflessivi che si vogliono risvegliare e delle caratteristiche e opportunità offerte dall'opera presa in esame. In maniera sintetica, vengono di seguito presentati alcuni tipici passi operativi, che possono (non necessariamente tutti) andare a comporre le tappe di un percorso educativo. Tali passi sono stati ordinati in una possibile sequenza (da non intendersi in maniera strettamente consequenziale), in parte redatta secondo una progressiva propedeuticità.

2.1 *I passi di un'attività osservativo-ermeneutica*

1. *Avvio dell'osservazione-interpretazione e stimolazione di capacità osservativo-riflessive con domande aperte (può corrispondere a una fase iniziale di "riscaldamento").*

Si può cominciare partendo dall'invito a osservare con attenzione l'opera e chiedere "semplicemente", cosa si vede, cosa viene rappresentato. Alcune tipiche "domande di base" (che possono cioè andare

bene in diverse occasioni) per avviare il confronto possono essere: “Cosa viene rappresentato dal quadro (nella fotografia, ecc.)?”; “Su quali aspetti si sofferma il nostro sguardo?”; “Di cosa ci parla l’opera? Cosa ci colpisce? Cosa ci fa venire in mente?”; “Quali aspetti, elementi sono a supporto delle nostre percezioni, visioni e interpretazioni?”.

Nota: tutte le attività descritte nei Box nn. 7-11 possono essere avviate con domande aperte come quelle qui proposte.

2. Stimolazione di capacità osservativo-interpretativo-riflessive specificatamente orientate in tema di cura e-o di costrutti particolari sempre riferibili a una relazione di cura.

Partendo dall’invito a osservare con più attenzione l’opera, soffermandosi anche maggiormente sull’insieme e sui dettagli, si possono orientare gli osservatori a cogliere suggestioni, sottolineature e messaggi “emergenti” e riconducibili al tema della cura (in senso generale e ampio), a ciò che qualifica e sostiene una relazione di cura, oppure a quei particolari modi di essere, ai processi emotivo-cognitivo e-o relazionali che la sostanziano⁸: “Cosa ci dice l’opera a proposito della relazione di cura?”; “Di quale aspetto saliente di una relazione di cura ci parla l’opera?”; “Cosa ci colpisce, cosa supporta le nostre visioni e interpretazioni?”; “Quale idea del concetto “X” emerge (un concetto fondamentale, ad esempio: ben-essere, empatia, attenzione, ascolto, rispetto, essenzialità, ecc.)?”; “Quali sono le definizioni personali al riguardo di questi concetti?”; “Da quali elementi presenti nel quadro e sensorialmente percepibili vengono tratte queste considerazioni?”.

Nota: vedi in particolare Box n. 7, 8, 9 e 11.

- 7 La formulazione delle domande in prima persona plurale vuole veicolare un senso di partecipazione da parte dei conduttori delle attività che, peraltro, in questo modo si riservano di poter comunque intervenire esplicitando le proprie posizioni sulle diverse questioni poste.
- 8 Si rimanda a quanto precedentemente riportato e alle, così enucleate da Mortari, posture esistentive: prestare attenzione, fare silenzio interiore, togliere via, cercare l’essenziale, coltivare l’energia vitale (Mortari, 2020).

3. Messa in parola dei vissuti e affinamento della nominalizzazione delle emozioni provate dai fruitori dell'opera.

Si può proseguire con domande sui vissuti degli astanti: “Quali emozioni, pensieri, riflessioni, considerazioni stimola la visione dell'opera?”; “Quali sono suscitati dalla visione dell'opera nel suo insieme e quali da determinati particolari?”; “Quale emozione suscita l'uno o l'altro dei personaggi rappresentati?”; “Quale emozione suscita il dettaglio “Y” della scena?”; “Quali le emozioni prevalenti in ognuno di noi e nel gruppo?”; “Quali quelle particolarmente differenti, sorprendenti, ecc.?”.

Nota: tutte le attività descritte nei Box nn. 7-11 possono comprendere anche domande inerenti ai vissuti dei fruitori dell'opera.

4. Stimolazione di competenze narrative, di atteggiamenti empatici, di produzioni creative.

Possono essere proposti mandati e domande finalizzati a stimolare l'espressione di competenze narrative, di empatia e creatività: “Cosa è successo, cosa sta succedendo? Qual è stato l'antefatto? Quale storia racconta l'opera?”; “Come la racconterebbe questa storia il personaggio X o Y rappresentato nell'opera?”; “Come si sentono in questa scena i personaggi X e Y? Quali emozioni provano?”; “Cosa stanno pensando?”; “Cosa potrebbe dire X a Y?”; “E noi cosa a l'uno o all'altro?”; “Cosa potrebbero fare X o Y? E noi se fossimo al posto di X o Y?”; “Come potrebbe evolvere la storia? Può starci un finale a sorpresa? E quale?”; “Se potessimo intervenire sulla tela in quanto pittori: cosa potremmo aggiungere? Togliere? Cambieremmo qualcosa? I colori? Cosa?”; “Cosa porteremmo in primo piano? Cosa in secondo? Cosa cancelleremmo in quanto poco essenziale?”; “Come interverreste per esprimere in maniera più marcata il concetto a,

- 9 Anche nel formulare queste domande e accogliere le relative risposte indurre, se non viene fatto spontaneamente, a esplicitare a quali dati sensoriali si riferiscono, o sono “agganciate”, le associazioni ed emozioni nominate dal soggetto interpretante.

l'emozione b, la relazione tra X e Y, la storia? "Per quale motivo?"; "Per esprimere cosa?", ecc.

Nota: tutte le attività descritte nei Box nn. 7-11 possono, in parte, comprendere stimoli e domande inerenti alle competenze narrative, empatiche e creative.

5. Narrazione di sé, riflessioni intorno al proprio modo di dare significato alle cose e vivere emozioni e competenze autobiografiche.

In proposito, per "lanciare" una narrazione autobiografica¹⁰ e riflessiva, si possono proporre questi inviti: "Cambieremmo la storia? E in che modo? Per quale motivo?"; "Qualcosa ci ha sorpreso, irritato, commosso, ecc.?"; "Come ci spieghiamo le emozioni, le associazioni di pensieri, le considerazioni provate ed esplicitate? Cosa ci fa sentire in questo modo (formulare queste valutazioni, esprimere queste considerazioni, ecc.)? Quali presupposti ed esperienze personali vissute?"; "Le questioni che l'opera mette in rilievo ci riguardano, ci sentiamo "chiamati in causa"?"; "La vicenda rappresentata ci fa venire in mente un'esperienza vissuta? Evoca momenti della nostra vita, delle nostre relazioni?"; Ci siamo mai trovati in situazioni analoghe a quelle rappresentate? E in situazioni del tutto distanti o addirittura opposte?";

Nota: vedi in particolare Box n. 7 e n. 10.

6. Stimolazione di espressione di desideri, progetti, aspirazioni e di strategie e comportamenti adeguati in proposito.

"Le questioni che l'opera mette in rilievo ci riguardano? In che senso?"; "Possiamo trarre dall'opera suggestioni, indicazioni, consigli per il nostro futuro?"; "E per quello di una persona a noi cara?"; "Consigliaremmo in tal senso a un amico di soffermarsi su quello

10 Viene qui definito col termine autobiografico, quell'approccio o metodo: «che può esprimersi attraverso la narrazione, spontanea o suscitata, continuativa o occasionale, fatta per sé o per gli altri, di micro-eventi significativi e ben focalizzati oppure del corso intero della propria vita, composta non solo di fatti ed episodi, ma di sensazioni, riflessioni, valutazioni, giudizi e certamente emozioni e sentimenti» (Formenti, 1998, p. 17).

che sembra dirci questa opera? Come mai?"; "L'opera sembra metterci in guardia, suggerire soluzioni, comportamenti, atteggiamenti, consigli, ecc. su quale problematica di nostro interesse? Su qualche criticità attinente a un nostro progetto?"; "Quali eventuali interrogativi pone l'opera in merito a nostre aspirazioni e desideri?"; "Ci parla di aspirazioni o desideri che possono essere vicini a noi, che ci appartengono o riconosciamo in persone a noi care?".

Nota: vedi in particolare Box n. 7 e n. 10.

7. Debriefing

Anche per quanto concerne queste pratiche, come per tutti i metodi attivi di apprendimento fondati su una didattica esperienziale, completata l'attività sottoposta a mandato, va condotto un *debriefing*, nel quale, con la guida del formatore (o dell'insegnante quando questi conduce le attività nel suo contesto scolastico) gli astanti tornano riflessivamente in plenaria su quello che è accaduto, per condividere vissuti, raggiungerne consapevolezza, per condividere scoperte. Per tutte le sessioni sopra richiamate si può chiedere: "Come è andata? Come vi siete sentiti? Come è stata vissuta l'esercitazione?"; "L'esercitazione ha suscitato interesse? Quali le eventuali scoperte? Quali gli apprendimenti?".

Nel caso di un gruppo di insegnanti in formazione, si tratterebbe inoltre di fissare quadri concettuali espliciti, confrontandosi metodologicamente sulle possibili traduzioni operative nei diversi contesti di appartenenza, valutando complessità e opportunità di quanto sperimentato: "Quali processi cognitivi ed emotivi può stimolare un'esercitazione simile?"; "Quali possibili problemi o difficoltà si intravedono? Quali le opportunità?"; "Quali eventuali adattamenti del caso si prevedono per quanto riguarda lo specifico gruppo classe in questione?"; "Quali considerazioni metodologiche?"; "Quali spunti e determinazioni si possono trarre per la vostra formazione e il vostro sviluppo professionale?"; "Quali riflessioni in merito al vostro ruolo di insegnanti-educatori?"; "Quali i punti di forza e criticità che attribuireste voi stessi, al vostro contesto di lavoro?".

Nota: tutte le attività descritte nei Box nn. 7-11 vanno concluse con un debriefing.

*Possibili itinerari operativi***Box n. 7****Aver cura dei primi passi. Siamo sempre in cammino**

Il dipinto di Vincent Van Gogh: *First Steps, after Millet* (1890) (Figura n. 1) ispirato ai Primi passi di Jean François Millet si presta molto bene per “aprire” una serie di pensieri e associazioni su ciò che caratterizza una relazione di cura, sulle diverse dimensioni che la qualificano come tale, ma anche vere e proprie narrazioni autobiografiche. L’opera di Van Gogh raffigura, appunto, una bambina impegnata a muovere i suoi primi passi, alle sue spalle la madre, pronta a intervenire, ad afferrarla in caso di caduta, la sostiene e con gesto delicato pare quasi orientarla... Verso dove? Verso chi? La piccola è tutta protesa verso il padre che, a pochi metri di distanza – accovacciato, come a porsi “sullo stesso piano” della figliola – l’attende, con le braccia aperte, in posizione esattamente speculare a quella della bambina. La scena è ambientata in un piccolo orto o giardino recintato da una staccionata in legno. Ai piedi del padre si vede chiaramente la sua vanga... un attrezzo di lavoro lasciato cadere per terra, in maniera disordinata, a segnalare la sorpresa dell’uomo, ma anche il suo ora dedicarsi a qualcosa di più importante del suo lavoro, dei suoi attrezzi... qualcosa che dirotta, improrogabilmente, la sua attenzione... gli fa assumere un atteggiamento di cura. Ovviamente, nella presentazione del quadro non vengono evidenziate queste ed altre sottolineature. Semplicemente possono essere avanzate delle domande di invito, dapprima aperte: “Troviamo rappresentata una relazione di cura?”; “Cosa ha da dire quest’opera a proposito di una relazione di cura?”; “Quali aspetti evidenzia, emergono?”; “Quali aspetti essenziali di una relazione della cura?”; e poi continuare, sulla base del fluire del discorrere, delle osservazioni via via espresse e sollecitate da altri interventi: “Cosa ci dicono le posture dei soggetti a proposito di cura?”; “Da quale particolare possiamo capire che il papà (la figura maschile) ci tiene molto alla bambina? Che l’arrivo della bambina è per lui un evento che lo sorprende, dirotta subito la sua attenzione?”; “Chi si sta prendendo cura di chi?”; “Possiamo scorgere complessivamente un’armonia, un movimento di insieme da parte delle tre figure?”.



Figura n. 1: Vincent Van Gogh, *I primi passi da Millet (First Steps, after Millet)*, 1890, olio su tela, cm 72 x 91.
New York City, Metropolitan Museum of Art

Il dipinto, inoltre, si presta moltissimo per avviare delle narrazioni autobiografiche e, su queste, innestare delle riflessioni¹¹. In sintonia con il contesto e la reattività degli astanti, i medesimi possono essere invitati a parlare di loro, di loro possibili “primi passi”. Di quando, ad esempio, hanno cominciato – nel caso specifico di un gruppo di studenti – la Scuola Superiore (in maniera tale che possano così ripercorrere la loro storia scolastica), oppure, sempre riferendoci a studenti, questa volta in procinto di concludere questo ciclo scolastico, chiedendo loro come si immaginano i futuri “primi passi”: “Come vi immaginate i vostri primi passi futuri?”; “Quali progetti e decisioni vi attendono?”; “Chi e come potrà aiutarvi nelle vostre prese di decisioni?”; “Quali eventuali difficoltà intravedete e, nel caso, come pensate di affrontarle?”; “Cosa potrebbe essere da voi avvertito come sostegno?”;

11 In un percorso formativo particolare, è stata condotta in tal senso un’interessante attività (Slater et al., 2020) dalla quale si è tratto spunto trasferendola e adattandola ai contesti qui considerati.

“Su chi e cosa pensate di poter contare?” In che modo vi orienterete?”, ecc.

Nota: Le domande e gli stimoli proposti in parte rimandano ai passi n.: 1, 2, 3, 4 e 6 della sequenza sopra richiamata. In tema di bilanci su esperienze vissute e progetti futuri si veda anche Box n. 10.

Box n. 9

L'intreccio poetico visivo-uditivo

Si può facilitare la presa di parola intorno a tematiche riguardanti le relazioni affettive ricorrendo, ad esempio, alle opere di Edward Hopper – artista statunitense esponente del realismo americano, famoso soprattutto per i suoi ritratti della solitudine – così come ai capolavori di Gustav Klimt. Sempre a tal fine, possiamo, a seconda degli interessi, dei gusti e sensibilità prevalenti, ovviamente rivolgerci altrove: alle forti sollecitazioni degli espressionisti, alle più delicate evocazioni degli impressionisti e, così via, a ogni opera artisticamente rilevante (anche fotografica, certo).



Figura n. 2: Edward Hopper, *Tavola calda (Automat)*, 1927, olio su tela, 71 cm x 91 cm. Iowa, Des Moines Art Center



Figura n. 3: Gustav Klimt, *Il Bacio (Der Kuss)*, 1907-1908, olio su tela, cm 180 x 180. Vienna, Österreichische Galerie Belvedere

Rimanendo sui due artisti citati, quanti componimenti poetici brevi (in forma di *haiku*, *petit onze*, ecc.) potrebbero essere scritti al riguardo di questi temi partendo dalla visione di *Automat* (1927) di Hopper (Figura n. 2), oppure da *Il bacio* di Klimt (Figura n. 3)? O, ancora, spostandoci sulla fotografia, dalla visione di *Le Baiser de l'Hotel de Ville* (1950) di Robert Doisneau? E quanto potrebbe poeticamente ispirare, a proposito di amicizia e, sempre per rimanere in compagnia del pittore americano, *Chop suey* (1929), con le due donne in conversazione in un bar, che parlano e si ascoltano, con il corpo a riflettersi l'una nell'altra? O, ancora, la fotografia-icona dei giudici Giovanni Falcone e Paolo Borsellino sorridenti e intenti a confidarsi chissà cosa, oppure la serie di fotografie nota come: *I pretini* di Giacomelli¹², e tanti altri esempi ancora...

Nota: Le domande e gli stimoli proposti in parte rimandano ai passi n. 1, 2, 3 e 4 della sequenza sopra richiamata.

12 *I pretini* di Mario Giacomelli fanno parte del progetto fotografico: *Io non ho mani che mi accarezzino il viso*.

Box n. 10
Bilanci di vita e sguardo al futuro

Per avviare un confronto in tema di bilancio riferito a un ciclo di vita ultimato o a una progettualità proiettata nel futuro (si veda anche Box n. 7), altre suggestioni possono derivare da un approccio ermeneutico e metaforico a uno dei capolavori più conosciuti di tutta la storia dell'arte: il dipinto di Caspar David Friedrich, *Viandante sul mare di nebbia* (1818) (Figura n. 4), considerato il manifesto della pittura romantica.

Al centro della composizione di Caspar Friedrich, sulla cima di un monte, vi è un uomo – visto di spalle e per questo misterioso. Questa postura funge da artificio utile a facilitare l'immedesimazione dell'osservatore nel viandante, dandogli l'illusione di trovarsi in prima persona davanti a uno spettacolare panorama: un mare di fitta nebbia, appunto, che lascia solo scorgere, in lontananza, alcune vette, qualche albero e altri vaghi dettagli di un paesaggio che pare in attesa... Nella resa della scena, il pittore ha dipinto il panorama in maniera sfumata, non definita, dipingendo con precisione e in maniera più nitida le rocce e l'uomo. La capigliatura del viandante, chiaramente mossata, ci dice di un forte vento. La nebbia potrebbe diradarsi. Il paesaggio svelarsi compiutamente. Chissà... Prestando attenzione, si può notare che l'uomo tiene con la sua mano destra un bastone da passeggio al quale non sembra appoggiarsi particolarmente... pare piuttosto impugnarlo con una certa fierezza... padroneggiandolo.

Veniamo ora alle domande, ai possibili inviti interpretativi: "Di fronte all'infinito mare di nebbia, davanti alla maestosità di questa natura, quali sensazioni avvertiamo? Prevalgono sensazioni positive o negative?"; "Riferendoci metaforicamente a noi stessi: ci è mai capitato di trovarci di fronte a "un mare di nebbia"? E come sono andate le cose? Come ci siamo stati? Qualcuno ci ha aiutato a vedere oltre? In che modo?"; "Pensando alla nostra attuale situazione di vita: scorgiamo nebbia intorno a noi? Quali le sensazioni? Quali risorse, quali persone e in che modo possono consentirci di apprezzare questa nebbia o, in caso contrario, di diradarla? Per vedere meglio cosa?"; Guardando dinanzi a noi, cosa ci riserva il futuro? Quali progetti ci attendono? Quali già definiti e quali solo appena abbozzati? Cosa scorgiamo nelle vi-

cinanze, cosa in lontananza e cosa all'orizzonte? Cosa ci piacerebbe scorgere?”.

Il *Vandante sul mare di nebbia* può essere altresì interpretato come un'icona che rappresenta il piacere del viaggiare. Un viaggio che oltre a consentirci di affacciarci (come sopra accennato) sul futuro ci ha consentito di raggiungere traguardi soggettivamente importanti. Da questo punto di vista: “Quali “alte vette” sentiamo di aver raggiunto? Come è andata la “scalata”? È stata faticosa? Impervia? Ci sono state, e quali, soste rigeneranti?”; “A quali risorse abbiamo dovuto ricorrere? Quali competenze abbiamo espresso? Siamo stati sostenuti e aiutati da chi? Da cosa?”; “Quali imprevisti, ma anche quali sorprese ci ha riservato la nostra ascesa? Cosa abbiamo appreso?”; “In questo procedere, quali sono stati i compagni di viaggio? Cosa ci ha spinto a continuare?”.

Innumerevoli sono le suggestioni che possono essere tratte da quest'opera.

Qualche possibile criticità o difficoltà annotabile in merito al suo impiego per i fini qui perseguiti deriva dal fatto che questo dipinto è molto spesso oggetto di analisi approfondite nei percorsi didattici dedicati al romanticismo e alle arti visive. Il fatto di essere molto “studiato artisticamente” può farlo risultare “carico” di sovrastrutture interpretative.

In questi casi, per aggirare queste difficoltà, a un insegnante possono a volte bastare anche solo poche battute: dopo aver chiesto ai propri studenti, in maniera seriosa, se ancora ricordano qualcosa in riferimento a un'opera analizzata in classe, senza lasciar loro il tempo di rispondere entrando nei dettagli, in maniera bonaria il docente può sorprenderli conquistando la loro fiducia e disponibilità a coinvolgersi personalmente con un: “Bene, allora vediamo di dimenticarcelo! Vi va di provarci?”¹³.

Più in generale, considerazioni analoghe sono estendibili per altre opere e in tutte quelle situazioni in cui ci si trova a lavorare con classi molto alfabetizzate all'analisi artistica e storico-culturale. In questi casi, in maniera per certi versi paradossale, l'emersione dei mondi di significato personale degli studenti può venire pe-

13 In effetti, questa è stata la modalità messa in atto da due insegnanti in un'occasione in cui si sono avvicinate alla classe proponendo il dipinto in questione.

nalizzata dalle competenze maturate dai medesimi nel loro percorso scolastico. Il coinvolgimento soggettivo degli astanti può cioè venire limitato proprio dalle conoscenze storico-culturali e critiche che orientano la lettura di un'opera d'arte, da quelle relative alla poetica espressa dall'artista in questione, dalle nozioni che, nel caso di un'opera figurativa, permettono di identificare il soggetto principale, ecc. Oltre allo stesso contesto scolastico, che non sempre facilita un'espressione autentica di sé, possono fungere in tal senso da ostacolo soprattutto le competenze iconografiche e iconologiche degli studenti: quelle cioè relative alla descrizione e classificazione dei temi raffigurati nelle opere d'arte e all'interpretazione del significato culturale, più profondo, delle immagini simboliche e allegoriche che le compongono.

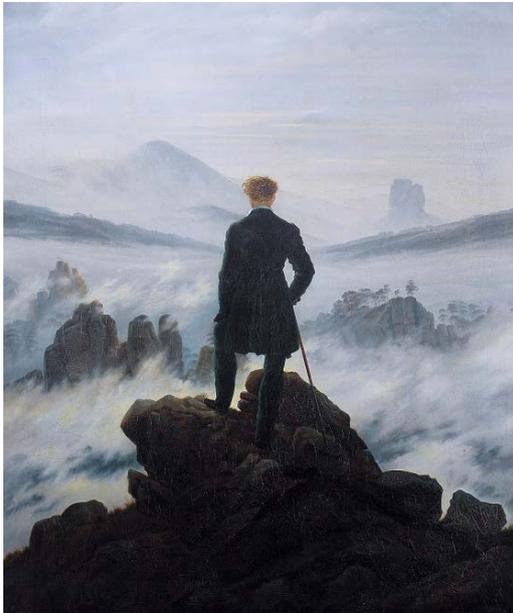


Figura n. 4: Caspar David Friedrich, *Viandante sul mare di nebbia* (*Der Wanderer über dem Nebelmeer*), 1818 circa, olio su tela, 95 x 75 cm. Amburgo, Hamburger Kunsthalle

Nota: Le domande e gli stimoli proposti in parte rimandano ai passi n. 1, 2, 3, 4 e 6 della sequenza sopra richiamata.

Box n. 11
Empatia e riflessione

Il percorso qui abbozzato appare maggiormente complesso rispetto agli esempi precedenti e articolabile in più fasi. Si prenda in considerazione il quadro *Le tre età della donna*¹⁴ (1905) di Gustav Klimt (Figura n. 5). Dopo aver condotto una sessione interpretativa del quadro (in forma più “snella” ed essenziale, prendendo spunto dalle suggestioni operative comprese nelle tracce dei passi operativi prima menzionati) si possono invitare gli astanti a praticare una scrittura personale e creativa. In questo caso, il mandato potrebbe essere così formulato: “Immedesimiamoci in una delle tre donne rappresentate nell’opera e scriviamo la lettera (scegliere una tra queste opzioni) che scriverebbe: 1) a una delle altre due figure femminili; 2) a entrambe; 3) a se stessa (lettera riflessiva della donna rappresentata); 4) a noi stessi (cioè alla medesima persona impegnata nel compito)¹⁵”. Come ulteriore *step*, meglio in piccoli gruppi, si potrebbero condividere le lettere scritte, le sensazioni e i vissuti provati. In alternativa o a completamento del mandato precedente, sempre rivolgendosi ai sottogruppi di partecipanti, si potrebbero assegnare loro compiti capaci di stimolare negoziazioni, visioni su più livelli logici, ricerche di “comuni denominatori” di senso ed evidenziazione di posture emotivo-cognitive diverse, ecc. Ultimo passo rimane comunque quello di partecipare e condividere in plenaria gli esiti dell’esercitazione nel consueto *debriefing* conclusivo.

- 14 In questa opera, il pittore austriaco, esponente di rilievo della *Secessione viennese*, rivisita in modo simbolico tre momenti (o fasi) della vita femminile: l’infanzia, la maternità e la vecchiaia. L’opera è conservata alla Galleria Nazionale d’Arte Moderna di Roma.
- 15 Questo mandato prende le mosse da un’analogo esercitazione che Rita Charon – studiosa di letteratura e fondatrice e direttrice esecutiva del programma di medicina narrativa della Columbia University – ha proposto in più workshop, uno dei quali seguito dallo scrivente a Milano, nel corso del meeting organizzato il 13 febbraio 2020 dall’Università Bicocca, con la collaborazione di *Pensieri Circolari*.



Figura n. 5: Gustav Klimt, *Le tre età della donna*, 1905, olio su tela, cm 180 x 180. Roma, Galleria Nazionale d'Arte Moderna e Contemporanea.

Nota: Le domande e gli stimoli proposti in parte rimandano ai passi n. 1, 2, 3 e 4 della sequenza sopra richiamata.

3. Poesia: per avvicinarci al mondo interiore

*Ti aspetti di trovare poesia in una rivista di poesia?
Le cose non sono così semplici.*

Charles Bukowski

Ogni uomo in buona salute può fare a meno di mangiare per due giorni; della poesia, mai.

Charles Pierre Baudelaire

3.1 *La poesia “non serve a niente”*

La poesia, come la musica e l'arte in genere, “non serve a niente”, non è servitrice di nessuno e riguarda, per dirla con Gianni Rodari, “direttamente la felicità dell'uomo”.

Qual è il ruolo della poesia in un processo educativo? E quali meraviglie scatena se inserita in un contesto capace di accoglierla?

Il linguaggio poetico non enuncia esplicitamente i contenuti, né tantomeno descrive le cose (astratte o concrete che siano), si limita a suggerire, a evocare, dando così al lettore la possibilità di proseguire il lavoro di creazione del poeta, di continuare la ricerca di significato.

Con la sua ampiezza di senso, la poesia ci spinge alla ricerca delle parole capaci di un contatto più intenso e profondo con la nostra vita emotiva e può essere considerata la forma artistica per eccellenza che ha profondamente a che fare con la pratica di cura, che ci avvicina al nostro e altrui mondo interiore (Zannini, 2008, p. 194), che mette in dialogo chi vive un'esperienza con chi l'ascolta e, a sua volta, chi ascolta o legge una poesia con se stesso (Cassini e Castellari, 2007). La poesia, ma lo si può dire di tutta l'opera letteraria, persegue la comune finalità di comprendere le origini e i destini degli individui (Zannini, 2008, p. 185); infatti cercano, o dovrebbero farlo, di comprendere la persona nella sua globalità e si pongono importanti e imprescindibili interrogativi morali, “insegnano” a tenere insieme più aspetti (insegnano la complessità si potrebbe dire) anche contrapposti fra loro.

Le parole poetiche «*si possono ascoltare su due scale: una fisica, legata al suono, e una mentale, legata al significato*» (Cupane, 2010, p. 57), indissolubilmente congiunte e interagenti fra loro, e comunque entrambe importanti (anche se nella nostra cultura privilegiamo normalmente quella dei significati). Il linguaggio poetico libera tutte le potenzialità della parola in quanto «*è l'unico linguaggio dove significati e significanti hanno pari peso*» (Cupane, 2010, p. 58). Il ricorso a pratiche poetiche, nonostante i possibili atteggiamenti di scetticismo che possono essere manifestati a volte a causa di nefasti “ricordi scolastici”, può consentire di realizzare percorsi riflessivi fortemente coinvolgenti e carichi di riferimenti autobiografici.

Alla luce di queste premesse, la poesia diventa allora risorsa edu-

cativa principe, dispositivo pedagogico elettivo per promuovere la cura di sé e dell'altro. Per questo motivo occorre favorire l'incontro con l'opera poetica e fare delle classi luoghi di fruizione e *produzione poetica, nei quali gli studenti possano* mettere in "movimento" il loro mondo di significati.

Box n. 12

Esercizi di avvicinamento ed attività "ponte"

Come esempi di attività che possono dimostrarsi propedeutiche a una "presa di confidenza" con il linguaggio poetico, che possono altresì fungere da "ponte" e accompagnare il passaggio da un codice visivo (quello sperimentato con le esercitazioni precedenti) a uno verbale-poetico, si possono mettere in campo letture di brevi testi poetici, nel caso specifico, di Franco Arminio.

Nella prima proposta-esempio, quella relativa alla lettura de *IL SOCCORSO DELLA POESIA*, si tratta, molto semplicemente, di invitare il gruppo a un commento-confronto sul testo. In questo caso il processo interpretativo-associativo può facilmente prendere forma senza dover ricorrere a domande e stimoli particolari da parte di chi anima l'incontro.

Con la seconda proposta, quella relativa alla lettura de *LE COSE*, l'invito a commentare il testo, sempre formulato in prima istanza in maniera "aperta", può essere seguito da un'attività più articolata. Sulla scorta di quanto andrà via via emergendo, l'animatore dell'incontro potrà, ad esempio, avanzare opportune sottolineature e "rilanci" mirati: "Cosa possiamo dire a proposito dell'espressione poetica: *Non esistono scuole per guardare. Ci vuole un duro esercizio per apprendere l'arte dello sguardo?*"; "Quanto è importante prestare lo sguardo a ciò che ci è vicino?, a ciò che è alla nostra portata? Quanto è importante porgere lo sguardo su aspetti che, a una prima vista, non ci "dicono nulla", per scoprirli, per scoprirci? Quali aspetti, apparentemente poco significativi, ci è capitato di tras-curare?"; "Ci è capitato di essere stati aiutati da qualcuno a riconoscerli? A dare loro il giusto valore? In che modo?"; "Cosa merita di essere salvato? Cosa significa per noi salvare?".

Volendo poi stimolare ulteriormente il confronto, questa volta procedendo anche su un registro visivo, si potrebbe chiedere di ricercare immagini e/o invitare i partecipanti a scattare delle fotografie in merito a ciò che si intende salvare, magari aggiungendo alle medesime fotografie, a mo' di didascalie, qualche semplice annotazione, brevi testi poetici... e, con questo mandato, darsi appuntamento per condividere, a distanza di qualche giorno, quanto così "messo in salvo".

IL SOCCORSO DELLA POESIA. Mi piacerebbe che si parlasse più di poeti che di calciatori: l'endecasillabo al posto del calcio di rigore. Nel mondo che sta traslocando nella Rete la poesia ha il compito di legarci di più alla Terra, deve tenerci stretti, ci deve radicare la vita. Sogno un mondo in cui si leggono poesie ai matrimoni, ai compleanni, ai funerali. Una poesia per aprire il collegio dei docenti e il consiglio dei ministri, una poesia prima del pranzo e della cena, nelle cerimonie di Stato, alla tivù in prima serata, poesia al mercato, in camera da letto, in pizzeria, leggere poesie quando nasce un bambino, quando nasce un amore e quando finisce. Poesia per fare comunità, per dare coraggio al bene: la poesia serve a ingentilire il mondo più che a biasimarlo. La poesia è di chi sta al mondo per cantarlo.

Franco Arminio (2020), *La cura dello sguardo. Nuova farmacia poetica*, p. 129.

LE COSE. Non esistono scuole per guardare. Ci vuole un duro esercizio per apprendere l'arte dello sguardo. Chi guarda bene si ammala più difficilmente. Le cose che entrano dagli occhi possono essere farmaci. Se fotografi una conca rotta, un uomo che cammina, un balcone, se guardi cose dismesse, abbandonate, diventi una piccola arca di Noè, porti in salvo qualcosa. Salvare aiuta a stare meglio. Invecchi lo stesso, ma lo fai in compagnia. E le cose rilasciano sostanze buone dentro di te. Un albero può fiorire nelle tue vene, un bel viso è un affresco dentro le tue tempie.

Franco Arminio (2020), *La cura dello sguardo. Nuova farmacia poetica*, p. 71.

Box n. 13
Su gesti e pensieri di cura

“Sii dolce con me. Sii gentile” è una poesia di Mariangela Gualtieri che, con un linguaggio semplice, riesce a narrare la bellezza del mondo, la finitezza della vita e la necessità di sostanziale, improrogabilmente, gesti e pensieri di cura. Anche in questo caso, procurarsi un tempo quieto per avvicinare la lettura del testo (magari affidandosi anche all’ascolto di una lettura, sempre coinvolgente e profonda, della stessa autrice)¹⁶ è sufficiente per ricordare a tutti noi che: “*Non scriviamo e leggiamo poesie perché è carino. Noi leggiamo e scriviamo poesie perché siamo membri della razza umana e la razza umana è piena di passione. Medicina, legge, economia, ingegneria sono nobili professioni, necessarie al nostro sostentamento. Ma la poesia, la bellezza, la musica, l’amore... sono queste le cose che ti tengono in vita.*” (John Keating dal film “L’attimo fuggente”).

Mariangela Gualtieri
SII DOLCE CON ME

*Sii dolce con me. Sii gentile.
È breve il tempo che resta. Poi
saremo scie luminosissime.
E quanta nostalgia avremo
dell’umano. Come ora ne
abbiamo dell’infinità.
Ma non avremo le mani. Non potremo
fare carezze con le mani.
E nemmeno guance da sfiorare
leggere.
Una nostalgia d’imperfetto
ci gonfierà i fotoni lucenti.
Sii dolce con me.
Maneggiami con cura.*

16 In Rete sono disponibili diversi video di Mariangela Gualtieri. Un video relativo alla lettura di questa poesia è disponibile alla pagina: <https://www.youtube.com/watch?v=GS197ggkBCo>

*Abbi la cautela dei cristalli
con me e anche con te.
Quello che siamo
è prezioso più dell'opera blindata nei sotterranei
e affettivo e fragile. La vita ha bisogno
di un corpo per essere e tu sii dolce
con ogni corpo. Tocca leggermente
leggermente poggia il tuo piede
e abbi cura
di ogni meccanismo di volo
di ogni guizzo e volteggio
e maturazione e radice
e scorrere d'acqua e scatto
e becchettio e schiudersi o
svanire di foglie
fino al fenomeno
della fioritura,
fino al pezzo di carne sulla tavola
che è corpo mangiabile
per il mio ardore d'essere qui.
Ringraziamo. Ogni tanto.
Sia placido questo nostro esserci –
questo essere corpi scelti
per l'incastro dei compagni
d'amore.*

da "Mio vero", in "Bestia di gioia"
Einaudi, Torino, 2010.

Box n. 14

Presentazione personale con un Petit Onze

Il *Petit-Onze* è una composizione breve di origine surrealista, la cui origine viene attribuita alla scuola del poeta e scrittore francese André Breton, che l'aveva coltivata per contrastare la magniloquenza della poesia del suo tempo. In francese *onze* significa undici, dunque "piccolo undici", cioè esattamente undici parole scritte su cinque righe, in modo da andare a comporre un "albero": in alto, procedendo a scendere due, tre e quattro, concludendo sempre con una sola parola.

Eccone un esempio:

*Oggi,
qui, ora.
Un incontro poetico,
un confronto tra amici.
Ancora.*

Questa forma di componimento poetico non ha rima e non tiene conto del numero di sillabe (a differenza degli haiku e di altre forme poetiche orientali).

Dopo una semplice e sintetica introduzione sul tema del *Petit Onze*, condotta anche attraverso la presentazione e il breve commento di esempi, si possono invitare gli astanti a “presentarsi in gruppo” con questa modalità di scrittura poetica, coinvolgente e creativa (Cupane, 2010, pp. 55-57).

La prima parola, in questi casi dovrà essere il proprio nome. Ognuno può così esprimere e condividere qualcosa di sé, senza parlare di sé direttamente e, allo stesso tempo, si coltiva nel gruppo una certa disponibilità a mettersi in gioco. È un modo per suscitare la voglia e l’interesse di ognuno a farsi un po’ scoprire dai propri compagni (o colleghi), a palesare qualche parte più intima di sé, a condividere interessi, desideri, aspirazioni, a vivere insieme il piacere della condivisione e della sorpresa.

Box n. 15
Un’ode alla vita

“Lentamente Muore” (“A Morte Devagar” è il suo titolo originale) è una splendida poesia, scritta dalla giornalista e scrittrice brasiliana Martha Medeiros, pubblicata per la prima volta nel 2000 sul quotidiano Zero Hora di Porto Alegre, in Brasile. Si tratta di una vera ode alla vita, di fronte alla quale non ci si può non soffermare, non si può non riflettere.

Si può morire ogni giorno se non si è partecipi della propria vita, se non si è creativi, se ci lasciamo “scorrere” nel tempo, anoni-

mamente, nell'abitudine, nel conformismo, senza darci la possibilità di scoprire cose nuove, volti sconosciuti.

Se non ci ribelliamo a questa condizione possiamo morire giorno dopo giorno.

Ma la cosa peggiore è che tutto ciò può avvenire senza che ce ne accorgiamo. Ecco perché questa poesia è importante, perché può risvegliarci, può spingerci a reagire. Ci è concessa una sola vita che ci chiama ad “essere vivi”.

Quali sono allora i nostri sogni? Quando e dove osare? Quando ci sentiamo vivi nel corpo e nella mente? Quali occupazioni e lavori ci soddisfano e in che senso? Quanto ci divertiamo? Nel senso etimologico del termine: *de-vertere*, cioè allontanarci, volgere altrove (Balzano, 2019, p. 3), dirigerci verso un altrove. Sappiamo chiedere aiuto? Queste e molte altre domande possono “circolare” in un gruppo dopo la lettura di una poesia come questa, per ricordare a tutti che essere vivi ed avere un posto nel mondo è difficile e importante quanto il respirare.

Una avvertenza, qualora si decida di proporre questo testo a un gruppo di adolescenti: non bisogna mai dimenticare che gli adolescenti non amano troppo chi, e nemmeno la poesia, “che vuole insegnare” e se così venissero vissute in questa cornice le parole di Martha Medeiros, bisogna assolutamente ricordarsi che accogliere e condividere non vuol dire, necessariamente, sottoscrivere i loro moti di ribellione o ogni (presunto o reale non importa) atteggiamento “saputello”, che legittimare le loro critiche, anche quelle più dissacranti o chiaramente provocatorie, se lo si fa con autenticità, non può non aprire varchi di fiducia e dialogo.

Analoga potenziale contro-indicazione la possiamo ascrivere anche alla celeberrima poesia di Joseph Rudyard Kipling: “Se”¹⁷ (“If” in inglese) scritta nel 1895 per il proprio figlio, con tutto l'amore e la premura di un padre, che con uno scopo educativo e pedagogico formula una serie di precetti: coltivare la capacità di perdonare, sognare, amare, rischiare, perseverare... da seguire per diventare “davvero uomini”.

17 Curiosità: *Se* fu pubblicata nel numero dell'*Avanti!* del 17 dicembre 1916 col titolo *Breviario per laici*, a curarne la traduzione fu Antonio Gramsci,

Martha Medeiros,
LENTAMENTE MUORE

*Lentamente muore
chi diventa schiavo dell'abitudine,
ripetendo ogni giorno gli stessi percorsi,
chi non cambia la marcia,
chi non rischia e cambia colore dei vestiti,
chi non parla a chi non conosce.*

*Muore lentamente
chi fa della televisione il suo guru.
Muore lentamente chi evita una passione,
chi preferisce il nero su bianco
e i puntini sulle "i"
piuttosto che un insieme di emozioni,
proprio quelle che fanno brillare gli occhi,
quelle che fanno di uno sbadiglio un sorriso,
quelle che fanno battere il cuore
davanti all'errore e ai sentimenti.*

*Lentamente muore
chi non capovolge il tavolo
quando è infelice sul lavoro,
chi non rischia la certezza per l'incertezza
per inseguire un sogno,
chi non si permette almeno una volta nella vita,
di fuggire ai consigli sensati.*

*Lentamente muore
chi non viaggia,
chi non legge,
chi non ascolta musica,
chi non trova grazia in se stesso.*

*Muore lentamente
chi distrugge l'amor proprio,
chi non si lascia aiutare
chi passa i giorni a lamentarsi
della propria sfortuna o della pioggia incessante.*

*Lentamente muore
chi abbandona un progetto prima di iniziarlo,
chi non fa domande sugli argomenti che non conosce
o non risponde quando gli chiedono qualcosa che conosce.*

*Evitiamo la morte a piccole dosi,
ricordando sempre che essere vivo
richiede uno sforzo di gran lunga maggiore
del semplice fatto di respirare.*

*Soltanto l'ardente pazienza
porterà al raggiungimento di una splendida felicità.*

Rudyard Kipling,
SE

*Se saprai mantenere la calma quando tutti intorno a te
la perdono, e te ne fanno colpa.
Se saprai avere fiducia in te stesso quando tutti ne dubitano,
tenendo però considerazione anche del loro dubbio.
Se saprai aspettare senza stancarti di aspettare,
O essendo calunniato, non rispondere con la calunnia,
O essendo odiato, non dare spazio all'odio,
Senza tuttavia sembrare troppo buono, né parlare troppo da saggio;*

*Se saprai sognare, senza fare del sogno il tuo padrone;
Se saprai pensare, senza fare del pensiero il tuo scopo,
Se saprai confrontarti con Trionfo e Rovina
E trattare allo stesso modo questi due impostori.
Se riuscirai a sopportare di sentire le verità che hai detto
Distorte dai furfanti per abbindolare gli sciocchi,
O a vedere le cose per le quali hai dato la vita, distrutte,
E piegarti a ricostruirle con i tuoi logori arnesi.*

*Se saprai fare un solo mucchio di tutte le tue fortune
E rischiarlo in un unico lancio a testa e croce,
E perdere, e ricominciare di nuovo dal principio
senza mai far parola della tua perdita.
Se saprai serrare il tuo cuore, nervi e tendini
nel servire il tuo scopo quando sono da tempo sfiniti,
E a tenere duro quando in te non c'è più nulla
Se non la Volontà che dice loro: "Tenete duro!"*

*Se saprai parlare alle folle senza perdere la tua virtù,
O passeggiare con i Re, rimanendo te stesso,
Se né i nemici né gli amici più cari potranno ferirti,
Se per te ogni persona conterà, ma nessuno troppo.
Se saprai riempire ogni inesorabile minuto*

*Dando valore ad ognuno dei sessanta secondi,
Tua sarà la Terra e tutto ciò che è in essa,
E – quel che più conta – sarai un Uomo, figlio mio!*

Box n.16
Sulla trascurabile felicità

Ci capita di vivere momenti di piacere per piccole cose, momenti effimeri, semplici, attimi fugaci, situazioni che, ad altri, possono apparire bizzarre, forse anche, appunto, “trascurabili”? O come chiamare questi piaceri che portano un po’ di luce, come fiammiferi nel buio? Francesco Piccolo in un suo libro delicato, ironico, talvolta malizioso, sorprendente, ma anche lirico, fissa qualche istantanea, tratteggia proprio questi moltissimi possibili Momenti di trascurabile felicità (Piccolo, 2010). Piccole manie, eccentricità, situazioni relazionali in alcune delle quali diventa facile per il lettore specchiarsi e riconoscersi, ma anche andare a scoprire e a rivalutare altri suoi momenti di questa felicità “a portata di mano”, per non dimenticare che la vita è qui e ora. Ecco allora che, introdotto opportunamente l’argomento, fattone alcuni esempi, può essere lanciato il mandato: “Ognuno di voi componga ora il suo elenco di momenti di trascurabile felicità che, successivamente potrà condividere (con gli altri insegnanti, studenti, ecc.)”. Nel momento della condivisione si può procedere in vario modo. Per gruppi numerosi (oltre le dieci unità) è possibile far seguire il momento di scrittura individuale (10-15 minuti possono bastare) con una condivisione in piccolo gruppo o a coppie. In questo modo, i partecipanti possono procedere con una selezione dei momenti ritenuti individualmente più significativi, per giungere progressivamente alla realizzazione di un componimento collettivo, un testo scritto in forma di poesia elenco, che dovrà comunque rispettare alcuni criteri: dovrà cioè contenere contributi “distillati” di tutti i partecipanti, in un numero minimo congruo e variabile a seconda della numerosità del gruppo (ad esempio: 1-2 momenti per ciascun soggetto). In questo modo, l’esercitazione si arricchisce di una vivace fase interat-

tiva, che può risultare occasione di ulteriore incontro e scoperta dell'altro, ma anche consentire al gruppo di pervenire a un testo che, in una qualche misura, risulta essere rappresentativo del gruppo stesso; un artefatto che può contribuire a sostenere il sentimento di comunanza, di appartenenza dei membri del gruppo.

Esempi di momenti di trascurabile felicità.

Dall'omonimo libro di Francesco Piccolo:

“Quando alle sette di sera il sole è ancora alto e ti commuovi, perché ormai hai capito che è arrivata la primavera. Quando si alza la barra del telepass, nel timore che non lo faccia. [...] il momento in cui finisce il rumore della centrifuga della lavatrice. [...] Le grandi librerie perché puoi girare, toccare, sfogliare, senza nessuno che ti voglia dare un consiglio. [...] Girare la testa di lato, di scatto, quando si balla un ballo latino. [...] L'acqua quando hai sete, il letto quando hai sonno. L'odore del pane del primo mattino [...] il guidatore dell'auto alle tue spalle quando capisce subito che devi parcheggiare e quindi fare retromarcia. E lui si ferma a qualche metro di distanza e aspetta senza avanzare. [...] Quelli che ti danno un passaggio, e non ti lasciano da qualche parte: all'angolo; vicino alla metro; alla fermata dei taxi. Ma ti accompagnano fino a casa.”

Esempio tratto da un laboratorio formativo:

*Quando accendi l'interruttore della luce al buio al primo tentativo.
I colori del mare all'alba.
Quando senti il profumo del pane appena sfornato.
Un paio di scarpe comode.
La soddisfazione di una matita ben temperata.
Il rumore della neve sotto gli stivali.
Quando qualcuno sta aspettando che arrivi.
Quando mi abbracciano stretta stretta.
Cantare a squarciagola in macchina.
La mia casa illuminata.
Giocare al ladro di ciabatte con il cane.
Quell'attimo in cui, ragionando con parenti e amici, sostieni la tua posizione lasciando senza parole, e uno ti dice “non ti facevo così”.
Il pigiama sul termosifone prima di andare a dormire.
Guardare le foto delle vacanze e ricordare quei giorni, immaginando di ripartire al più presto.*

4. Scrittura personale, autobiografica e riflessiva

Una scrittura narrativo-esperienziale accompagnata da sessioni di ascolto e dialogo riflessivo può essere praticata nelle attività formative in favore di insegnanti e di studenti.

In questi casi, si narrano in forma scritta le esperienze personali (professionali e non) in maniera compatibile a un contesto formativo o scolastico.

La scrittura narrativo-esperienziale consente di raccontare, in modo sufficientemente particolareggiato, una situazione, descrivendo il contesto e gli attori coinvolti e narrando le azioni messe in atto (senza però limitarsi a un arido resoconto di accadimenti); inoltre, consente al narratore di parlare di sé, di esprimere i vissuti associati a questi fatti, i pensieri e le emozioni provate, i criteri seguiti nelle prese di decisione e nei suoi processi di senso. In sintesi, si riferisce ad un'esperienza intesa in senso ontologico (Mortari, 2003), rendendo tutto ciò disponibile a successivi confronti con interlocutori significativi.

I racconti vengono letti e commentati in gruppo, permettendo così di mettere in parola pensieri, significati ed emozioni associati a queste narrazioni. Viene così a emergere e a sostanzarsi la dimensione idiografica: l'attenzione all'unicità, all'irripetibilità, alla specificità e alla conoscenza personale.

Sospendere l'azione e fermarsi, dedicarsi all'auto-comprensione in una situazione grupale votata all'ascolto e al confronto non giudicante, alimenta e arricchisce lo spazio interiore e le relazioni interpersonali dei soggetti implicati, rendendo il "materiale esperienziale" disponibile a uno sguardo interrogante, a essere pensato, nuovamente.

Una scrittura fatta di parole pensate e il dialogo – (socraticamente) "tra amici" – consentono di dare vita a un pensare vero, di aver cura della mente, uno scrivere lento, che facilita la riflessione, "che si attarda a scavare nelle parole" (Mortari, 2002, p. 123). Questa scrittura personale obbedisce al criterio della ricerca di senso e contribuisce in tal modo a donarci una vita vera, perché alimenta domande che vanno alla ricerca di significato (Mortari, 2002, p. 64) e ci permette di abitare i nostri presupposti:

[...] noi tendiamo a stare accomodati dentro masse di presupposti che assimiliamo in modo passivo [...] presupposti che tendono a rimanere non osservati, non interrogati e che, proprio per il loro agire tacitamente, esercitano un forte potere performativo sul processo di elaborazione dei mondi di significato.[...] – da qui la necessità di pensare i pensieri – [...] per guadagnare consapevolezza della postazione in cui ci si trova quando si è impegnati a pensare (Mortari, 2002, pp. 71-72).

Se si conviene sul fatto che pensare sia consustanziale all'essere e sul fatto che la scrittura possa essere una tecnologia al servizio del pensare si può affermare che un certo tipo di scrittura sia a sostegno dell'essere, ci aiuta quindi a pensare, a essere soggetti della nostra storia, a dare senso al nostro cammino e tutto ciò in un'epoca che, forse:

tradisce una sensibile mancanza della capacità di pensare; una capacità che pare essere sempre meno ricercata, sempre meno valorizzata (Mortari, 2002, p. 61).

Scrivere riflessivamente è una competenza di cura centrale, attiene all'essenza di un soggetto, si propone come atto di cura rivolto alla propria soggettività, al proprio essere persona (Cambi, 2006; Sarsini, 2005; Demetrio, 1996; 2003; 2008).

Nei luoghi della formazione e dell'educazione andrebbero quindi incentivate pratiche di scrittura fondate sul piacere per la scrittura.

Una scrittura narrativo-esperienziale, quando esercitata con cura, come pratica di cura di sé, è doppiamente contagiante: il narratore può, via via, acquisire maggiore dimestichezza e piacere per questo tipo di scrittura, ma anche il lettore può venire, a sua volta, progressivamente incoraggiato a dire-di-sé e poi a scrivere-di sé.

Andrebbe promossa questa scrittura di sé, soprattutto nelle fasi di passaggio, nei tempi della crescita e dello sviluppo, ma anche dei possibili smarrimenti, quelli che segnano l'adolescenza e le altre molteplici "adoscelenze" della vita. Tutto questo non è semplice: nei processi formativi ed educativi si deve spesso fare i conti con una più o meno "fisiologica" mascherazione del sé e, soprattutto, con una sem-

pre più diffusa insicurezza scrittoria e disponibilità a pensare insieme. La Scuola e i contesti formativi incoraggiano poco la presa di parola pensata e autoriale, a parlare di sé e, ancor meno, a scrivere di sé.

Riferimenti bibliografici

- Agosti A. (2003) (a cura di). *Il cinema per la formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Alastra V., Bruschi B. (2017) (a cura di). *Immagini nella cura e nella formazione. Cinema, fotografia e digital storytelling*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Arminio F. (2020). *La cura dello sguardo. Nuova farmacia poetica*. Milano: Bompiani.
- Balzano M. (2019). *Le parole sono importanti. Dove nascono e cosa raccontano* Torino: Einaudi.
- Barthes R. (2007). *Barthes di Roland Barthes*. Torino: Einaudi.
- Batini F. (2016). Perché la lettura è utile alla promozione del benessere. In V. Alastra (a cura di), *Ambienti narrativi, territori di cura e formazione* (pp. 75-83). Milano: Franco Angeli.
- Cambi F. (2006). *Abitare il disincanto. Per una pedagogia del postmoderno*. Torino: Utet Universitaria.
- Cappa F., Mancino E. (2005) (a cura di). *Il mondo, che sta nel cinema, che sta nel mondo*. Milano: Mimesis.
- Carly Slater C., Romano Spica N., Bernegger G., Delorenzo C., Eveld J., Smalletz C., Suter N, (2020). Anche da lontano, a te così vicino. *Intima. A Journal of Narrative Medicine*, <https://www.theintima.org/meditations-on-narrative-medicine-during-covid-19>.
- Cassini M. T., Castellari A. (2007), *La pratica letteraria*. Apogeo: Milano.
- Cattorini P. (2006). *Bioetica e cinema*. Milano: Franco Angeli.
- Corti F. P. (2007). Esempi di attività d'aula. In A. Guarguaglini, S. Cini, F.P. Corti, L. Lambruschini (2007), *Gestire gruppi in formazione* (pp. 189-203). Trento: Erickson.
- Cupane L. (2010). Il corpo parlante. La scrittura poetica come pratica di cura autobiografica. In L. Formenti (a cura di), *Attraversare la cura* (pp. 49-70). Trento: Erickson.
- D'Incerti D., Santoro M., Varchetta G. (2007). *Nuovi schermi di formazione*. Milano: Guerini e Associati.
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.

- Demetrio D. (2003). *Autoanalisi per non pazienti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio D. (2008). *La scrittura clinica, consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Di Giorgi S., Forti D. (2011) (a cura di). *Formare con il cinema*. Milano: Franco Angeli.
- Formenti L. (1998). *La formazione autobiografica. Confronto tra modelli e riflessioni tra teorie e prassi*. Guerini e Associati: Milano.
- Giusti S. (2007). Fuori di sé: narrazione e educazione interculturale. In S. Giusti, F. Batini, G. Del Sarto, *Narrazione e invenzione* (pp. 133-150). Trento: Erickson.
- Gualtieri M. (2010). *Bestia di gioia*. Torino: Einaudi.
- Iori V. (2011) (a cura di). *Guardiamoci in un film*. Milano: Franco Angeli.
- Jedlowski P. (2013). Il piacere del racconto. In S. Giusti, F. Batini (a cura di), *I quaderni della ricerca 05. Imparare dalla lettura* (pp. 19-28). Torino: Loescher.
- Lorenzi A. (2016). Memory play. Esercizi di Librologia. In A. Lorenzi, *Le 7 lampade della scrittura* (pp. 7-159). Trento: Erickson.
- Mandel'stam O. E. (2003). *Sulla poesia*. Milano: Bompiani.
- Morin E. (2016). *Il cinema e l'uomo immaginario*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2020). Con cura modellare la vita. In V. Alastra (a cura di), *Umanesimo della cura. Creatività e sentieri per il futuro* (pp. 25-40). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Paoletti S. (2020). *Preparare gli studenti infermieri all'ingentimento del gesto nelle cure infermieristiche: l'esperienza di un laboratorio di pratiche humanities*. Tesi conclusiva, Master Executive: Metodologie e pratiche narrative nei contesti di cura – Relatore Prof. Alastra V. presso COREP, Torino.
- Piccolo F. (2010). *Momenti di trascurabile felicità*. Torino: Einaudi.
- Robertson P. (2004). Cinema e cineasti. In *I record del cinema. Enciclopedia dei fatti, delle curiosità e dei primati del cinema mondiale, dall'epoca del muto ad oggi*. Roma: Gremese.
- Sarsini D. (2005) (a cura di). *Percorsi dell'autobiografia tra memoria e formazione*. Milano: Unicopli.
- Zannini L. (2008). *Medical humanities e medicina narrativa, Nuove prospettive nella formazione dei professionisti della cura*. Milano: Raffaello Cortina.

Brevi Essenziali Narrazioni (B.E.N.) nella relazione educativa e di cura

Vincenzo Alastra

*E ti vengo a cercare,
anche solo per vederti o parlare,
perché ho bisogno della tua presenza,
per capire meglio la mia essenza.*

Franco Battiato

Le attività educative individuate come Brevi Essenziali Narrazioni (BEN) attengono all'arte di raccontare di sé in modo breve ed essenziale.

La sollecitazione di questi processi e delle competenze in essi implicati può essere considerata il denominatore comune di molte attività educative condotte nell'ambito del progetto presentato nei capitoli precedenti.

Detto ciò, rimandando la perlustrazione in dettaglio di queste sintetiche definizioni alle pagine successive, questo contributo prende le mosse a partire da alcune annotazioni introduttive in tema di minimalismo rappresentativo, che mettono in evidenza come, fin dall'antichità, l'umanità sia ricorsa a forme espressive brevi ed essenziali finalizzate, a seconda dei casi, a: risparmiare l'impiego di materiali pregiati, enucleare aspetti imprescindibilmente costitutivi di un fenomeno, presentare in maniera efficace i contorni di un problema o di una conoscenza, definire con precisione i rapporti intercorrenti fra componenti e porzioni di una determinata realtà, aprire alla scoperta e alla generazione continua di significati e mondi possibili, nar-

rare aspetti irrinunciabili delle proprie visioni del mondo e di se stessi e tanto altro ancora.

Va infine ricordato che anche il nostro inconscio, come messo in luce dalla psicanalisi, agisce in forma di rappresentazioni brevi ed essenziali, e ciò lo possiamo riscontrare in vario modo¹.

La stessa produzione artistica può essere considerata, da questo punto di vista, come l'espressione creativa di aspetti essenziali inconsci.

Queste stringate suggestioni sulle diversificate forme espressive "brevi" e dense di significato che hanno segnato il cammino dell'umanità non mirano a dire, ancora una volta, "nulla di nuovo sotto il sole". Richiamando alcuni aspetti salienti di forme espressive brevi praticate nell'antichità o che attengono ai linguaggi scientifico-artistici, si intende meglio evidenziare, per differenza, l'impovertimento che contraddistingue le comunicazioni (brevi) e la narrazione di sé ai tempi della rivoluzione digitale. Si tratta di modi di comunicare che sono veicolati e conformati dalla Rete e dai dispositivi mobili e strumenti ai quali, sempre più estesamente, ricorriamo (*chat*, *SMS*, *tweet*, ecc.), che pongono in primo piano questioni di interesse pedagogico, psicologico e psicosociale, rispetto alle quali va mantenuta desta, anche in ambito scolastico, una certa preoccupazione e attenzione.

1. Uno sguardo introduttivo sul minimalismo rappresentativo nell'antichità

In epoche antiche, la brevità espressiva era determinata, in alcune circostanze, da vincoli naturali e dal valore delle risorse e competenze

1 Il sintomo nevrotico altro non è che una sintesi della nostra complessa dinamica psichica, altrettanto dicasi per diversi altri fenomeni messi a fuoco dalla teoria freudiana, quali l'umorismo, gli atti mancati, ecc. Per fermarci a questioni che concernono la nostra quotidianità, attraverso la produzione onirica e in particolare grazie al meccanismo della condensazione, perveniamo alla costruzione del sogno manifesto, quale risultanza "economica" di un compromesso attuato per eludere e allo stesso tempo "accontentare" la censura.

impiegate per la realizzazione degli artefatti comunicativi in questione. Scrivere sulla pietra, sul marmo o su qualche altro materiale difficile da lavorare imponeva la sintesi. Inoltre, questo materiale poteva essere particolarmente pregiato e su di esso venivano a incidere, con maestria ancora più preziosa, gli “scalpellini” epigrafisti del tempo. Tuttavia le forme espressive brevi più interessanti erano dovute all'intento di conferire al testo valore, a volte sacralità, se non addirittura anche un alone di mistero. È questo il caso, ad esempio, del famoso *Quadrato del Sator*, un'iscrizione palindromica² che è stata oggetto di numerosi ritrovamenti archeologici in forma di epigrafi lapidee e graffiti, il cui senso e significato simbolico, nonostante le numerose ipotesi formulate in merito, rimangono ancora oscuri.

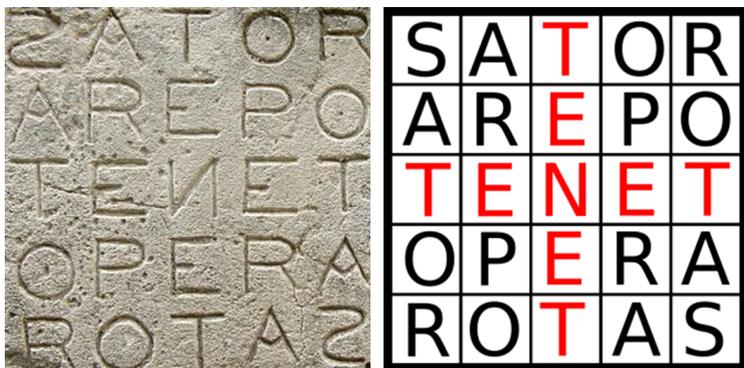


Figura n. 1: Quadrato del Sator situato sul fianco nord del Duomo di Siena

In questo modo venivano tramandati insegnamenti e messaggi ritenuti di rilevanza fondamentale, minimizzando oltretutto lo sforzo di ricordare questi contenuti.

Basti pensare alle massime di carattere filosofico che esprimevano

- 2 Il *Quadrato del Sator* è una iscrizione latina composta dalle cinque seguenti parole: SATOR, AREPO, TENET, OPERA, ROTAS, la cui giustapposizione, nell'ordine indicato, dà luogo a un palindromo, vale a dire una frase che rimane identica se letta da sinistra a destra o viceversa o, ancora, dall'alto in basso e viceversa.

il sentire comune di un'epoca, di una scuola di pensiero o agli elementi di saggezza di una determinata società o, ancora, riferendoci al trasferimento di conoscenze e saperi specifici, possiamo considerare l'aforisma, storicamente utilizzato in campo scientifico, che condensa l'essenziale di una materia o di una questione problematica, facilitandone, appunto, una buona memorizzazione.

Come non ricordare, a quest'ultimo proposito, gli aforismi di Ippocrate riguardanti i principi posti a fondamento dell'esercizio dell'arte medica³? Questi aforismi hanno inaugurato la tradizione dell'aforisma scientifico, tradizione giunta fino ai nostri giorni. Un altro "grande vecchio" della forma aforistica, spostando l'attenzione al mondo orientale, è senza dubbio Sun-Tzu, che, poco dopo Ippocrate, scrisse la memorabile *Arte della Guerra*, le cui suggestioni vengono ancora oggi proposte nella didattica, soprattutto nei corsi di management.

La brevità, però, non veniva usata solo per ricordare; spesso doveva stupire, interpellare cioè profondamente i lettori del messaggio, tanto da indurre i grandi retori del tempo a codificare in maniera sistematica questa arte.

In sintesi, ci si adoperava in questo modo per evidenziare un determinato contenuto, per condensare al meglio gli aspetti essenziali di un pensiero o di una determinata materia, trascurando questioni ritenute secondarie o di scarsa rilevanza.

Tutto ciò non poteva non scaturire se non come esito di processi di selezione, di riorganizzazione del pensiero e di riflessione impegnativi; esito di scelte ponderate dall'autore del testo e-o – nel caso di testi emblematici di una determinata società o portati a buon fine da parte di una moltitudine di autori – di un sedimentarsi progressivo nel tempo di pensieri e contributi culturali emergenti. Il testo del messaggio intendeva poi, a sua volta, alimentare ulteriori pensieri e mantener vivo nel tempo questo atteggiamento pensoso, negli stessi suoi autori e nei possibili destinatari di queste comunicazioni.

3 Primi nel genere, gli aforismi di Ippocrate sono una raccolta di quattrocento massime di medicina generale, divisa in otto parti riguardanti le diete.

2. La rappresentazione breve nella scienza, nelle arti visive, musicali e nelle discipline humanities

Ci vuole una grande abilità a racchiudere tutto in poco spazio.

Seneca

Il pensiero scientifico, per definizione, si ispira a un principio di economicità che sottende la brevità e l'essenzialità. Il compito primario del sapere scientifico è sempre stato quello di dare ragione della realtà in maniera il più possibile esauriente, precisa e col minore impiego di pensieri, andando alla ricerca di formule e rappresentazioni sintetiche capaci di tener conto esclusivamente di quanto pertinente rispetto a un determinato fenomeno o problema.

Ancora una volta, per così dire, anche per il pensiero scientifico si tratta di evitare di cadere nel paradosso, descritto da Borges, di quel re che voleva una mappa così dettagliata del suo regno, che il suo disegno, tendendo a diventare grande come il regno stesso e quindi a modificare il medesimo, non avrebbe mai potuto essere portato a compimento. Questo minimalismo rappresentativo non si applica però solo alla scienza.

Vi ricorrono anche le discipline *humanities* e l'arte in generale (Granelli, 2012) che, da questo punto di vista, può essere complessivamente intesa come espressione, breve ed essenziale, di altre forme di conoscenza.

Stiamo allora parlando di un tratto distintivo che può essere considerato alla base di tutte le discipline artistiche: di tutte le arti visive, dei relativi diversi movimenti culturali e delle differenti correnti pittoriche, della musica, del teatro, della letteratura, ecc.

Sostando nelle arti visive, possiamo cogliere immediatamente il minimalismo rappresentativo a cui facciamo qui riferimento, prendendo in esame, in maniera del tutto sommaria e ricorrendo solo ad alcune sottolineature di senso, due opere che potremmo al riguardo definire iconiche.

Si tratta di due esempi che consentono di “toccare con mano”

quanto stiamo qui affermando, vale a dire verificare il condensato di significati e la “vitalità” insita in ogni opera d’arte e, nel caso specifico di queste due opere, apprezzare gli spunti riflessivi sempre attuali e sorprendenti che, senza soluzione di continuità, continuano a proporci, andando a ridefinire la nostra stessa idea di rappresentazione artistica.

Si tratta di due opere che potrebbero essere ricondotte in senso lato all’arte concettuale, che, nel primo caso, ha addirittura spalancato le porte a questa corrente artistica, secondo la quale i concetti e le idee espresse sono più importanti del risultato estetico e percettivo dell’opera stessa.

Ci riferiamo, in primo luogo, a *Fontana*, che, com’è noto è il più celebre e irriverente *ready made*⁴ di Marcel Duchamp: un comune orinatoio firmato “R. Mutt”. L’opera, realizzata nel 1917, quando venne proposta per essere esposta nella mostra voluta dalla *Society of Independent Artists* a New York suscitò una violenta reazione di sdegno e venne rifiutata, l’unica tra le 2.135 opere presentate, andando successivamente perduta⁵.

Dal 1964 esistono nel mondo diverse repliche di *Fontana* che continua ad essere considerata, da storici dell’arte e teorici specializzati, l’opera d’arte più influente del ventesimo secolo.

Per via dell’importanza iconica e del suo valore di feticcio, su di essa sono stati scritti innumerevoli saggi e avanzate molteplici interpretazioni. L’artista avrebbe voluto, secondo alcuni, denigrare l’idea



Figura 2: Marcel Duchamp
(Rose Sélavy), *Fontana*, 1917,
Ceramica

- 4 All’inizio del Novecento fece il suo ingresso nel mondo dell’arte il *ready-made*: sostanzialmente un oggetto di uso comune, svuotato della sua funzione utilitaristica e ricollocato di contesto, che un artista celebra a opera d’arte.
- 5 Con molte probabilità, *Fontana* fu buttata nella spazzatura dal gallerista Alfred Stieglitz.

di cosa fosse considerabile arte facendola coincidere con un orinatoio. C'è anche chi ha voluto vedere, nel profilo dell'oggetto rovesciato, la forma della testa velata di una Madonna rinascimentale.

Anche la firma è un gioco intellettuale complesso ed è stata oggetto di numerose ipotesi.

Al di là della correttezza o meno di tutte queste interpretazioni dell'oggetto – o meglio, proprio grazie a ciò – *Fontana* rimane un'operazione fortemente provocatoria sul ruolo dell'artista, che rivoluziona l'idea e la concezione stessa di cosa possa essere considerata Arte. L'artista, realizzando un *ready made*, non fa nulla di straordinario o di speciale ed è proprio qui che sta l'apporto rivoluzionario di Duchamp e di tutto il movimento Dada: uno shock potentissimo portato dall'idea che tutto possa diventare arte.

È la critica, il pubblico – l'osservatore-interprete diremmo noi – a conferire questa qualità all'opera. E il suo valore, sembra dirci Duchamp, discende da una convergenza di significazioni: quelle del pubblico, dei critici e dell'artista; una convergenza che può perfino far sì che un banale orinatoio possa elevarsi a capolavoro.

Un secondo e quanto mai emblematico esempio è quello del celeberrimo quadro nel quale una pipa viene accostata alla didascalia che afferma: «*Questa non è una pipa*» («*Ceci n'est pas une pipe*»); dipinto-simbolo che René Magritte – gigante del surrealismo – dipinse più volte nel corso della sua vita, con vari titoli: dal classico *Questo non è una pipa* a *L'alba agli antipodi*, passando per *Il tradimento delle immagini* e *I due misteri*.



Figura 2: René Magritte, *La Trahison des images* (*Ceci n'est pas une pipe*), 1929, olio su tela

Più che un quadro, questa opera andrebbe considerata – come tutta la produzione artistica del maestro belga – un trattato filosofico, tanto da indurre (tra i tanti) Foucault a dedicargli un saggio (Foucault, 1997).

Magritte, con la pipa che non è una pipa, ci avverte di quanto siano facili i fraintendimenti e le trappole veicolate

dal linguaggio, dal modo comune di guardare la realtà e, più in generale, dalle nostre rappresentazioni. Ad uno sguardo attento, sembra quindi lanciare molti messaggi. Con questo dipinto l'artista ci parla di come la correlazione tra la cosa e la parola che la indica esista solo in virtù di una convenzione che, nella quotidiana, viviamo invece come un fatto scontato, certo e non discutibile. Inoltre, apre una riflessione sulla relazione esistente tra linguaggio e realtà e sulle conseguenze che ne derivano, anche per quanto concerne una teoria della conoscenza, avvicinandoci, ancora una volta, alla natura misteriosa del pensiero umano.

E tutto ciò avviene a partire da un effetto sorpresa e da un messaggio che, complessivamente (guardando cioè l'immagine della pipa insieme alla scritta), diventa subito sufficientemente chiaro: attenzione, l'immagine di un oggetto non è l'oggetto stesso! Rappresentazione non significa realtà: la pipa del quadro, ovviamente, non si può fumare, proprio come la frutta delle nature morte non si può addentare...

Accostando la scritta: "Questa non è una pipa" a un'immagine che, inequivocabilmente, rappresenta proprio una pipa (chi potrebbe dubitarlo?), l'artista propone un paradosso che ci fa girare la testa. E lo fa con una scritta congeniata in perfetto stile da abbecedario o alfabetario murale, strumenti e oggetti che fanno parte dei nostri ricordi più lievi, del nostro incontro con il mondo scolastico, quando accanto al disegno molto semplificato di un oggetto, di un animale, di un frutto, trovavamo il suo nome, ben visibile, spesso scritto in corsivo, con un intento quasi rassicurante. E tutto questo è attuato con geniale (e apparente) semplicità, per far pensare a quelle verità (di batesoniana memoria) che *ogni scolareto sa*: un invito a pensare, ma anche a giocare, a prenderci meno sul serio, a essere auto-ironici, quasi ad anticipare certe istanze dell'Arte Concettuale e chissà cos'altro ancora...

Allo stesso modo, possiamo rintracciare analoghe aperture e liberazioni di senso dirigendo lo sguardo anche su altri registri artistici. Rivolgendoci, ad esempio alla musica e, tra le composizioni musicali specificatamente fondate sulla brevità, ai preludi n. 3 e n. 22 in sol di Chopin, entrambi di una durata inferiore al minuto (Granelli,

2005, 2012) o, ancora, approcciarci, all'incipit della sinfonia n. 5 di Beethoven, a un'aria di un'opera lirica...

Parimenti, focalizzando l'attenzione su altri settori creativo-artistici, dirigendo questa volta l'attenzione al mondo dell'architettura e, in particolare, all'*Unité d'habitation* di Le Corbusier, si può constatare (Granelli, 2005, 2012) come, anche in questi ambiti della "produzione creativa", la riflessione si sia improntata alla concisione spaziale e alla creazione di spazi essenziali per ospitare masse crescenti di abitanti in armonia con l'ambiente circostante.

3. La brevità nelle arti letterarie

La letteratura è l'arte di saper parlare della nostra storia come della storia degli altri, e della storia degli altri come della propria nostra storia.

Orhan Pamuk

In letteratura, l'arte della brevità è stata coltivata da moltissimi Maestri (Anton Cechov, Franz Kafka, Ernest Hemingway, Italo Calvino, Julio Cortazar...), fino ad arrivare a considerare la micronarrazione una vero e proprio genere letterario che si aggiunge a quelli individuati nelle tradizionali classificazioni.

Nonostante i critici letterari si siano accorti della sua esistenza soltanto alla fine del secolo scorso, la micronarrazione può contare su oltre un secolo di storia⁶ e può essere definita come l'arte di raccontare qualcosa nel modo più breve possibile⁷. Il testo più famoso

6 *Azul* (1888) di Rubén Darío viene considerato il libro precursore del genere.

7 Il termine "micronarrazione" è stato utilizzato per la prima volta nel 1977 dal messicano José Emilio Pacheco per riferirsi ai suoi *Inventarios* (Núñez, 1988; cit. Cutillas, 2016) e indicare uno specifico genere letterario che, nei paesi in cui prende forma, viene denominato in vario modo a seconda degli autori e dei critici che se ne sono occupati: racconto breve, raccontino o racconto brevissimo, racconto gnomico, racconto o narrazione iperbreve, racconto in miniatura, *flash fiction*, *micro story*, *short short story*, storia minima, micro rac-

della micronarrazione è *El dinosaurio* (1959) dello scrittore guatemalteco Augusto Monterroso, composto da soltanto sette parole:

“*Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí. FIN*” (Quando si svegliò, il dinosauro era ancora lì. FINE).

Ancor prima, nel 1920, si narra che Hemingway vinse una scommessa, scrivendo una storia di sole sei parole: «*vendesi: scarpe da bambino, mai usate*»⁸.

In campo teatrale, una delle più radicali innovazioni futuriste fu il cosiddetto *Teatro futurista sintetico*, senza dimenticare Achille Campanile e le sue *tragedie in due battute*: scenette teatrali di poche battute basate sul *nonsense* e sul paradosso (Zompetta, 2012). Rimanendo su questo geniale scrittore, drammaturgo e sceneggiatore e sul suo umorismo surreale, quale esempio estremo di ‘riduzione’ della parola, che sfocia addirittura nel ‘nulla’ della scrittura, ricordiamo il *Dramma inconsistente*, posto a chiusura del volume *Tragedie in due battute*⁹. Ecco il testo, quanto mai attuale e moderno:

DRAMMA INCONSISTENTE

Personaggi:

NESSUNO

La scena si svolge in nessun luogo.

NESSUNO

Tace.

conto, mini racconto... Per saperne di più sulla micronarrazione, su una possibile definizione e sulla storia di questo genere (con una rappresentativa cartellata di autori e libri), si rimanda, in particolare, a Ginés Salvador Cutillas: “La micronarrazione: un’introduzione al genere” (Cutillas, 2016) e alla bibliografia citata nel saggio.

- 8 Da questa vicenda, vera o presunta che sia non importa, ha preso avvio nel 2006 il progetto: *Six word memoirs* e, tutt’oggi, sono numerosi i siti che raccolgono in Rete micro autobiografie in forma di sei parole. Inoltre, come ricordato nel capitolo dedicato alla presentazione del progetto: “Cura di sé, cura dell’altro”, sempre a questa vicenda ci si è ispirati per la realizzazione di un’attività di animazione organizzativa condotta nel contesto del presidio ospedaliero della ASL BI dal Servizio Formazione e Sviluppo Risorse Umane.
- 9 Masolino d’Amico, nell’introduzione all’edizione del 2001 (D’Amico, 2011, p. VI; cit. da Zompetta, 2012), definisce così questo testo: «*un libro che è un monumento, forse insuperabile, alla brevità*».

3.1 *Sul linguaggio poetico*

Rimanendo sempre nel campo delle arti letterarie e del “*dire di più dicendo di meno*”, la posizione di assoluta preminenza va infine riconosciuta alla scrittura poetica; una scrittura che, per definizione, non enuncia troppo esplicitamente i contenuti¹⁰ (né, tantomeno, descrive le cose, concrete o astratte che siano), “limitandosi” a suggerirli e a evocarli facendo leva, fra l’altro, su assonanze quasi musicali¹¹, sui vuoti e sui non-detti che, paradossalmente, costruiscono per sottrazione, mobilitando l’immaginazione del lettore al massimo grado (Bevilacqua, 2012), toccando le sue corde emotive e di senso.

La poesia può essere considerata, e qui pare opportuno evidenziarlo, una porta d’accesso alle essenze dei suoi oggetti, ma anche delle soggettività implicate in quanto è la forma espressiva che, forse più di ogni altra, dà al suo autore, ma anche al lettore, la possibilità di inoltrarsi in un viaggio rigenerante, in un’avventura intima e mentale intraprendendo un percorso immaginativo e creativo che, per entrambi, coincide con la ricerca di significato.

La poesia ci mette in dialogo con noi stessi e con il mondo, e tutto ciò ha profondamente a che fare con la cura. “Fare” e ascoltare poesia possono essere considerate pratiche elettive di cura, nel senso che uno sguardo poetico-creativo va considerato (comunque, anche senza di fatto ricorrere in senso proprio alla poesia) alla base di un percorso educativo che vuole offrire opportunità di riflessione fortemente coinvolgenti e cariche di “senso autobiografico”. Assumere un atteggiamento poetico equivale a dire che ci adoperiamo con un fare maieutico in favore di noi stessi e nei rapporti con i nostri interlocutori come una levatrice che aiuta a «partorire» la verità: a spin-

10 «*La parola poetica non dice mai solo quello che dice, ma nomina la totalità*» (Galimberti, 2005, p. 540).

11 «*La poesia è un continuo risveglio: è l’unico linguaggio dove significati e significanti hanno pari peso*» (Cupane, 2010, p. 58). L’impiego di metodiche autobiografiche ispirate a pratiche poetiche, nonostante i possibili commenti e atteggiamenti di scetticismo che possono essere mostrati in un primo momento dai soggetti coinvolti in queste attività, consente di realizzare percorsi riflessivi fortemente coinvolgenti e carichi di “senso autobiografico” (Formenti, 2010).

gerci dentro di noi per ricercare la verità, con un fare lieve e comunque tale da facilitare l'emersione delle nostre e altrui intimità, non dicendo le cose fino in fondo, facendo in modo che questa ricerca possa essere vissuta il più possibile come un'esperienza creativa, offrendo la possibilità-necessità di interpretare gli esiti di questa ricerca, e tutto ciò, in piena libertà e autonomia.

Va riconsiderata l'etimologia della stessa parola poesia, che rimanda:

al latino *pōēsis* dal greco *ποίησις*, derivato a sua volta da *ποιέω* = produrre, fare, creare e, in senso più ampio, comporre. Andando ancora più indietro, si risale alla radice sanscrita *puchē* ha appunto il significato di generare, procreare. La poesia è, in altri termini il frutto della creazione artistica che raggiunge vette tanto sublimi quanto riesce a trasfigurare il dolore, la sofferenza, le tragedie in bellezza estetica ed etica¹².

La poesia si propone allora come opportunità di risveglio. A certe condizioni, se proposta con modi e percorsi calibrati e personalizzati tenendo conto delle diverse sensibilità, la poesia si propone quale dispositivo elettivo per liberare il potenziale creativo e immaginativo di ognuno, quella che Rodari chiama la *comune attitudine alla creatività*. Una virtù che non è appannaggio solo degli eletti, dei sommi poeti, ma di chi si rende disponibile (si potrebbe dire, in certi tempi, anche un po' si ostina) a incontrare, nuovamente, la propria e altrui umanità.

Il ricorso alla poesia in percorsi educativi rivolti ad adolescenti può dimostrarsi una porta d'accesso privilegiata per entrare in contatto con il loro mondo di significati. Questo può accadere a patto di dimostrarsi capaci di accogliere, con autentico e profondo interesse, anche eventuali, e sempre possibili, iniziali timidi riscontri o anche atteggiamenti francamente e "fisiologicamente" scettici; quegli atteggiamenti che possono essere messi in atto quasi di "default",

12 Dal sito Etimoitaliano: <https://www.etimoitaliano.it/2015/08/poesia.html#:~:text=L'etimologia%20della%20parola%20poesia,in%20senso%20pi%C3%B9%20ampio%2C%20comporre.>

una sorta di “messa alla prova”, per sfida e per sondare le reali motivazioni soggiacenti a una proposta inoltrata nei loro confronti da un adulto.

In queste circostanze, risulta allora decisivo avere la massima cura delle cornici di senso entro le quali vanno a situarsi queste proposte educative. Occorre, in sintesi, fare in modo che rivolgersi alla poesia possa essere vissuto come:

un modus vivendi, come un comunicare normale e non eccezionale, come un camminare nel mondo in punta di piedi e con occhi grandi, senza calcare rumorosamente i tacchi con discorsi e pensieri e giorni prosaici, certo il mondo sarebbe un luogo più bello. Magari anche se ci fossero poeti meno boriosi e più bravi e che non siano convinti che la poesia – il fare – è loro esclusivo appannaggio per diritto di nascita¹³.

Ai fini della messa in atto di azioni educativo-formative centrate su Brevi Essenziali Narrazioni, occorre ricordare che la poesia moderna – a partire da quella francese e, in particolare, dai versi del poeta simbolista Stéphane Mallarmé¹⁴ e successivamente dai poeti del Novecento quali René Char e Henri Michaux (Bevilacqua, 2012) – ha sempre più fatto ricorso alla forma poetica breve che, paradossalmente, confinando col non-detto, dice di più (Bevilacqua, 2012).

Inoltre, sempre ai nostri fini, possono essere considerate particolarmente interessanti alcune forme poetiche di origine europea e orientale. Fra le prime, occorre ricordare il *petit onze* o “piccolo undici” e l'*elfchen*. Il *petit onze*, com'è noto¹⁵ è una composizione poe-

13 Dal sito: “Una parola al giorno”, testo pubblicato il 04 Ottobre 2010. <https://unaparolaalgiorno.it/significato/poesia>

14 Come evidenziato da Bevilacqua (Bevilacqua, 2012), Stéphane Mallarmé è stato il primo poeta a sottolineare quanto la costruzione poetica per sottrazione, ovvero il ricorso alla ellissi, possa mobilitare l'immaginazione del lettore.

15 Come già precisato nel capitolo precedente, i cinque versi sono così composti: il primo da una sola parola che costituisce anche il titolo della composizione poetica; il secondo da due parole; il terzo da tre; il quarto da quattro; l'ultimo verso, infine, ancora da una sola parola, secondo lo schema: 1-2-3-4-1. Ecco

tica breve, di matrice surrealista, composta da undici parole suddivise in cinque versi. Con il *petit onze* si comprende immediatamente come il linguaggio poetico si nutra di:

silenzi, di spazi e di vuoti: come un raggio di luce che balena nel cosmo, da stella a stella. Da anima ad anima. La semplicità non è nemica della complessità: spiega di più, spiega le ali. La serietà del gioco. Il gioco della verità: spietato, utile. Ci vuole del coraggio a trascrivere i giorni, a voler lasciare un'orma. Dire ciò che è da dire, o almeno tentare di scavare il senso, con undici parole in cinque versi. Si può, si deve, nessuno spreco è consentito. Ecco perché il piccolo undici, il *petit onze*, è un viaggio, una sperimentazione di sé e di se. Con umiltà, con forza: forma e sostanza, una stanza aperta all'infinito che è dentro di noi prima di esserne fuori (Figliolia, 2012).

Con il termine tedesco di *elfchen* si fa riferimento a un componimento poetico anch'esso costituito da 11 parole (in tedesco elf=undici) distribuite "ad albero" su 5 righe, questa volta in una sequenza precisa: 1. aggettivo, 2. articolo e sostantivo, 3. descrizione, 4. riflessione 5. verbo di conclusione¹⁶.

Dirigendo lo sguardo verso la cultura orientale, non possiamo non ricordare le diverse forme di poesia breve giapponese (*tanka*, *senryu*, *katauta*, *bāishū* e *sedoka*) e, soprattutto, il più conosciuto *haiku*, una forma poetica apprezzata, tra l'altro, per il suo significativo potenziale educativo¹⁷, un componimento di 3 righe soltanto,

un esempio di *petit onze* di Alberto Figliolia: Acqua / Sui vetri / Il tuo viso / Nella cattedrale della pioggia / Musica (Figliolia, Muca, 2012).

- 16 "Googlando": *elfchen*, si ritrovano numerosi esempi di componimenti (interessanti quelli dei bambini), quali tangibili testimonianze di come sia possibile esprimere con questa forma di scrittura creativa le proprie emozioni, leggerli dentro e comunicare ad altri il proprio sentire.
- 17 Nei licei statunitensi e in Marocco si insegnano tutt'oggi le tecniche per scrivere *haiku*. Per chi volesse cimentarsi con la scrittura degli *haiku* si segnala il gruppo Facebook: PETALI PROFUMATI - I vostri *haiku* <https://www.facebook.com/groups/petaliprofumati/>.

costruito sulla successione rapida, esatta, di tre versi per complessive diciassette more¹⁸ (e non sillabe, come comunemente si dice), secondo lo schema 5/7/5. Un *haiku* afferra l'istante, l'impressione fugitiva, dando così corpo allo *yûgen* (l'ideale giapponese che letteralmente significa "profondità e mistero") ed evocando: «*stati d'animo sottili, indefinibili ma al tempo stesso concretamente presenti*» (Tollini, 2014, p. 43). L'*haiku*, a ben vedere, incarna una nuova e diversa coscienza, più ricca ed affettivamente pregnante. L'uomo per vivere deve riuscire ad andare oltre se stesso, seguire la doppia condizione della vita che, per mantenersi, deve sia rinnovarsi, sia innovarsi, cioè consentire l'emersione di soluzioni vitali nuove: un salto creativo, tutt'altro che agevole e spontaneo, che va oltre vecchie forme e vecchi schemi. Questo elemento di novità, mai privo di armonia, pervade e contraddistingue l'*haiku*. L'*haiku* è breve nella mente ancora prima che nella parola, il che non significa però che sia un gesto estemporaneo. È anzi frutto di un continuo costante esercizio e dell'applicazione di regole precise e può, in alcuni casi, necessitare di un impegnativo e lungo training¹⁹. Infine, per concludere queste brevissime annotazioni sull'*haiku* e sulla poesia giapponese, vanno ancora evidenziate le influenze esercitate su molteplici esponenti di assoluto rilievo della letteratura italiana. A partire da Gabriele D'Annunzio, per proseguire con Giuseppe Ungaretti, Salvatore Quasimodo, Umberto Saba, Mario Chini, Andrea Zanzotto, Edoardo Sanguineti e altri ancora.

18 Una mora (plurale more o *morae*) è un'unità di suono usata in fonologia che non sempre corrisponde a una sillaba.

19 A questo riguardo, il filosofo, orientalista e storico delle religioni Leonardo Vittorio Arena cita uno *haiku* di Issa (uno degli *haijin* più apprezzati e conosciuti al mondo) che avrebbe richiesto mesi per la stesura definitiva:

Una grossa lucciola
in vibrante tremolio
s'allontana – penetrante.

4. Aver cura della vita della mente ai tempi della rivoluzione telematica

Molti degli uomini preferiscono l'apparenza più che l'essenza, scostandosi dal giusto.

Eschilo

Dove c'è pericolo cresce anche ciò che salva.

Friedrich Hölderlin

4.1 *Comunicazione social e brevità*

I nuovi linguaggi compressi utilizzati oggi negli SMS, nelle chat e sui “social” sono forme espressive che (perlomeno apparentemente) consentono di risparmiare tempo, energie cognitive, materiali pregiati e spazi di archiviazione.

Trascurando il fatto che sarebbe il caso di riconsiderare quanto di tutto ciò meriti davvero di essere salvato, queste forme di comunicazione e scrittura si caratterizzano per la loro brevità. Si potrebbe dire, esattamente, da questo punto vista e con un intento del tutto provocatorio, che dimostrano una qualche analogia con le antiche forme di comunicazione (Granelli, 2012), addirittura con quelle praticate dai prima citati epigrafisti latini...

Ma queste forme espressive telematiche della modernità possono davvero essere considerate il trasferimento all'ambiente digitale di un modo di comunicare antico?

Andando oltre la provocazione, balzano agli occhi le abissali differenze che distinguono le due forme espressive: ben diverse risultano infatti essere le determinanti e le finalità perseguite.

L'affermarsi crescente della comunicazione telematica breve e *social* ha a che fare con la velocità. Queste modalità consentono di comunicare in maniera istantanea, immediata, con numerose persone, anche simultaneamente. Si risponde in tal modo a quella che è avvertita come una necessità primaria: interagire in maniera rapida con più interlocutori possibili. Viviamo in un mondo in accelerazione continua, dove si persegue la brevità delle nostre comunicazioni nei luoghi di vita (di lavoro e del tempo libero). Ci affanniamo in co-

municazioni “veloci”, che in quanto tali si rivelano quantitativamente vantaggiose: maggiori contatti con impiego limitato della risorsa tempo.

Tutto ciò sembra rispondere a principi di economicità e produttività, salvo poi accorgerci che passiamo parti crescenti del nostro tempo immersi in queste conversazioni, “producendo” relazioni sociali che, proprio in virtù di questo assunto produttivo, rischiano di snaturarsi, di dimostrarsi sterili, effimere, di scarso valore.

Immersi in questo soverchiante “brodo performativo”, siamo sollecitati a fare e dire “qualcosa di concreto”, “prima di subito” senza “pensarci troppo su”, esattamente conformi ai dettami del tempo: produrre e consumare rapidamente ciò di cui ci circondiamo.

La rivoluzione digitale – unita alla percezione di una mancanza cronica di tempo – sta generando il ricorso a “micronarrazioni quotidiane”, sostanziate in brevi testi, spesso raffazzonati e integrati in maniera approssimativa con foto, video e quant’altro.

Gli utilizzatori dei social media (*Facebook, Flickr, Twitter, Instagram*, etc.) sembrano quindi far fronte a un bisogno impellente: quello di raccontarsi, di rendere pubblico lo scorrere della propria vita:

nessuna è così trascurabile da non essere detto, ogni cosa può contribuire alla costruzione della propria identità personale [...] comprese le foto ridicole che un compagno di scuola ha pubblicato anni fa (Floridi, 2011).

Con l’avvento del Web 2.0, attraverso la partecipazione tambureggiante ai *social network*, siamo in grado di entrare in contatto e interagire col mondo intero, ma rischiamo di non entrare in relazione con nessuno in particolare²⁰ e di mortificare la nostra attitudine a pensare e a pensare insieme ad altri, di perdere dimestichezza con l’accesso ai mondi di significato che il nostro comunicare veicola e, nel contempo, costruisce.

20 Il tema della crescente presenza della tecnologia nella nostra vita e del conseguente impoverimento delle nostre relazioni interpersonali è stato particolarmente trattato dalla psicologa statunitense Sherry Turkle (Turkle, 2011).

I social-media (e non solo fra i più giovani) sono territori nei-coi quali viene facilmente alimentata una comunicazione senza un vero e proprio contraddittorio né, tantomeno, un dialogo. Tutto può avvenire per “semplice esposizione”, nelle due direzioni: in qualità di compulsivi “emittenti” e di acritici e passivi “riceventi” e risolversi in sterili soliloqui.

Queste forme di comunicazione possono allora, paradossalmente, condurre a una frantumazione dell’individualità, alla possibilità di perdersi in una narrazione «*inedita, florida, straripante*» (Longo, 2001, p. 148), possono creare distanza e frammentazione, tendere all’omologazione e alla semplificazione.

L’adozione di queste nuove forme di comunicazione comporta un cambiamento del nostro modo di pensare, addirittura della nostra identità sociale²¹ e delle modalità con le quali intratteniamo relazioni interpersonali sulle quali vale la pena domandarci se davvero siano feconde e generatrici di ben-essere.

In riferimento alla (ri)definizione identitaria che prende forma sulla scena del “Web sociale”, è stato coniato il neologismo “*proies-senza*”: una parola che si riferisce alla tendenza a promuovere nel Web un’identità costantemente editabile, “ritoccabile al *Photoshop*”, che risponde all’esigenza di proiettare un’immagine che si ritiene attrattiva²² e rispondente ai desideri del pubblico del social network di cui si è parte (Boccia Artieri, 2012).

21 Si parla di identità liquida e virtualizzata. I media interattivi come *Facebook* hanno un profondo impatto sulle nostre identità agendo a livello del Sé sociale, cioè di quello che è stato definito “ponte” (Floridi, 2011) tra i due poli filosofici della costruzione identitaria: il sé ontologico (chi siamo) e il sé epistemologico (chi pensiamo di essere).

22 Tutto ciò, forse sottende una verità, quella che ha a che fare con il chi si vorrebbe essere o, meglio, con il come si vorrebbe essere riconosciuti e, alla fine, può capitare di non sapere più chi si è veramente (Fiori, cit. in Boccia Artieri, 2012).

4.2 *Tra rischi e opportunità*

Come sapientemente afferma Paul Virilio:

La tecnologia crea innovazione ma – contemporaneamente – anche rischi e catastrofi: inventando la barca, l'uomo ha inventato il naufragio, e scoprendo il fuoco ha assunto il rischio di provocare incendi mortali (Virilio cit. in Granelli, 2018, P. 81).

Non si tratta allora qui di esprimere un giudizio chiaro, equilibrato e definitivo sulla rivoluzione digitale che stiamo ancora vivendo.

Semmai, per arrivare a ciò sarà necessario storicizzare la nostra esperienza, e chissà quanto tempo ancora ci vorrà...

Allo stesso tempo, non possiamo però ignorare le preoccupazioni espresse sul tema da molti intellettuali.

Nicholas Carr, nel suo libro *Internet ci rende stupidi?* (Carr, 2011), afferma che ormai le nostre sinapsi si trovano a reclamare la loro consueta dose di Rete; concetto che ha successivamente così ribadito in un'intervista (De Benedetti, 2016):

[...] il pensiero critico oggi è a rischio [...] un software e un algoritmo nascondono sempre un modo di intendere il mondo. Affidarsi ad essi sembra facile: risolvono problemi al posto nostro. [...] Se deleghiamo ogni pensiero e azione a una app, diventiamo criceti sulla ruota [...] Datevi modo di prestare attenzione, di concentrarvi, di riflettere: se smettete di farlo, perderete la capacità di farlo.

La rete sembra cambiare il funzionamento della nostra mente: ancora una volta *il medium è il messaggio*²³.

Sono ormai numerosi gli studi che rivelano come il nostro cer-

23 Questa la “chirurgica” espressione utilizzata negli anni 60’ da Marshall McLuhan, sociologo della comunicazione, a proposito della televisione (McLuhan, 2002).

vello sia in continua riconfigurazione a causa dell'attività puramente mentale che può alterare i suoi circuiti neuronali (Carr, 2011, pp. 49-50; Simone, 2012)²⁴.

Che ci piaccia o no, la Rete ci sta riprogrammando al punto da condizionare la nostra stessa attività celebrale. E ciò è ormai ampiamente dimostrato dalle Neuroscienze, tramite l'impiego di strumentazioni sofisticate (quali *TAC* e *TMS*), che hanno rilevato che a cambiare sono proprio i dati bioelettrici e chimico-fisici, la concentrazione dei neurotrasmettitori, le connessioni neuronali e i tragitti abituali che compiono gli impulsi attraverso il nostro complicatissimo sistema nervoso. Mentre si rafforzano nuove connessioni e si attivano nuove aree cerebrali, altre sinapsi e altre aree del nostro cervello cadono in disuso. Stiamo passando da un modo di pensare lineare e calmo, ad uno che procede rapido, per piccoli scatti; da una modalità di riflessione lenta, ma profonda, ad una veloce, ma superficiale. Inoltre è stato evidenziato come la lettura approfondita di un testo cartaceo e la lettura sul web impegnino circuiti neuronali differenti²⁵.

Navighiamo passando da un sito all'altro, a caccia di notizie, documenti, in maniera il più delle volte superficiale, senza darci il tempo di sostare su ciò che leggiamo, vediamo (guardiamo), ascoltiamo. Occorre allora domandarsi se con tutto questo frenetico procedere stiamo forse sacrificando lo sviluppo del nostro pensiero critico o, addirittura, la nostra capacità di pensare *tout-court*.

Deve allora accrescersi l'impegno a essere membri di una società nella quale porci come "osservatori critici", capaci di esercitare il "pensiero critico" e la riflessione a "partire da sé" (Mortari, 2002), per guadagnare consapevolezza sulla postazione in cui ci troviamo quando siamo impegnati a pensare e poter accedere alle nostre assunzioni tacite, per prenderne visione e rinnovare la libertà di scelta, senza irrigidirci in attribuzioni di senso o saltare subito a decisioni avventate.

24 Sempre sul tema dei cambiamenti che la mediasfera produce nella mente interessante il libro di Raffaele Simone (Simone, 2012).

25 La prima sollecita i circuiti neuronali dell'immaginazione, del linguaggio e della memoria, mentre la seconda attiva i circuiti del *problem solving* e quelli decisionali.

Mentre *apocalittici e integrati* (Eco, 1964)²⁶ dibattono da tempo sugli effetti delle tecnologie sui processi cognitivi, resta il fatto che, in ogni caso, permane (si accresce) la necessità di adoperarci affinché la narrazione di sé non venga corrotta da una tecnologia che, diventata parte non rinunciabile della nostra quotidianità, deve comunque rimanere strumento al servizio della natura umana (Della Posta, 2016) permettendoci di dar vita a nuove relazioni sociali, di intrecciare nuovi legami. A queste condizioni le tecnologie proprie dell'era digitale possono allora favorire l'emersione di nuove possibilità di narrazione di sé (Alastra, 2017a; 2017b), ma anche lo sviluppo di competenze personali importanti che attengono all'espressività, alla ricchezza culturale, alla creatività. E tutto ciò con costi decisamente contenuti, interessando una platea vasta di persone, anche avvicinando le medesime all'arte della micronarrazione²⁷.

26 Sempre Umberto Eco (Eco, 2011), riprendendo un articolo di Michel Serres , nel 2011 così si esprimeva nei confronti dei giovani del nostro tempo e sul loro vivere all'interno di un mondo virtuale, distanti dalla natura e dalla sofferenza: «[...] questi figli o nipoti non hanno mai visto un maiale, una vacca, una gallina [...] non hanno conosciuto guerre, beneficiando di una medicina avanzata [...] non hanno conosciuto la vita rustica, le vendemmie, le invasioni [...] Sono stati formati dai media concepiti da adulti che hanno ridotto a sette secondi la permanenza di una immagine, e a quindici secondi i tempi di risposta alle domande, e dove tuttavia vedono cose che nella vita quotidiana non vedono più, cadaveri insanguinati, crolli, devastazioni [...]. Sono educati dalla pubblicità che esagera in abbreviazioni e parole straniere che fanno perdere il senso della lingua natale [...] ormai abituati al computer, questi ragazzi vivono buona parte della loro vita nel virtuale. Lo scrivere col solo dito indice anziché con la mano intera “non eccita più gli stessi neuroni o le stesse zone corticali” (e infine sono totalmente “multitasking”). [...] vivono in uno spazio irreali dove vicinanze e lontananze non fanno più alcuna differenza».

27 Merita qui di essere segnalato il progetto: Micronarrativa di Andrea Maggiolo, che nasce e si sviluppa su Twitter raccogliendo storie brevissime, 140 caratteri l'una come richiesto dal social network, di personaggi inventati. <https://medium.com/@andremaggio/micronarrativa-sette-anni-di-vite-in-140-caratteri-titoli-di-coda-8585e064828e>

5. Per una definizione della pratica educativo-formativa B.E.N.

*Una parola muore
appena detta,
dice qualcuno.
Io dico che solo
quel giorno
comincia a vivere.*
Emily Dickinson

Un'attività fondata sulle BEN può essere in prima istanza definita come una pratica educativa e di cura che si sostanzia in opportunità volte ad avvicinare a espressioni creativo-narrative e alla disciplina riflessiva chi – pur non avendo “dimestichezza” con uno scrivere, parlare, leggere e rappresentare lento, meditato e breve – ha ancora voglia di pensare e narrare a partire da sé.

Attraverso una pratica BEN le persone coinvolte pervengono alla esternazione delle loro idee, visioni personali e mondi di significato, mettono cioè in parola e si esprimono su questioni e aspetti fondamentali del loro sé, di ciò che ritengono essere la loro essenza.

Porre in tal senso l'accento sull'essenzialità significa ricorrere in forma breve a rappresentazioni di vario genere (anche plastiche, corporee, ecc. come ad esempio nella danza), spesso a immagini, ma anche, sempre e soprattutto, a parole accuratamente ricercate, attentamente soppesate e fatte oggetto di una attività pensosa. Tutti questi contenuti, immagini e parole vengono individuati con massima cura e parsimonia, il più delle volte dando luogo a testi scritti quale esito di una ricerca condotta con passione.

Tali rappresentazioni e testi vengono poi condivisi in gruppo e alimentati ulteriormente grazie al confronto condotto, con atteggiamento ermeneutico, in gruppo. Diventa così possibile soffermarsi ulteriormente sulla scoperta delle sfumature di senso e dei diversi significati che assumono queste rappresentazioni e, per quanto concerne le parole, incuriosirsi per la loro etimologia, coinvolgendosi in un dialogo con gli altri “esploratori”; un confronto dialogico opportunamente facilitato e coltivato insieme ai medesimi.

E tutto ciò viene a prendere forma in un contesto educativo e relazionale favorevole, co-costruito e “manutentato” con massima cura dall’educatore e dagli stessi astanti.

Ogni confronto dialogico viene avviato a partire da spunti suggestivi (dipinti, fotografie, testi poetici, ecc.)²⁸, che devono avere una valenza affettiva e risultare coinvolgenti per i soggetti così interpellati. Tali contenuti devono pertanto essere opportunamente selezionati da chi conduce l’attività e sempre “sommministrati” in forma di proposta, avendo cura di inserirli in una adeguata cornice di senso, ricorrendo anche a domande-stimolo e alla messa a punto di specifici mandati (anche scritti e, nel caso, con attenzione e cura assoluta) opportunamente calibrati sulla base degli obiettivi educativi perseguiti, delle caratteristiche degli astanti, dei livelli di interesse, delle dinamiche interne del gruppo, ecc.

5.1 *La brevità esatta come dispositivo riflessivo*

La scrittura BEN si caratterizza sulla base di aspetti riferibili al prodotto, cioè al testo che viene scritto, ai processi che conducono a questa scrittura breve, alle relazioni interpersonali e alla definizione partecipata e condivisa del contesto; elementi questi che attengono tutti alla produzione e alla lettura partecipata dei testi stessi.

Innanzitutto le BEN sono testi brevi. Quanto brevi? Non vale la pena irrigidirsi. Definire quanto debba essere breve un testo di BEN non è un problema risolvibile in assoluto. La chiave del discorso sta nel fatto che la brevità è una questione di percezione da parte dell’autore del testo e del-dei lettore-i e, per quanto ci riguarda, anche di sostenibilità da parte del contesto in cui ci si trova ad operare.

Nelle sperimentazioni condotte, abbiamo, il più delle volte, operato invitando i diversi nostri interlocutori (a seconda dei casi: insegnanti, studenti, ma anche operatori sociali e sanitari) a prendere in considerazione immagini e-o testi brevi, per pervenire a altrettanto brevi e dense rappresentazioni.

28 Si rimanda al capitolo precedente.

Siamo ricorsi e approdati a frammenti narrativi scritti, estrapolati come parti significative di un testo più ampio²⁹, frasi brevi, versi poetici (ad esempio, in forma di *petit onze* o *haiku*) o, ancora, le famose micronarrazioni “alla twitter” o ancora più stringate (spesso rimanendo tra le 6 e le 9 parole).

In alcuni casi ci siamo anche cimentati con “sculture umane” e rappresentazioni di tipo fotografico o con vere e proprie fotografie ad alto “contenuto emozionale” (il classico: “scegli una fotografia che esprima una tua caratteristica”, ecc.).

In ogni caso, in tutte queste e altre possibili declinazioni operative, la brevità è sempre stata intesa come un pregio, un’arte da apprendere e coltivare.

Nel contesto di queste pratiche, la ricerca della brevità va sostenuta con tutta una serie di mosse discorsive orientanti un pensiero critico e un atteggiamento problematizzante e va considerata un dispositivo fondamentale: un’opzione metodologica volta a favorire, quasi a obbligare, un approccio pensoso e l’esercizio di una sorveglianza riflessiva sulle parole impiegate.

Sempre in merito ai contenuti va detto che, per quanto concerne gli output narrativi, il protagonista è quasi sempre il soggetto narrante. Questo significa assumere il più delle volte una prospettiva autobiografica rimanendo ben consapevoli della complessità che ne deriva e ricorrendo, solo in poche situazioni, a una scrittura creativa o alla fiction. In tutti questi casi, l’importante è comunque far sì che il breve testo possa configurarsi come testo narrativo: sia cioè riconoscibile un luogo, un contesto ambientale e-o relazionale (magari esplicitato e definito di default nel mandato di scrittura), in cui possono essere collocati gli eventi, con una trama verticale data da una breve storia che inizia e finisce dentro lo stesso racconto.

Narrantosi in maniera breve ed essenziale il soggetto viene forte-

29 Ripensando alla metodica narrativa riflessiva dei laboratori *NEAR* descritta in altri lavori (Alastra, 2018; Alastra e Introcaso, 2016; 2015; 2013), va evidenziato che pur trattando in questi contesti formativi “veri e propri” racconti esperienziali (per capirci: si trattava di una o più pagine di testo per racconto), la fase di confronto riflessivo spesso si focalizzava su poche frasi o parole di un racconto, assunte al rango di “distillato essenziale” dell’intero testo.

mente spinto a entrare in contatto intimo con se stesso e gli altri, a scegliere con cura (non solo di sé) le parole, tra le tante possibili; quelle che meglio lo raccontano³⁰ e nelle quali lui per primo si riconosce.

“*Le parole sono importanti!*”, ricordava Nanni Moretti³¹. Nella scrittura di micronarrazioni lo sono ancora di più. Ogni parola racconta più cose di quello che si può immaginare in prima battuta e va cercata e selezionata con cura.

Come diceva Italo Calvino nel suo terzo intervento delle *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, l'esattezza in una storia ha a che fare con «*un linguaggio il più preciso possibile come lessico e come resa delle sfumature del pensiero e dell'immaginazione*» (Calvino, 1993, p. 66).

Secondo Calvino i nostri tempi sono segnati da una sorta di malattia, una “peste del linguaggio” che porta a un uso del tutto approssimativo della parola: un'uniformità che appiattisce tutto, ed è per questo motivo che è meglio scrivere che parlare, perché in questo modo si può sistemare e correggere una frase quante volte si vuole.

Vorrei aggiungere che non è soltanto il linguaggio che mi sembra colpito da questa peste. Anche le immagini, per esempio. Viviamo sotto una pioggia ininterrotta d'immagini; i più potenti media non fanno che trasformare il mondo in immagini e moltiplicarlo attraverso una fantasmagoria di giochi di specchi: immagini che in gran parte sono prive della necessità interna che dovrebbe caratterizzare ogni immagine, come forma e come significato, come forza d'imporci all'attenzione, come ricchezza di significati possibili. Gran parte di questa nuvola d'immagini si dissolve immediatamente come i sogni che non lasciano traccia nella memoria; ma non si dissolve una sensazione d'estraneità e di disagio.

30 La narrazione breve ed essenziale richiede, unitamente a una notevole capacità critica e riflessiva, anche una certa creatività e l'elaborazione di un proprio stile.

31 Per non parlare di Gorgia il sofista: «*la parola è un gran dominatore, che con piccolissimo corpo e invisibilissimo, divinissime cose sa compiere; riesce infatti e a calmare la paura, e a eliminare il dolore, e a suscitare la gioia, e ad aumentare la pietà*» (Giannantoni et al., 1981, p. 929).

Ma forse l'inconsistenza non è nelle immagini o nel linguaggio soltanto: è nel mondo (Calvino, 1993, p. 67).

Sulla scorta dell'esortazione di Calvino le parole (ma anche le immagini) devono allora essere "esatte", e ciò rende più emozionante e denso il racconto e il processo che conduce alla costruzione del medesimo. Come suggerisce Ginés Salvador Cutillas a proposito delle micronarrazioni letterarie, ogni parola deve inoltre potersi situare in sintonia col tutto, deve quindi essere:

selezionata con ricercatezza, spolverata con cura e collocata con le pinze accanto alle sue compagne, che successivamente la accetteranno o la ripudieranno con tutte le loro forze. Se una parola non funziona, si attiveranno tutti gli allarmi del mondo che ogni piccolo testo forma, e tutte le altre parole, accatastate dentro le frontiere del testo, non esiteranno ad accompagnarla fino al confine dei loro territori e, una volta arrivate, a rimpiazzarla – come se si trattasse di uno scambio di prigionieri – con una più affine allo spirito ricercato (Cutillas, 2016).

Con la medesima cura va condotta la fase di lettura e confronto in quanto il grande potere trasformativo della narrazione e della messa in parola va strettamente connesso alla disponibilità e capacità di esercitare su di essa un ascolto autentico, che permetta di vedere in forma più chiara quanto prima rimaneva abbozzato, o addirittura confuso nella mente del narratore e del narratario o lettore attivo, per ritornare sul passato di entrambi, ma anche per proiettarsi su un futuro possibile, attraverso parole che «*conservano il passato e anticipano il futuro*» (Savickas, 2014, p. 26).

5.2 *Sui tempi variabili e sull'unicità degli itinerari*

Come in ogni lavoro di creazione artistica, un testo poetico, una micronarrazione, ecc. vanno sottoposti ad una fase gestatoria e rielaborativa che può essere lunga. Bisogna quindi aver ben presente che una narrazione di sé, autentica e in una certa misura "illuminante",

può portare con sé la sorpresa e l'accesso a nuove consapevolezze. E ciò può risultare anche faticoso. Occorre però non demordere, soprattutto nei luoghi di cura e nei contesti educativi e formativi ove dovrebbe essere prestata la massima attenzione ai processi di narrazione e significazione (Alastra, 2015, 2016), a come le persone danno senso alla propria esperienza e la condividono in maniera essenziale, andando cioè alla radice delle proprie istanze, senza fronzoli, facendo uso ponderato delle parole dette e di quelle scritte in messaggi densi di significato. Tutto questo dovrebbe avvenire in quanto considerato consustanziale di un processo formativo-educativo.

Parimenti, andrebbe sostenuta e rinnovata la capacità di ascolto e la lettura lenta e pensosa dei propri e altrui scritti, sostando sui significati possibili delle parole, condividendo e intrecciando con altri interlocutori pensieri ed emozioni che in tal modo prendono forma e trovano dimora. Soffermarsi in questo modo sulle-con le parole, può consentire, ancora una volta, di sorprenderci.

Un'attività BEN si propone allora come una metodica che richiede tempo e competenze tutt'altro che scontate da parte di chi è chiamato ad animare e a farsi promotore di relazioni e interazioni fondate: sulla sospensione del giudizio e sulla messa in atto di atteggiamenti cooperativi e improntati al sostegno reciproco, sul coinvolgimento emotivo autentico degli astanti, sull'impegno dialogico, sull'ascolto partecipe e riflessivo, su regole conversazionali non banali.

Ovviamente, stiamo parlando di processi formativo-educativi che, a seconda del gruppo coinvolto e del contesto in cui si opera, si sviluppano in tempi e forme variabili, negoziati e condivisi, definiti sulla base di ipotesi di lavoro che devono mantenersi aperte e flessibili, cioè passibili di aggiustamenti e ridefinizioni in corso d'opera, anche consistenti, a volte di vere e proprie inversioni di rotta, per seguire comunque itinerari unici e mai del tutto ripetibili.

5.3 Considerazioni conclusive

Volendo ora, a completamento di queste prime annotazioni, approdare a una definizione delle BEN più ponderata e precisa ri-

spetto a quella proposta in apertura di questo contributo, si potrebbe dire che dette pratiche educativo-formative sono tali nella misura in cui:

- concernono attività condotte a partire da rappresentazioni e contenuti artistico-narrativi brevi e-o fortemente significativi (immagini e-o testi brevi: poesie, brani letterari, aforismi, ecc. risonanti per i soggetti coinvolti);
- danno luogo a interpretazioni soggettive, a rappresentazioni e a forme di narrazione di sé altrettanto dense di significato;
- queste espressioni vengono riconosciute dal soggetto autore delle stesse come essenziali, cioè relative alla propria essenza;
- vengono altresì sottoposte all'esercizio di una attività pensoso-ri-flessiva;
- vengono condivise in un contesto relazionale improntato alla cura di sé e dell'altro.

Le BEN rimandano quindi a un contesto educativo e a contenuti che il soggetto riconosce come nuclei centrali della propria percezione e significazione del mondo e del proprio sé; rappresentazioni che, in modo diretto o indiretto ed espressi in un contesto educativo, mirano a dire molto di noi attenendo a ciò che noi siamo, alla nostra identità; rappresentazioni che, pertanto, vengono ritenute come non rinunciabili e non comprimibili oltre.

Inoltre, sempre in questa definizione, vengono poste in primo piano due caratteristiche distintive di queste pratiche: la relazionalità e la pensosità.

Viene cioè evidenziato quanto esercitarsi in una pratica educativa focalizzata sulle BEN significhi porgersi in relazione profonda con noi stessi e con i nostri interlocutori, assumere un atteggiamento introspettivo ed esercitare capacità di ascolto pensoso per condividere e andare, insieme ad altri, alla ricerca di un modo appropriato di raccontarci, che possa consentirci di essere accolti e confermati dall'altro.

Siamo immersi in una società delle immagini, che sembra saturare lo spazio immaginativo, viviamo in un'epoca nella quale stiamo perdendo dimestichezza con l'uso attento e scrupoloso della parola. Sembra essere questo un connubio che rischia di impoverirci, di stra-

volgere la nostra umana essenza. Occorre allora guardare alle forme di comunicazione veicolate dalla rivoluzione digitale con la giusta attenzione, cercando di carpire da esse anche spunti e possibilità di ingaggio, soprattutto della popolazione giovanile.

Anche in virtù di queste problematiche, si rende ancor più necessario, nei contesti scolastici e non solo, promuovere negli studenti e nei loro insegnanti una presa di parola autentica e profonda, una messa in gioco personale e l'ascolto riflessivo di se stessi e dei propri interlocutori. Tutti atteggiamenti e competenze questi che attendono di essere fatti profondamente oggetto di attenzione educativa, che chiamano ognuno di noi alle proprie responsabilità, che attengono fortemente, imprescindibilmente, alla cura di sé e dell'altro.

In questo scenario, rispondendo a quella che può essere considerata una carenza, se non una vera e propria emergenza, e con gli intenti fin qui delineati si possono proporre pratiche educative fondate sulle BEN. È, questo, uno dei modi possibili per entrare in contatto intimo con i significati che “muovono la penna” dei nostri giovani (ma anche degli insegnanti e degli altri professionisti della cura); uno dei modi che si ritiene possa essere promosso nei contesti educativi e di cura e nel mondo scolastico in particolare, soprattutto nelle fasi di passaggio, di sviluppo, di crescita, ma anche di possibile smarrimento come quelle, appunto, che segnano alcune adolescenze.

Alle condizioni qui abbozzate, coltivando l'essenzialità come valore ontologicamente imprescindibile, la comunicazione-narrazione breve può proporsi come terreno fertile: può porgere la mano della brevità – così vicina a una certa cultura, non solo giovanile – per poi cingere questi mondi con l'abbraccio della ricerca dell'essenzialità, per ricordarci che questa attenzione per il linguaggio è attenzione verso se stessi e verso l'altro e ha a che fare con la nostra essenza di esseri umani, anche con la nostra leggerezza.

Per essere coerenti con la brevità poetica fin qui evocata, almeno in quest'ultimissima affermazione, potremmo dire che *sarebbe bello che tutto ciò ci ricordasse il piacere di scrivere una cartolina.*

Riferimenti bibliografici e sitografici

- Alastra V. (2015). Pratiche formative narrative based e vita organizzativa. In V. Alastra, F. Batini (2015) (a cura di), *Pensieri circolari. Narrazione, formazione e cura* (pp. 63-84). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Alastra V. (2016). Formazione e ambienti narrativi nei territori di cura. In V. Alastra (a cura di), *Ambienti narrativi, territori di cura e formazione* (pp. 126-144). Milano: Franco Angeli.
- Alastra V. (2017a). Digital storytelling: territori di ricerca e potenzialità da esplorare. In V. Alastra, B. Bruschi (a cura di), *Immagini nella cura e nella formazione. Cinema, fotografia e digitalstorytelling* (pp. 177-202). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Alastra V. (2017b). Prender parola e rappresentare l'esperienza con il digital storytellig. In F. Batini, S. Giusti (a cura di), *Empowerment delle persone e delle comunità, Atti del VI convegno biennale sull'orientamento narrativo: Le Storie siamo noi* (pp. 160-174). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Alastra V. (2018). Narrare l'esperienza di cura in un Laboratorio NEAR. In V. Alastra, *Le verità e le decisioni. Narrare la cura e l'esperienza di malattia oncologica* (pp. 35-52). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Alastra V., Introcaso R. (2013). La scrittura narrativa esperienziale nella formazione degli operatori sanitari. In F. Batini, S. Giusti (a cura di), *Autori e interpreti delle nostre storie. Atti del IV convegno biennale sull'orientamento narrativo* (pp. 88-90). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Alastra V., Introcaso R. (2015). I Laboratori Narrativi Esperienziali Auto-biografici Riflessivi. In V. Alastra, F. Batini (a cura di), *Pensieri circolari. Narrazione, formazione e cura* (pp. 123-136). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Alastra V., Introcaso R. (2016). I professionisti narrano la cura. In V. Alastra, *Alzheimer e dintorni: un viaggio a più voci. L'esperienza di malattia e di cura narrata da pazienti, caregiver e professionisti* (pp. 131-195). Milano: Franco Angeli.
- Bevilacqua G. (2012). La poesia del frammento: divagazioni postmal-larneeane. In F. Chiusaroli, F.M. Zanzotto (a cura di), *Scritture brevi nelle lingue moderne. Quaderni di Linguistica Zero, 2* (pp. 57-65). Napoli.
- Boccia Artieri G. (2012). *Proiessenza: la narrazione di sé nei social network*, I media-mondo, 14 aprile 2012, <http://mediamondo.wordpress.com/2012/04/14/proiessenza-la-narrazione-di-se-nei-social-network/>.
- Calvino I. (1993). *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*. Milano: Mondadori.

- Carr N. (2011). *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cupane L. (2010). Il corpo parlante. La scrittura poetica come pratica di cura autobiografica. In L. Formenti (a cura di), *Attraversare la cura* (pp. 49-70). Trento: Erickson.
- Cutillas G. S. (2016). La micronarrazione: un'introduzione al genere. In *Quimera*, n. 386, <http://www.grafias.it/la-micronarrazione-unintroduzione-al-genere/>
- D'Amico M. (2001). Introduzione. In A. Campanile, *Tragedie in due battute*. Milano: Rizzoli.
- De Benedetti F. (2016). *Nicholas Carr: Internet ci rende sempre più stupidi. Per colpa sua non siamo più critici*. In www.repubblica.it/cultura/2016/05/08/news/nicholas_carr_si_per_colpa_sua_non_siamo_piu_critici_-139342271/
- Della Posta S. (2016). Narrarsi nell'era digitale. *Metis. Mondi educativi. Temi indagati suggerzioni*, 1, Biografie dell'esistenza, <http://www.metis-journal.it/metis/anno-vi-numero-1-062016-biografie-dellesistenza.html>
- Eco U. (1964). *Apocalittici e integrati: comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*. Milano: Bompiani.
- Eco U. (2011). *Una generazione di alieni*. In <http://espresso.repubblica.it/opinioni/la-bustina-di-minerva/2011/03/18/news/una-generazione-di-alieni-1.29612>
- Figliolia A., Muca Clirim (2012). *Piccolo Undici – Petit onze*. Milano: Albalibri.
- Floridi L. (2011). The construction of personal identities online, "The Philosophers' Magazine". In A. Caliandro, *La costruzione dell'identità personale in rete*. Centro Studi Etnografia Digitale, 23 gennaio 2011: www.etnografiadigitale.it/2011/01/la-costruzione-dell%E2%80%99-identita-personale-in-rete/.
- Formenti L. (a cura di) (2010). *Attraversare la cura*. Trento: Erickson.
- Foucault M. (1997). *Questo non è una pipa*. Milano: SE.
- Galimberti U. (2005). *Il corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Giannantoni et al. (a cura di) (1981). *I presocratici. Testimonianza e frammenti, Gorgia di Leontini*. Bari: Laterza.
- Granelli A. (2012). Scritture brevi e nuove tecnologie digitali: un nuovo percorso verso l'apprendimento e la creatività In F. Chiuseroli, F.M. Zanzotto (a cura di), *Scritture brevi di oggi - Quaderni di Linguistica Zero*, 1: 69-89.
- Granelli A. (2018). Incidenti di percorso. *Formiche*, 132: 80-81.
- Granelli A. (2005). (Un nuovo) elogio alla brevità. *NEXT*, 21.

- Longo G. O. (2001). *Homo technologicus*. Roma: Meltemi.
- McLuhan M. (2002). *Gli strumenti del comunicare*. Milano: Il Saggiatore.
- Monterroso A. (1959). *Obras completas (y otros cuentos)*. Barcelona: Anagrama; *Opere complete (e altri racconti)*, traduzione di Hado Lyria, Zanzibar, Milano, 1992.
- Mortari L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. Firenze: La Nuova Italia.
- Núñez F. G. (1988). Inventario de “Inventario”, de José Emilio Pacheco. *Bulletin Hispanique* 90., 3: 419-427. Web.
- Ruben D. (1888). *Azzurro*, traduzione di Maria Rosaria Alfani. Napoli: Liguori (op. orig. *Azul*, 1990).
- Savickas, M. (2014). *Career counseling: Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*. Trento: Erickson.
- Simone R. (2012). *Presi nella rete. La mente ai tempi del web*. Milano: Garzanti.
- Tollini A. (2014). *La cultura del Tè in Giappone e la ricerca della perfezione*. Torino: Einaudi.
- Zompetta M. (2012). La scrittura breve di Achille Campanile. In F. Chiusaroli, F.M. Zanzotto (a cura di), *Scritture brevi nelle lingue moderne - Quaderni di Linguistica Zero*, 2: 171-181.

- Parte II -

**Contributi in tema di pratiche pedagogiche
centrate sulle humanities
e sulla cura di persone e comunità**

a cura di Vincenzo Alastra

Per il verso giusto: la lettura della poesia e la comunicazione in ambito socio-educativo

Simone Giusti¹

Proteggimi dal dimenticare, proteggimi dal non sapere, / dal non aver sentito, ascoltato, visto, guardato. / Favorisci in me il pensiero, non sia mai ferito. / Possa lo spazio che ho dentro la testa essere scontento, / perché troppo vuoto anche nell'ultimo giorno.

Roberta Dapunt

1. Un'idea di poesia

All'inizio degli anni Settanta del Novecento, in un periodo storico di rottura con il passato, alla fine del cosiddetto miracolo economico, durante il quale la società italiana si trasforma rapidamente, con conseguenze straordinarie sull'ambiente sociale, sui costumi, sul paesaggio e sugli stili di vita, anche la poesia deve trovare una sua nuova collocazione, un nuovo ruolo, che non può essere più quello che aveva nel mondo precedente al consumismo e alla comunicazione di massa. Questi ultimi fenomeni, infatti, sembrano svuotare la realtà e far perdere di sostanza la vita quotidiana, non consentendo più agli individui di sperimentare un'esistenza autentica.

Il poeta Andrea Zanzotto così descrive il suo «mondo attuale» in un suo articolo del 1973, intitolato *Infanzia, poesia, scuoletta (appunti)*:

1 Professore a contratto di Didattica della letteratura italiana - Università degli Studi di Siena.

ribollente di aggressività compressa e insieme in continua eruzione ma paralizzato nell'equilibrio del terrore, schiacciato dall'eccesso di popolazione a sua volta aggravato dal patologico moltiplicarsi dei bisogni senza senso, mentre per larga parte dell'umanità stremata dalla fame non resta che brandire la roncola fanoniana. Intanto, come avviene in tutti gli altri settori scientifici e tecnologici, le scienze umane accumulano ed incalzano; e se ne ha una vertigine in cui, mentre vengono destituite di fondamento tutte le formulazioni note dell'umano, non ne appare nessuna che sia veramente integrale e persuasiva. Si crea un paesaggio di faglie e di esplosioni, di strutture vacue e audaci a un tempo, di verità esaltanti e insieme di gessoso disincanto. L'age of anxiety diviene l'età della nevrosi e poi della psicosi, che si presentano lesive eppure in qualche modo fruste, devitalizzate; le stesse forze innovatrici, inibite, tendono a ridursi a un discorso frantumato in una miriade di dogmi contrapposti, a movimenti di fibrillazione. La massa, tra il fumo dei lager nazisti e il fumo delle avvelenate città-lager, ormai finisce per sentire sé stessa come insensata proliferazione e neoplasia, come inquinamento che è causa di ogni altro inquinamento (Zanzotto, 1999, pp. 1179-1180).

Allo scopo di recuperare una dimensione autentica del linguaggio e della poesia, lo stesso poeta cerca con ogni mezzo di superare i limiti del significato delle parole, che è acquisito attraverso la cultura e, quindi, è soggetto all'inquinamento ambientale causato dai mass media, ricorrendo invece al suono delle parole e alla loro forma, ai giochi di parole, alle allitterazioni: la faccia esterna dei segni linguistici, i significanti scollegati dai significati.

Le frasi delle sue poesie di questo periodo sono aperte, scollegate tra di loro dal punto di vista grammaticale, e anche per questo non parafrasabili. Tuttavia, non si tratta di una scrittura automatica come quella surrealista, poiché ogni testo ha una coerenza tematica e ogni parola e frammento di frase rimane all'interno dello stesso campo semantico e non è mai completamente arbitrario. Con un po' di sforzo, leggendo e rileggendo il testo, è possibile individuare tracce di senso e formulare ipotesi sui significati possibili.

1.1 *Un esempio: lettura di Oltranza, oltraggio*

Prendiamo il primo testo del libro *La beltà* (1968), intitolato *Oltranza, oltraggio*: più che un'opera compiuta, come siamo abituati a considerare una poesia, potremmo considerarlo il risultato di una ricerca linguistica ancora in corso. È come se il poeta, che è uno degli scrittori più colti del suo tempo, avesse disimparato a parlare e, nello sforzo di trovare il senso delle sue parole e del suo stesso parlare, si fosse messo a imparare di nuovo, ricominciando dal balbettio del bambino che ancora sta provando i suoni, o dai tentativi dell'afasico, che per un qualche trauma ha perso l'uso del linguaggio e ha difficoltà a trovare le parole.

La poesia tratta il tema anticipato dal titolo, ovvero l'eccesso, la dismisura, qualcosa che va oltre il limite delle possibilità del poeta stesso, che sta per dire qualcosa a cui non è in grado di dare un senso. Le parole sono associate e tenute insieme, prima ancora che in base al loro significato o alla loro funzione nella frase, dal loro suono. Gli spazi bianchi stanno a indicare la presenza di vuoti o silenzi tra le parole. La sintassi è quasi assente, mentre hanno un ruolo importante i diversi tipi di allitterazione, che in assenza di legami logici hanno la funzione di tenere insieme le diverse parti del testo. La poesia ha un andamento circolare, le parole iniziali tornano alla fine.

OLTRANZA OLTRAGGIO

*Salti saltabecchi friggendo puro-pura
nel vuoto spinto outré
ti fai più in là
intangibile – tutto sommato –
tutto sommato
tutto
sei più in là
ti vedo nel fondo della mia serachusascura
ti identifico tra i non i sic i sigh
ti disidentifico
solo no solo sì solo
piena di punte immite frigida
ti fai più in là*

*e sprofondi e strafai in te sempre più in te
fotti il campo
decedi verso
nel tuo sprofondi
brilli feroce inconsutile nonnulla
l'esplosione l'eclatante e non si sente
nulla non si sente
no sei saltata più in là
ricca saltabecante là*

L'oltraggio

Il soggetto del discorso, che non è ben identificato, insegue un “tu” femminile che sfugge alla comprensione e che non è definibile, ma che un lettore e una lettrice di poesia lirica italiana potrebbero essere portati a far coincidere con la poesia stessa o almeno con il suo principio ispiratore. Il tu femminile, che sia Beatrice, Laura o Clizia, è trasfigurazione della donna amata e, anche, scaturigine, occasione e motore stesso del fare poesia.

In questa poesia il «tu» oggetto della ricerca è oltre il limite, inafferrabile (salta, saltabecca, frigge), e quando sembra essere a portata della vista e viene «identificato», subito viene «disidentificato»: si allontana, sparisce. È un «nonnulla», certo, cosa da poco, insignificante, ma è anche «inconsutile», composta di un pezzo unico di stoffa, senza cuciture, come la veste di Cristo, che nella teologia cristiana simboleggia l'unità e l'indivisibilità della Chiesa, ed è «immitte», non mite, crudele, feroce, e «frigida», fredda, priva di calore e di passione.

Che consista proprio in questa fuga l'offesa arrecata all'io lirico, l'oltraggio di cui si allude nel titolo? «Oltraggio» è la parola usata da Dante quando, alla fine del suo viaggio attraverso il Paradiso, giunge di fronte alla luce divina e afferma di non poter mostrare con le parole ciò che vede, perché la memoria non può resistere a qualcosa di così eccessivo: «*il mio veder fu maggio / che 'l parlar mostra, ch'a tal vista cede, / e cede la memoria a tanto oltraggio*» (*Paradiso*, XXXIII, 55-57). La memoria del poeta è sopraffatta da una visione tanto sublime, che va oltre le sue facoltà ricettive e non può essere tradotta in parole. Ricorrendo proprio a questa parola, Zanzotto fornisce alla

memoria del lettore la possibilità di richiamare un significato più puntuale e situato del concetto di offesa, che può dunque essere interpretata come l'effetto di un eccesso, un andare oltre la capacità stessa dell'umano. L'entità femminile, «tu» grammaticale e donna-poesia, si muove davanti all'io immobile che osserva e ascolta. Sono movimenti di allontanamento, sussultori e repentini, accompagnati da un'improvvisa emissione di luce, un'esplosione muta o, comunque, inudibile, forse perché lontanissima.

Le parole e le frasi che compongono la poesia sono tutto ciò che rimane di un'esperienza che sembra collocarsi al di là delle possibilità stesse del linguaggio, che viene messo alla prova. Possiamo assistere, così, allo sforzo di trovare le parole per dire qualcosa che già in partenza si è consapevoli essere oltre le possibilità del linguaggio, che si esprime attraverso balbettii, ripetizioni, salti logici. Eppure il compito di chi legge è quello di non arrendersi, e, fidandosi del suo interlocutore – che in questo caso è uno dei più grandi poeti del Novecento, – mettersi pazientemente in ascolto. Chi voglia affrontare la lettura di questa poesia, come delle altre dello stesso libro, deve necessariamente avere un atteggiamento che potremmo definire professionale, da esperto della lettura di poesia, che di fronte alle difficoltà di comprensione cerca di capire il funzionamento del testo, il suo scopo più generale, accettando la possibilità di non capire, rimandando a un'altra lettura, ad altre letture e approfondimenti, il momento della comprensione, che potrebbe anche non arrivare mai.

1.2 *L'uso letterario del testo*

Ci sono, dunque, alcune caratteristiche testuali che sembrano determinare o comunque guidare l'atteggiamento di chi legge. L'opera, che per esistere ha bisogno di essere realizzata attraverso l'atto di lettura, è un oggetto linguistico che, dal momento stesso in cui entra in contatto con chi legge (o ascolta), dà vita a una relazione, un dialogo fecondo, capace di rinnovare ogni volta l'idea stessa di letteratura, ricreandola attraverso l'esperienza. Il testo letterario, d'altronde si distingue dagli altri testi non per delle caratteristiche che esistono in sé e che sono valide per ogni persona, in qualsiasi gruppo sociale

e momento storico. Un testo è letterario dal momento in cui viene utilizzato in un modo particolare, che solitamente definiamo “estetico”, capace di attivare o mobilitare alcune risorse cognitive di cui le persone sono dotate e che vengono stimulate dall’incontro con quello specifico oggetto linguistico.

Prendiamo il caso della poesia, le cui caratteristiche sembrano ricordarci che la lingua può essere usata in modi e per scopi davvero particolari, che molto si allontanano dall’esperienza linguistica quotidiana e che, proprio per questo, ci possono aiutare a mettere in evidenza alcuni aspetti meno evidenti del linguaggio e delle sue potenzialità.

Il filosofo e teorico della letteratura Jean-Marie Schaeffer ha notato come, per esempio, in una comunicazione pragmatica l’atto di comprensione verbale si basa su un principio di economia, per cui ciascuno cerca di «*comprendere il più rapidamente possibile, con il minor dispendio di energia attenzionale*» (Schaeffer, 2014, p. 84). In una comunicazione quotidiana non ci soffermiamo sul valore materiale – essenzialmente sonoro e ritmico – delle parole, mentre siamo molto interessati a capire prima possibile quali sono le intenzioni di chi parla, cosa vuole da noi, quali informazioni possono esserci utili. La poesia, invece, comporta un sovraccarico attenzionale che – spiega Schaeffer – «produce anche un ritardo di categorizzazione, ovvero un ritardo nell’attività di sintesi ermeneutica», per cui accettiamo di non capire subito, rimandando il momento della comprensione e prolungando così il trattamento del messaggio. La poesia, rispetto al testo pragmatico, orale o scritto che sia, richiede e ottiene un grande investimento in termini di attenzione. Un investimento apparentemente antieconomico, che viene ricompensato sul piano emotivo e che, alla fine dei conti, deve essere riconosciuto come piacevole e dotato di un qualche valore.

Prendiamo due caratteristiche tipiche della poesia tradizionale: il ritmo e la rima. Abbiamo visto che in Oltranza, oltraggio non sembrano ricorrere forme metriche della tradizione, e la rima – il monosillabo «là», e altre parole intere ripetute – non contribuisce a dare una struttura al testo. I finali ossitoni, tuttavia, nota Stefano Dal Bianco nel suo commento alla poesia,

intensificano l'andamento "nevoso" e monadico dei versi, che è caratteristica tipica di La Beltà, ognuno dei quali sembra rispondere a un impulso energetico suo proprio, quasi per stizza o disperazione (Zanzotto, 1999, p. 1487).

Ogni verso sembra un'entità a sé, da pronunciare con una forte pausa finale. I versi possono essere "misurati" secondo i criteri della metrica – senario + settenario il primo, poi un settenario tronco, eccetera, – ma quel che conta è la versificazione in sé, la presenza di un a capo visibile, che chiede agli occhi di fare con calma, soffermandosi sui confini di ogni riga.

Per quanto sia difficilmente riconducibile ai modelli tradizionali, in questo testo il livello sonoro e ritmico del discorso gioca un ruolo importante, che spinge chi legge – ammesso che sia disposto a insistere, a portare avanti lo sguardo sul testo – a rallentare, e ad attivare modalità attenzionali inconsuete.

Abituati a trattare i messaggi linguistici nel modo più rapido ed efficace possibile, prestando attenzione all'identificazione differenziale dei fonemi e senza fare troppo caso alle informazioni che riguardano il suono delle parole, – è sufficiente distinguere un suono da un altro, evitando di confondere /b/ e /p/, /a/ e / /, per non incorrere in errori di comprensione, – di fronte a una poesia accade di incantarsi su una sequenza come questa:

Erano i capei d'oro a l'aura sparsi / che 'n mille dolci nodi
gli avvolgea, / e 'l vago lume oltra misura ardea / di quei begli
occhi, ch'or ne son sí scarsi» (Petrarca, Rvf, 90), o, anche,
«Così nel mio parlar voglio esser aspro / com'è ne li atti que-
sta bella petra, / la quale ognora impetra / maggior durezza
e più natura cruda, / e veste sua persona d'un diaspro (Dante
Alighieri, Rime, 1).

In prima battuta, è probabile che sia il suono – l'aspetto esteriore, concreto, materiale – ad attirare la nostra attenzione. È la nostra memoria a breve termine che reagisce al susseguirsi e al ripetersi di sequenze di suoni e di lettere che risuonano nell'aria e nel corpo. Riconosciamo una struttura ritmica e metrica solo se riusciamo a mettere in relazione i diversi stimoli sonori grazie alla nostra memo-

ria a breve termine, che ha una durata limitata e che, dunque, non riesce a percepire una ripetizione se non a distanza ravvicinata. Siamo coinvolti dall'alternarsi di sillabe toniche e atone – *Così nel mio parlàr voglio esser àspro*, il cui ritmo può essere tradotto con lo schema – + – + – + – + – –, con un andamento che possiamo definire giam-bico, – e dal ripetersi dello stesso andamento da una riga all'altra, andando a formare i versi (in questo caso endecasillabi e settenari), tenuti insieme dalle rime (*impetra* con *petra*, *diaspro* con *aspro*, con la memoria che si muove a ritroso e poi, una volta intuito il funzionamento del testo, si crea delle aspettative). Anche nella lingua di ogni giorno sono presenti fenomeni del genere, che tuttavia tendono a passare inosservati, rimanendo a un livello che può essere definito preattenzionale.

Adesso concentriamoci sul significato della frase: *Così nel mio parlar voglio esser aspro*. Dal momento in cui cerchiamo di comprendere il testo, attiviamo la memoria a lungo termine, che interagisce con le parole e le frasi per dare vita a quello che chiamiamo, appunto, il significato, frutto dell'incontro tra l'esperienza di chi legge e le informazioni linguistiche fornite dal testo. È un processo incrementale, che probabilmente inizia con quel pronome «mio», che consente di mettere in scena una persona che parla, un io narrante. È un io che *vuole*, vuole *essere* qualcosa o qualcuno attraverso il suo *parlare*. C'è il *mio parlare*, messo in primo piano grazie all'anticipazione a inizio frase, e c'è il voler *essere aspro*, duro. Per capire abbiamo bisogno di lasciare per un attimo da parte la materialità delle parole per prestare attenzione ai loro rapporti logici e alle rappresentazioni che riusciamo a evocare più o meno consapevolmente, a una velocità che sfugge sicuramente al nostro controllo. Memoria a lungo e a breve termine lavorano fianco a fianco per esplorare tutte le possibilità del testo, dando valore alla sua sostanza sonora e a quella semantica, tra loro indissolubilmente intrecciate.

Quel che interessa rilevare, in questa sede, è la natura del testo: un dispositivo che attiva una certa modalità attenzionale, uno stile cognitivo particolare, che Schaeffer definisce «polifonico», poiché per mettere a frutto le potenzialità estetiche del testo presta attenzione a una pluralità di elementi che solitamente non interagiscono tra di loro, e «divergente», perché, lo abbiamo visto, esige una de-

viazione parziale dell'attenzione verso dei tratti linguistici che generalmente sono trascurati e rimangono a un livello pre-attenzionale.

Il concetto è illustrato distesamente da Schaeffer in questa pagina di *Piccola ecologia degli studi letterari*:

Per rimanere nell'ambito della poesia, il fatto di accordare una profonda attenzione alla sostanza sonora, alle rime o ai ritmi, si traduce in un prolungamento del trattamento cognitivo, che sfocia in un sovraccarico attenzionale (rispetto alla situazione standard). Viene in genere confermato che il costo di questo sovraccarico è compensato dal particolare piacere provocato, nella maggior parte degli esseri umani, dai giochi di assonanze e di rime, dalla musicalità dei ritmi, dai giochi metaforici, ecc. Questo piacere sembra risalire alla prima infanzia: esso ha un ruolo importante nella dinamica di apprendimento della lingua da parte del bambino. Ma il prolungamento del trattamento del segnale linguistico, a causa della massimizzazione dell'investimento attenzionale, non produce soltanto un sovraccarico attenzionale, produce anche un ritardo di categorizzazione, ovvero un ritardo nell'attività di sintesi ermeneutica (accettiamo di non comprendere "subito"). E questa categorizzazione ritardata è sempre vissuta come una dissonanza, essendo il contraltare del principio di economia che ricerca invece la consonanza cognitiva. La capacità di un individuo di mostrare una profonda attenzione alla materialità sonora di un testo è quindi proporzionale alla sua capacità di sopportare le situazioni di categorizzazione ritardata. Un simile ritardo ha in effetti una contropartita positiva: più la categorizzazione (che corrisponde al trattamento semantico del messaggio) è ritardata, più la quantità di informazione sensoriale precategoriale accessibile aumenta, e quindi, più pienamente la forma sonora è sperimentata. Abbiamo così constatato che meno un lettore si affida alla codifica fonetica nel trattamento linguistico, ovvero più sale rapidamente verso il livello della sintesi semantica, e meno è sensibile alle rime e ai ritmi (e quindi anche alla poesia). Alcuni lettori accettano di investire attentionalmente il livello fonetico, di «scendere» al livello della sonorità non codificata, così come altri trattano il livello fonetico con il pilota automatico, per risalire più rapidamente a una categorizzazione semantica (Schaeffer, 2014, pp. 85-86).

Il livello precategoriale è il livello del trattamento di uno stimolo o di un segnale che non è ancora analizzato secondo un sistema discontinuo, che lo classificherà con altri elementi dello stesso tipo. Si legge in (Schaeffer, 2014, p. 85) che «il flusso sonoro di un enunciato è precategoriale, la sua scomposizione discontinua in fonemi lo trasforma in fatto categorizzato (i fonemi definiscono classi di equivalenza di suoni)». Nella comunicazione verbale tipica delle interazioni quotidiane, l'informazione sensoriale precategoriale degli enunciati sfugge all'attenzione degli interlocutori, che sono interessati a quegli elementi che consentono loro di comprendersi.

1.3 *Di fronte al paziente afasico*

Che sia per questo, infine, che non tutte le persone sono pronte a sobbarcarsi la fatica della lettura della poesia? Di sicuro, questo modo di pensare al testo poetico dovrebbe spingerci a prendere in considerazione, nella didattica della letteratura, l'opportunità di educare chi legge a non esigere una comprensione rapida, né a ricorrere alla scorciatoia della parafrasi. Così come siamo disposti, noi ascoltatori di musica appassionati della forma canzone, a imparare a memoria e a cantare testi ancora non pienamente compresi nel loro significato, dovremmo favorire un uso analogo del testo poetico, da tenere pronto in memoria, sul tavolo, in uno scaffale, purché sia a portata di mano, pronto a essere rivisitato, ripercorso, ricaricato.

Ma la lezione fondamentale che si può derivare da questo modo di pensare la poesia e la letteratura – una visione funzionalista e relazionale della produzione letteraria (Spinazzola, 2001, p. 43), che pone al centro dell'attenzione il lettore e la lettrice come collaboratore o cooperatore, collaboratrice o cooperatrice dell'opera e di chi l'ha prodotta – è la centralità che deve essere assegnata, nella didattica della letteratura, alla disponibilità a rimandare il momento della comprensione senza mai rinunciare all'impresa, nel rispetto dei diversi stili cognitivi e delle condizioni materiali in cui avviene la fruizione.

È l'atteggiamento che dovrebbe tenere un professionista del settore socio-sanitario di fronte a un paziente afasico, che ha perso, forse momentaneamente, l'uso della parola: senza mai perdere la pazienza,

senza dare per scontato che non c'è niente da capire, è necessario mettersi in ascolto prestando attenzione allo sguardo del paziente, alle sue espressioni facciali, dandogli la possibilità di scrivere, se è in grado di farlo, o di disegnare, di gesticolare. Le sue possibilità di esprimersi dipendono anche dall'atteggiamento dell'interlocutore, che ha il compito, con il suo ascolto comprensivo e mai impaziente, di creare le condizioni affinché qualcosa accada.

Anche a scuola, come in ogni altra situazione comunicativa, la possibilità di comunicare, ovvero di rendere comuni e condivisibili le informazioni o, anche, di comprendersi reciprocamente, è strettamente collegata all'accettazione dell'altro, ovvero ad uno stato emotivo prima che cognitivo di «*decentramento dall'io*» (Mizzau, 1974, p. 76). Perché sia possibile comunicare, quindi instaurare rapporti di dialogo e di ascolto, c'è sì bisogno di una verbalizzazione che tenga conto dell'universo linguistico dell'interlocutore (una codificazione adeguata del messaggio), ma è anche necessaria una disponibilità più profonda di fiduciosa accettazione dell'altro:

Chi non è disposto ad accettare emotivamente la diversità dell'altro erigerà inevitabilmente barriere a livello comunicativo, si trincererà dietro il non ascolto, poiché ai suoi occhi, l'ascolto sarebbe già una capitolazione nei confronti del proprio interlocutore (Baldini, 1988, p. 29).

L'ascolto e la comprensione dell'altro non sono semplicemente una asettica e metodologicamente impeccabile decodificazione semiotica dei suoi discorsi, ma una vera e propria «*esperienza del tu*» (Freire, 1971), fondata sul riconoscimento della propria e altrui determinazione storica e del fatto di essere qualcuno perché gli altri sono e perché noi siamo per gli altri. Entrare in comunicazione con gli altri significa, in questo senso, riconoscerli nella loro irriducibilità e unicità.

Sottolineare l'importanza dell'ascolto e del dialogo all'interno del processo educativo significa privilegiare una concezione problematizzante e non depositaria dell'educazione, accettando che ciascuno dei partecipanti al processo di apprendimento – sotto lo sguardo attento dell'insegnante che ascolta, – sia necessario o necessaria all'esi-

stenza della comunità, i cui membri, ormai lo abbiamo capito, sono legati da rapporti di reciprocità. E significa anche tenere ben presente che la didattica della letteratura, per mettere a frutto le potenzialità delle opere, non deve dimenticare di promuovere un clima d'aula, un atteggiamento, uno stile di vita centrato sull'ascolto, sull'attesa, sulla disponibilità a incontrare l'altro.

2. Esercizi e suggerimenti operativi con la poesia

Questa idea di poesia ha alcune conseguenze sull'uso della poesia nei contesti di apprendimento formali e non formali. Ci affidiamo ancora alle parole di Zanzotto, pronunciate in risposta a un suo intervistatore, per suggerire una pratica didattica centrata sul corpo a corpo con la poesia, evitando pratiche come la parafrasi e l'analisi del testo.

La parafrasi nella didattica della poesia ha un ruolo di strega, perché, ove non appaia in un larghissimo contesto di altri elementi, distrugge la possibilità di apprezzare i valori del «corpo» della poesia, appunto quei fattori fonico-ritmici in cui si evidenzia la forza espressiva della lingua. E ogni poesia ha una lingua che è sua: ricrea da capo a fondo la realtà della lingua. Ebbene, devo dire che se nella scuola la poesia non viene proposta e accettata così giocosamente e nel campo di questa empatia ritmica, magari per semplice passatempo, forse è meglio che non se ne legga (De Luca, 1987).

Di seguito si propongono due attività, una per l'apprendimento formale e una per il non formale, che si basano su questo approccio.

2.1 *Un'attività didattica per l'istruzione professionale*

Questa attività è pensata per l'insegnamento di Lingua e letteratura italiana nella scuola secondaria di secondo grado, in particolare per gli Istituti Professionali dell'indirizzo Servizi socio-sanitari.

Attività	Tempi	Modalità di somministrazione
Introduzione	15 min.	<p>Letture ad alta voce di un passo di Tullio De Mauro in cui il processo di comprensione è paragonato a un'arrampicata in montagna.</p> <p><i>«Il movimento della ricezione si sviluppa in modo simile a chi saggia ed esplora gli appigli per salire su un albero o, in montagna, su una parete: scorgiamo e scegliamo un appiglio o un appoggio, protendiamo una mano o un piede, sagliamo la sicurezza di presa o di appoggio e, se possiamo fidarci, scegliamo e proviamo un secondo appiglio, poi un terzo, un quarto, secondo ordini che solo le circostanze suggeriscono, e proviamo a sollevarci e, se tutto va bene, andiamo allora alla ricerca di un quinto punto di appoggio e di presa, più in alto, abbandoniamo (proviamo ad abbandonare) uno dei primi quattro, sagliamo il nuovo, ci affidiamo ad esso, sollevandoci. Così ci arrampichiamo, per ipotesi, tentativi, ritorni, nuove partenze e il cammino di ciascuno è solo uno dei possibili per arrivare più in alto»</i> (T. De Mauro, <i>Qualche ipotesi sulla comprensione degli enunciati</i>, 1993).</p>
Un'arrampicata su una parete ripida	45 min.	<p>L'insegnante propone un esercizio di lettura finalizzato alla comprensione della poesia <i>Oltranza oltraggio</i> di Andrea Zanzotto. La poesia viene fornita senza note. È importante che l'insegnante stimoli lo sforzo di ciascuno, fornendo gradualmente informazioni che aiutino i partecipanti ad "arrampicarsi" sul testo.</p> <p>La poesia tratta il tema anticipato dal titolo, l'oltranza e l'oltraggio, ovvero l'eccesso, la dismisura, qualcosa che va oltre il limite delle possibilità del poeta stesso, che sta per dire qualcosa a cui non è in grado di dare un senso.</p> <p>Le parole sono associate e tenute insieme, prima ancora che in base al loro significato o alla loro funzione nella frase, dal loro suono. Gli spazi bianchi stanno a indicare la presenza di vuoti o silenzi tra le parole. La sintassi è quasi assente, mentre hanno un ruolo importante i diversi tipi di allitterazione, che in assenza di legami logici hanno la funzione di tenere insieme le diverse parti del testo. La poesia ha un andamento circolare, le parole iniziali tornano alla fine.</p> <p>Il tema della poesia è definito dal titolo, <i>Oltranza oltraggio</i>, che indica l'esagerazione, l'eccesso, e anche l'offesa che l'esagerazione provoca. Il testo, che non ha un significato chiuso e definitivo, richiede di essere esplorato attraverso molte riletture; le singole parole esigono una riflessione approfondita, che può essere aiutata da alcuni suggerimenti dell'insegnante.</p>

<p>Di fronte all'afasia</p>	<p>45 min.</p>	<p>L'insegnante sottolinea come sia possibile, in questa poesia, assistere allo sforzo di trovare le parole per dire qualcosa che già in partenza si è consapevoli essere oltre le possibilità del linguaggio. Ci sono balbettii, ripetizioni, salti logici. Eppure il compito del lettore è quello di non arrendersi, e, fidandosi del suo interlocutore – che in questo caso è uno dei più grandi poeti del suo tempo, – mettersi pazientemente in ascolto. Chi voglia affrontare la lettura di questa poesia, e delle altre dello stesso libro, deve necessariamente avere un atteggiamento che potremmo definire professionale, da esperto della lettura di poesia, che di fronte alle difficoltà di comprensione cerca di capire il funzionamento del testo, il suo scopo più generale, accettando la possibilità di non capire, rimandando a un'altra lettura, ad altre letture e approfondimenti, il momento della comprensione, che potrebbe anche non arrivare mai. Dopo questa introduzione è importante mettere a confronto questo atteggiamento di chi legge poesia con quello che dovrebbe avere un professionista del settore socio-sanitario quando si mette in ascolto di una persona che, per un qualsiasi motivo, ha difficoltà a esprimersi in modo comprensibile.</p> <p>I partecipanti sono invitati a gruppi di tre, a rispondere a svolgere il seguente compito. “Se, per esempio, ti trovassi di fronte a una persona colpita da afasia, la quale non riesce a trovare le parole per dire quel che vorrebbe esprimere, che balbetta, incespica, parla in modo confuso, cosa faresti? Ciascuno indichi tre comportamenti che ritieni corretti e tre scorretti, portando esempi concreti. Scegliete i tre comportamenti che ritenete più significativi e presentateli agli altri gruppi.”</p> <p>L'insegnante raccoglie e classifica i comportamenti alla lavagna e li analizza insieme ai partecipanti.</p>
<p>Conclusione</p>	<p>15 min.</p>	<p>Compilazione di un cartellone con i risultati del breve percorso. Lettura ad alta voce della poesia <i>Oltranza, oltraggio</i>.</p>

2.2 *Circoli di studio per professionisti del socio-sanitario*

Il circolo di studio è uno degli strumenti più utili a favorire la partecipazione attiva dei cittadini, soprattutto se nascono in autonomia, a partire dall'iniziativa di un gruppo di persone accomunate dai medesimi bisogni formativi. Un circolo di studio centrato sulla lettura di poesie – una lettura svincolata da ogni pretesa di vago accrescimento culturale, focalizzata sulla condivisione della fatica di comprendere – si presta allo sviluppo di competenze ermeneutiche e sociali fondamentali all'esercizio delle professioni socio-sanitarie.

Di seguito si propone una scheda elaborata allo scopo di innescare e favorire attività di autoformazione in un circolo di studio animato da un tutor.

Scheda - L'impiccato di Sylvia Plath

IL TESTO PER I PARTECIPANTI

tradotto da Giovanni Giudici (Plath, 1998):

*Per le radici dei capelli mi afferrò un qualche dio.
Ai suoi azzurri volt mi rattroppii come un profeta del deserto.*

*Le notti sgusciarono via come palpebre di lucertola:
Un mondo di vani giorni bianchi in una buca senz'ombra.*

*Una noia d'avvoltoio mi appuntava a quest'albero.
Farebbe anche lui come me, se lui fossi io.*

L'ORIGINALE IN LINGUA INGLESE:

*The Hanging Man. By the roots of my hair some god got hold of me.
/ I sizzled in his blue volts like a desert prophet. // The nights snapped
out of sight like a lizard's eyelid: / A world of bald white days in a shadeless socket. // A vulturous boredom pinned me in this tree. / If he were I, he would do what I did.*

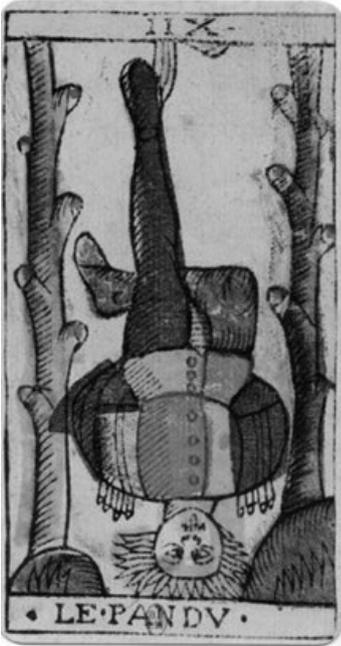
MATERIALI PER IL/LA TUTOR

IL MOTIVO DELLA SCELTA

L'impiccato mette in scena l'esperienza dell'elettroshock attraverso un'immagine ispirata a una carta dei tarocchi, nella quale è raffigurato un uomo appeso per un piede, a testa all'ingiù, coi capelli dritti che formano una specie di aureola intorno alla testa.

APPIGLI PER LA COMPrensIONE

A. *Un'immagine: l'impiccato dei tarocchi.*



B. *Note al testo:*

- *azzurri volt:* scariche elettriche di colore azzurro.
- *mi rattroppii:* sono rimasto rigido e contratto. Nel testo originale, in lingua inglese, si legge "I sizzled", che significa esattamente "io friggevo" o "io sfrigolavo".

- *vani*: vuoti, inutili.
- *una noia d'avvoltoio*: una noia rapace, minacciosa, come quella di un essere superiore che per combattere la noia gioca crudelmente con le creature più deboli.
- *mi appuntava*: come un insetto con una spilla.
- *quest'albero*: l'albero a cui l'impiccato è appeso.

C. *Una guida per il mondo narrato*

Il poeta parla come se fosse l'impiccato delle carte dei tarocchi. Fulminato da un dio, come se fosse un profeta nel deserto, rimane attonito e trascorre il tempo in un giorno eterno, sempre illuminato. Il dio sembra solo annoiato, non ha un motivo per tenerlo appeso all'albero. E anche se il dio fosse al posto dell'impiccato, anche se l'impiccato fosse dio, non cambierebbe niente.

D. *Un collegamento: l'esperienza dell'elettroshock*

Nel romanzo *La campana di vetro*, Sylvia Plath (Plath, 1979) affida alle parole della protagonista – Esther, una ragazza della provincia americana affetta da psicosi – il racconto della sensazione provata durante e dopo il primo elettroshock: «*Poi qualcosa calò su di me e mi atterro' e mi scosse come la fine del mondo. Iiiiiiiiiii strideva attraverso l'aria crepitante di luce azzurra e ad ogni scoppio una gran scossa mi colpiva così che credevo che le mie ossa si sarebbero spezzate e la linfa ne sarebbe fluita fuori come da una pianta spaccata in due. Mi chiedevo quale terribile colpa avessi mai commesso. (...) mi sentivo opaca e sconfitta. Ogni volta che tentavo di concentrarmi, il pensiero mi sfuggiva, come un pattinatore in uno spazio immenso e vuoto, che piroettava da solo, come assente.*» (Plath, 1979, p. 85). Questo brano, che descrive in modo realistico l'esperienza, chiarisce alcuni aspetti della poesia: la luce azzurra, lo sfrigorare delle scariche elettriche e, soprattutto, la sensazione di vuoto e di sconfitta provata dopo la terapia elettroconvulsivante.

E. *Un esercizio di empatia*

La poesia mette in scena un'esperienza forte, traumatica, che per essere rappresentata e condivisa con qualcuno attraverso il linguaggio ha bisogno di trovare esempi, analogie, condizioni simili. Immagina

di essere tu l'impiccato, la vittima, il paziente sottoposto alla terapia elettroconvulsivante. Annota le tue impressioni, trova altri esempi per definire il tuo stato d'animo e condividili con gli altri. Scegli gli esempi, i paragoni, le metafore che ti sembrano più efficaci tra quelle condivise.

Riferimenti bibliografici

- Baldini M. (1988). *Educare all'ascolto*. Brescia: La Scuola.
- Batini F., Capecchi G. (2005). *Strumenti di partecipazione. Metodi, giochi e attività per l'empowerment individuale e lo sviluppo locale*. Trento: Erickson.
- De Luca (1987). Anche la poesia ha un corpo. In *Italiano e oltre*, 5: 233-237.
- Freire P. (1971). *Pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori (ed. or. 1968).
- Giusti S. (2016). *Cambio verso. La poesia che ci serve per sopportare l'Italia*. Firenze: Effequ.
- Giusti S. (2017). *Aiutanti di mestiere. Manuale di sopravvivenza per assistenti sociali*. Pisa: Pacini.
- Mizzau M. (1974). *Prospettive della comunicazione interpersonale*. Bologna: Il Mulino.
- Plath S. (1979). *La campana di vetro*, trad. it. di Daria Menicanti. Milano: Mondadori.
- Plath S. (1998). *Lady Lazarus e altre poesie*, trad. it. di Giovanni Giudici. Milano: Mondadori.
- Schaeffer J.-M. (2014). *Piccola ecologia degli studi letterari. Perché e come studiare la letteratura*, trad. it. di M. Cavarretta. Torino: Loescher (ed. or. 2011).
- Spinazzola V. (2001). *La modernità letteraria*. Milano: Il Saggiatore.
- Zanzotto A. (1999). *Le poesie e prose scelte*. Milano: Mondadori.

La lettura ad alta voce, per lo sviluppo del linguaggio, la comprensione di sé, degli altri, del mondo: la lettura ad alta voce come atto di cura

Federico Batini¹

La ricerca sulla pratica didattica della lettura ad alta voce si è arricchita, negli ultimi decenni di una serie di contributi tesi a determinare i diversi tipi di vantaggi ed effetti di questa pratica. La prevalenza di studi di impronta psicologica, interessata più alla meccanica dell'effetto e dunque alla ricerca di tipo laboratoriale, attenta alla composizione casuale dei gruppi o all'osservazione individuale, è stata, piano piano affiancata, da quella educativa che con un approccio ecologico valuta gli effetti e l'impatto di questa pratica didattica educativa in contesti reali, quindi in classi e sezioni, con educatrici, educatori e insegnanti come lettori, perché interessata a una generalizzazione contestualizzata, capace di rispondere ai bisogni emergenti dal campo e a orientare le pratiche. Ciò che avviene in una classe, attraverso la condivisione di più storie, se avviene con costanza, è difficile da spiegare e profondamente differente da ciò che avviene individualmente o in una relazione duale. Ad esempio tra le cose che già sappiamo è che la percezione comune di studenti e insegnanti, rispetto alla pratica quotidiana di lettura ad alta voce dell'insegnante in classe, è quella di un clima migliore, di una comunicazione più fluida, di una migliore capacità di comprensione degli altri, di una qualità relazionale intragruppo e tra il gruppo e

1 Professore Associato di Pedagogia Sperimentale – Dipartimento FISSUF – Università degli Studi di Perugia.

l'insegnante, notevolmente cresciuta. Già in questa dimensione si trova una dimensione di cura e relazione che non può reperirsi in qualsiasi pratica di tipo laboratoriale.

Negli ultimi anni, allora, si moltiplicano, pur senza trovare ancora un quadro unitario, i tentativi, in più parti del mondo di evidenziare l'utilità di un approccio sistematico alla lettura ad alta voce all'interno dei curricula educativi e scolastici. Questa utilità viene variamente rappresentata come viatico e facilitazione per lo sviluppo della comprensione, dell'attivazione cognitiva, della competenza emotiva, dell'empatia, della teoria delle mente e dell'arricchimento del lessico, per citare le principali direzioni di ricerca, in diverse fasce di età.

1. Gli effetti sul linguaggio

*Sapete voi quanti siano gl'impedimenti dirimenti? -
Che vuol ch'io sappia d'impedimenti? - Error, con-
ditio, votum, cognatio, crimen, Cultus disparitas, vis,
ordo, ligamen, honestas, Si sis affinis,... - cominciava
don Abbondio, contando sulla punta delle dita. - Si
piglia gioco di me? - interrompe il giovine. - Che vuol
ch'io faccia del suo latinorum?*

A. Manzoni, *I promessi sposi*, capitolo 2

Il gruppo di ricerca della cattedra di Pedagogia sperimentale, dell'Università degli Studi di Perugia, guidato da chi scrive, si è interessato, nel quadro del progetto *Leggere: forte!* della Regione Toscana, con l'ideazione e la direzione scientifica di chi scrive², di verificare

- 2 “Leggere: Forte!” è un progetto promosso dalla Regione Toscana con il partenariato e il coordinamento scientifico dell'Università degli Studi di Perugia (Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e delle Formazioni) e il partenariato del Cepell (“Centro per il libro e la lettura” del Ministero per i Beni e le Attività Culturali), l'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana e Indire (Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa) e la collaborazione di LaAV Letture ad Alta Voce (Associazione Nausika). Si tratta di un progetto pluriennale che dovrebbe, correttamente, essere definito come

gli effetti che la lettura, in particolare la lettura ad alta voce, è in grado di determinare sullo sviluppo del linguaggio attraverso due tipi di attività di ricerca: un'attività di rilevazione sul campo e un'attività di revisione sistematica della letteratura sul tema. Lo svolgimento del primo anno di progetto che accompagna la politica educativa *Leggere: forte!* si è concentrato sul sistema 0/6 per le componenti di formazione e monitoraggio e, in particolare, sui servizi educativi 0/3 per quanto concerne, invece, le rilevazioni sul campo. Le rilevazioni hanno consentito di osservare dimensioni riguardanti il linguaggio ricettivo e il linguaggio produttivo. L'altra azione di ricerca, una revisione sistematica della letteratura, ha permesso di osservare come la ricerca internazionale abbia individuato gli effetti linguistici di tale pratica in diverse fasce di età.

Proviamo a pensare a un bambino o una bambina molto piccolo o piccola, che non sa ancora parlare compiutamente. Dobbiamo im-

“politica” educativa anziché progetto poiché mira, in alcuni anni, a far divenire la pratica della lettura ad alta voce una pratica routinaria e quotidiana nell'intero sistema di educazione e istruzione toscano con l'obiettivo di ridurre, nel tempo, la dispersione scolastica e garantire a tutti una reale possibilità di successo formativo. La Giunta Regionale della Toscana con la Deliberazione n. 503 del 16/04/2019 “L.R. n. 32/2002: approvazione delle ‘Linee guida per la programmazione e progettazione educativa integrata territoriale – anno educativo/scolastico 2019/2020’. Progetti Educativi Zonali P.E.Z.” ha stabilito le iniziative nel campo dell'educazione e dell'istruzione, tra le quali «*L'introduzione di un'azione a regia regionale incentrata sulla lettura ad alta voce come pratica quotidiana e sistematica nei servizi per l'infanzia e, progressivamente, nel sistema di istruzione; a partire dalla letteratura scientifica di riferimento, che ha mostrato il ruolo fondamentale della lettura per il raggiungimento da parte di bambini e ragazzi delle competenze fondamentali per la vita e per la scuola, si declina un'azione basata sulla lettura da realizzarsi in tutte le fasce di età, dalla prima infanzia del nido fino agli studenti della scuola secondaria di II grado, come vero e proprio acceleratore e promotore dei processi di sviluppo cognitivi, psicologici, identitari ed emotivi. La finalità prioritaria e quella di incrementare il successo formativo sia dei soggetti provenienti da contesti socio-economico-culturali svantaggiati, sia delle eccellenze, ma non si trascurano i vantaggi a lungo termine che comportano, per esempio, migliori competenze relazionali, una maggior facilità di inserimento professionale per chi ha avuto un rapporto costante con la lettura e uno “stato di salute” migliore e una migliore qualità della vita complessiva*». Si tratta di un'azione pluriennale configurabile come politica educativa.

parare a riconoscere le modulazioni del pianto o delle espressioni per individuare il semplice bisogno che ci sta esprimendo.

Proviamo a pensare a un animale domestico, un cane, un gatto al quale siamo molto affezionati. Quante volte ci sorprendiamo a parlarci come se ci comprendesse?

Il linguaggio è prezioso, è uno strumento davvero molto particolare: la comunicazione avviene attraverso il linguaggio, il linguaggio ci consente di entrare in relazione con gli altri, di accedere ai significati, di raccontarci e raccontare, di comprendere ciò che ci viene detto, ciò che leggiamo in una mail di lavoro o in un romanzo, in una lettera dell'agenzia delle entrate e in una poesia. Le abilità relative al linguaggio sono molte, possiamo, tuttavia, radunarle in quelle che concorrono al linguaggio produttivo/espressivo (le abilità che siamo in grado di usare per parlare, spiegarci, raccontare e, più tardi, la precisione e ricchezza della nostra scrittura...) e quelle che concorrono al linguaggio ricettivo (ciò che comprendiamo di ciò che ci dicono, e sta alla base della comprensione di ciò che ci viene letto o più tardi, di ciò che leggiamo).

1.1 *La ricerca sul campo: gli effetti linguistici*

Nella ricerca sul campo legata al primo anno del progetto *Leggere: forte!* per determinare la dimensione del campione si è provveduto al calcolo della numerosità necessaria nel caso di un campionamento casuale semplice³. La dimensione del campione, con tali parametri, è risultata pari a 585 bambini. Per ottimizzare i tempi della rilevazione, si è deciso di adottare un campionamento di tipo probabilistico complesso, con un doppio schema di campionamento: il campionamento multistadio stratificato di tipo proporzionale e il campionamento a grappolo. Le variabili di stratificazione sono le 35 zone di appartenenza. Per ogni zona educativa è stata calcolata la proporzione di utenti rispetto alla popolazione di riferimento attri-

3 I parametri di riferimento sono: un errore campionario massimo del 4% e un livello di confidenza del 95%.

buendo così un peso percentuale ad ogni zona (in altre parole è stato calcolato con quale percentuale una determinata zona contribuisca alla totalità dei bambini iscritti ai nidi della Regione Toscana).

Le unità di primo stadio sono i servizi educativi presenti in una determinata zona, le unità di secondo stadio le sezioni per ogni unità di offerta, che rappresentano i grappoli del disegno campionario. I bambini (unità finali di campionamento) appartenenti alle sezioni selezionate sono stati sottoposti alla rilevazione, previa sottoscrizione del consenso informato dei genitori/tutori dei minori⁴.

Dopo la somministrazione iniziale dei test (*ex ante*) si è avviata l'attività di lettura intensiva nei servizi educativi per la prima infanzia.

Le rilevazioni *ex-post* sono state interrotte il 6 marzo 2020, a pochi giorni dal loro inizio, in relazione alla pandemia da Covid 19. Il poco tempo a disposizione ha consentito di somministrare soltanto i seguenti test *ex post*:

4 Il numero delle sezioni è stato calcolato effettuando una stima della numerosità media delle sezioni fissata a 15 bambini e scegliendo così, sulla base della numerosità di bambini attribuiti a quella zona, il numero di sezioni necessarie, operando un arrotondamento per “eccesso” laddove la numerosità attribuita fosse inferiore a 15 o laddove ci fosse una numerosità di avanzo maggiore di 6-7 unità (ad esempio se in una zona la proporzione indica 37 bambini, le sezioni da selezionare casualmente saranno 3). Allo stesso modo si è proceduto per i gruppi di controllo. La numerosità campionaria così definita ha stimato il coinvolgimento di 54 sezioni di controllo e 54 sperimentali per un totale stimato di 1620 bambini (in origine 1170 – 585 per gruppo sperimentale e 585 per gruppo controllo) corrispondenti a 810 per il gruppo sperimentale e 810 per quello di controllo. Le unità campionarie di primo stadio (le unità di offerta per ogni zona) sono in seguito selezionate tramite estrazione casuale senza reinserimento dalla lista totale di ogni zona. Le unità campionarie di secondo stadio (le sezioni) sono state estratte casualmente dalle liste fornite dalle unità di offerta selezionate.

È stato previsto, all'interno del campione totale, l'estrazione randomizzata di 200 bambini (100 per gruppo sperimentale e 100 per gruppo controllo, 33 circa per fascia di età), per un approfondimento con test ulteriori (scale di sviluppo Bayley-III e il Primo Vocabolario del Bambino (PVB)).

- 458 test *TPL*
- 60 test *Bayley-III*
- 85 test *Bayley-III (genitori)*
- 68 test *PVB*

Vengono qui riportati solo i test di maggiore interesse per la dimensione linguistica.

Il *TPL* e le scale cognitiva, del linguaggio e motoria delle *Bayley-III* sono strumenti a somministrazione individuale e diretta, mentre le scale socio-emozionale e del comportamento adattivo delle *Bayley-III*, oltre al test *PVB* sono a somministrazione indiretta, ovvero vengono somministrate ai genitori.

I risultati qui riportati mettono in mostra gli incrementi (o possibili decrementi) dei due gruppi fra la prima e la seconda somministrazione⁵. Per ogni soggetto sono stati calcolati quindi gli incrementi sottraendo al punteggio della seconda rilevazione quello della prima, per poi procedere al calcolo delle medie di incremento relative sia al gruppo sperimentale che al gruppo di controllo. Infine si è proceduto con un confronto tra le medie dei due gruppi, al fine di verificare se differiscono in modo statisticamente significativo (e quindi controllare se l'esposizione alla lettura ad alta voce ha promosso degli effetti ben visibili nel gruppo sperimentale, differenziandolo dal gruppo di controllo). Qui di seguito riportiamo i principali risultati emersi.

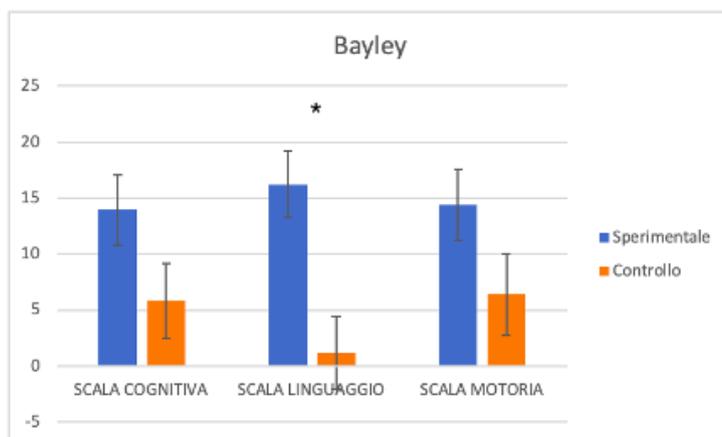
1.2 I risultati

La somministrazione ai bambini della batteria *Bayley-III* rivela un incremento significativo, per il gruppo sperimentale, nell'area del linguaggio (che arriva a significatività statistica $F=4.767$, $p<0,001$). A questo importante risultato si aggiungono i trend positivi riportati

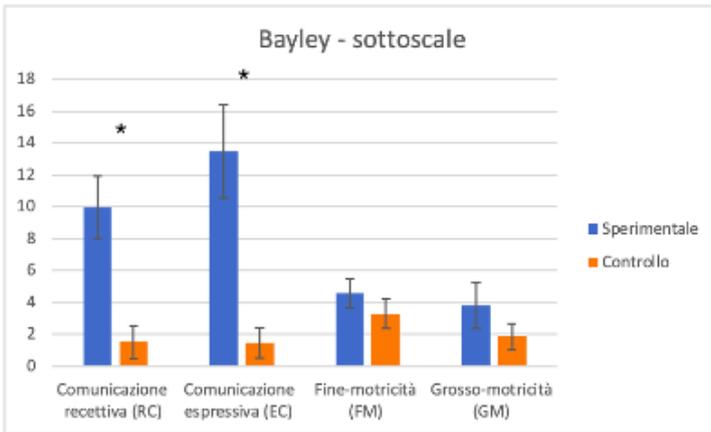
5 Le analisi sono state svolte tramite *MANOVA* (analisi della varianza multivariata) a misure ripetute (gruppo X tempo) proprio per valutare l'interazione gruppo/tempo che ci dà la misura di significatività di impatto dell'intervento nelle classi sperimentali rispetto a quelle di controllo.

nel gruppo sperimentale, che mostrano cioè una chiara tendenza, ma che non risultano statisticamente significativi. Questa tendenza risulta chiaramente leggibile nelle scale della *Bayley-III* relative alla dimensione cognitiva e motoria. Questo risultato non sorprende, data la poca numerosità residua dei due gruppi, in conseguenza dell'interruzione delle rilevazioni ex-post causata dall'emergenza sanitaria, che ha comportato una varianza maggiore interna (non attenuata dalla numerosità).

Per questo motivo sembra logico e giustificato pensare che, con una numerosità maggiore saremmo potuti arrivare a significatività statistica anche per la scala cognitiva e per quella motoria.

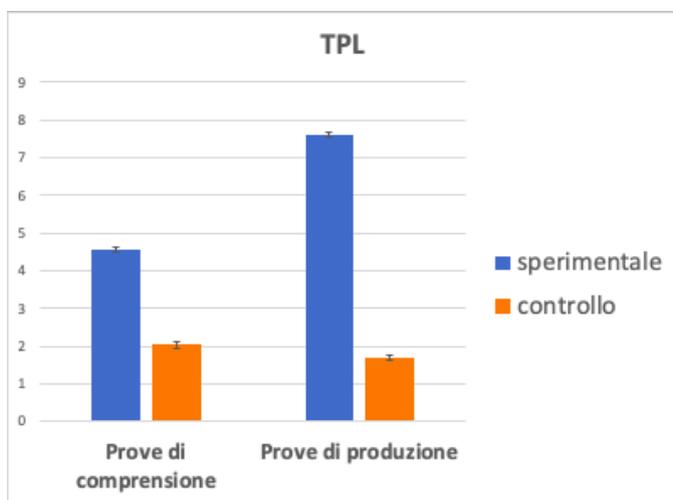


Prendendo in considerazione le sottoscale della *Bayley-III*, occorre sottolineare come gli effetti positivi nella dimensione linguistica emergano sia sul versante della produzione (linguaggio espressivo) ($t=3,301$; $p<0,001$) che sul versante della comprensione (ricettivo) ($t=3,321$; $p<0,001$), indicando quindi un forte effetto sulla sfera linguistica in tutte le sue sottocomponenti.



Come ulteriore analisi dei risultati nelle scale *Bayley-III* il campione sperimentale e quello di controllo sono stati suddivisi in due gruppi in base al livello di partenza dei bambini (*baseline*) all’inizio delle rilevazioni *ex-ante*, identificando un gruppo con punto di partenza alto e un gruppo con punto di partenza basso. Un’analisi dei risultati ottenuti dimostra come l’effetto dell’esposizione alla lettura ad alta voce sia stato ancora più potente per chi partiva da un livello di prestazione più basso, fornendo sostegno alla funzione “democratica” (Batini, 2021) della lettura. Questa, infatti, si è dimostrata in grado di diminuire le differenze interpersonali a livello di classe, promuovendo una maggiore omogeneità dei gruppi, pur nella crescita di tutti i componenti del gruppo sperimentale.

Il test del primo linguaggio va a rafforzare e confermare i risultati emersi al precedente test, mostrando un aumento significativo delle prestazioni del gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo ($F=3.219$, $p<0,001$) sia per quel che riguarda le prove di produzione (linguaggio espressivo) che quelle di comprensione (linguaggio ricettivo).



Risulta quindi fortissimo l'impatto della lettura ad alta voce in questa fascia di età per quel che riguarda la promozione dello sviluppo di tutti gli aspetti linguistici dei bambini. L'esposizione alla lettura innesca verosimilmente un meccanismo di maturazione che, come ci conferma la letteratura scientifica, porterà benefici in seguito nell'acquisizione degli apprendimenti di letto-scrittura e, in generale, nell'alfabetizzazione dei soggetti.

Risultano di interesse anche i risultati delle rilevazioni indirette, ossia i questionari compilati dai genitori o dagli insegnanti (*Bayley-III* e *PVB*) osservando i bambini agire in contesti ecologici (la classe, il nido o l'ambiente domestico). I risultati emersi dal questionario *PVB* confermano quanto già emerso dalle valutazioni in presenza con i bambini rispetto alla sfera del linguaggio. Si evidenzia infatti un incremento in diverse componenti operative linguistiche, quali la produzione totale di parole, la produzione di nomi, l'uso totale di predicati, l'utilizzo di frasi con funtori (articoli/preposizioni) e la produzione di frasi con pronomi. L'effetto positivo dell'esposizione alla lettura ad alta voce si ripercuote dunque in svariati aspetti della produzione linguistica. Le risposte di genitori e insegnanti ai questionari *Bayley-III*, invece, mostrano un trend positivo nella scala so-

ziale, in quella socio-emozionale e in quelle di autonomia e auto-controllo.

Questi dati sono in linea con i guadagni ottenuti dal punto di vista linguistico, motorio e cognitivo, i quali, in maniera trasversale, agiscono su molte sfere di funzionamento dei soggetti. Tale influenza si espleta tramite un effetto di prolungamento dell'attenzione, ma anche attraverso componenti metacognitive, di comprensione delle emozioni altrui che vanno ad agire sulla sfera sociale e di autonomia generale.

Il dato relativo al linguaggio è di particolare interesse, nel confronto con i gruppi di controllo in quanto dimostra come, in una fascia anagrafica come quella 0/3, in cui comunque il linguaggio non può che progredire, l'esposizione sistematica e intensiva alla lettura ad alta voce facilita, potenzi ed accelera l'acquisizione di una serie di competenze linguistiche fondamentali per le fasi di sviluppo successive e per l'insorgenza delle abilità di *emergent literacy* (ossia tutte quelle abilità preliminari necessarie per lo sviluppo di vere e proprie competenze alfabetiche). Sulla base di questi risultati si possono pertanto già ipotizzare conseguenze positive nel futuro inserimento scolastico di chi ha preso parte alla sperimentazione. Al di là delle componenti linguistiche, inoltre, si registrano miglioramenti anche nelle dimensioni cognitive (Batini, Bartolucci, 2020) e, dato di estremo interesse, motorie.

1.3 *La revisione sistematica della letteratura*

La review "*Reading Aloud and First Language Development: A Systematic Review*" (Batini et al., 2020) parte dal presupposto di come la lettura ad alta voce, come già affermato dalla letteratura scientifica, rappresenti un valido strumento in grado di sostenere e migliorare l'acquisizione e lo sviluppo del linguaggio, a partire dalla prima infanzia. Tuttavia, la presenza di numerose tipologie di training di lettura, differenti tra loro in termini di metodologie, tempi di esposizione e durata degli interventi stessi, rende difficile determinare i migliori approcci da seguire e le competenze che risultano maggiormente influenzate da tale pratica. Risulta chiaro, tuttavia, dal-

l'analisi degli studi individuati come la stabilità e durata dei training di lettura, l'adeguatezza e bibliovarietà dei testi usati rispetto al target, costituiscano un valore fondamentale per determinarne gli effetti.

Lo scopo di questa *review* era quello di individuare i contributi disponibili nella letteratura che hanno esaminato l'associazione tra lettura ad alta voce, mediata da un adulto, e lo sviluppo del linguaggio, evidenziando anche altre componenti che potrebbero essere migliorate da questi interventi, come alcune funzioni cognitive, l'alfabetizzazione emergente e le interazioni verbali adulto-bambino. Un'attenzione particolare è stata rivolta alla prima infanzia, senza escludere altre fasce d'età. L'obiettivo finale era quello di evidenziare gli effetti che la pratica della lettura ad alta voce produce sull'acquisizione e sul miglioramento delle competenze linguistiche, individuando le strategie di lettura più efficaci in termini di pratiche, tempi e metodi. In questa prospettiva, la rassegna della letteratura scientifica ha fornito una panoramica generale degli studi pubblicati negli ultimi dieci anni e raccolti sul database *ERIC* che hanno approfondito il ruolo della lettura ad alta voce sullo sviluppo del linguaggio, a partire dalla prima infanzia.

Il processo seguito, che ha portato all'individuazione di 51 articoli coerenti con gli obiettivi della ricerca, e riassumibile nei seguenti passaggi: scelta del database (*ERIC*); selezione dei criteri di inclusione/esclusione; prima analisi (1284 studi individuati); scrematura in base al titolo e all'*abstract* (esclusi 1216 studi); archiviazione degli studi selezionati (67 studi individuati ed esaminati interamente); identificazione delle caratteristiche di ogni studio; estrazione dei risultati e confronto (51 studi finali presi in esame). Il lavoro di ricerca nel suo complesso ha avuto inizio nella primavera 2020 e ha avuto termine a fine novembre 2020.

I risultati di questa *review* hanno complessivamente dimostrato che è possibile ottenere benefici in tutta l'area linguistica con la pratica della lettura condivisa dei libri mediata dall'adulto. Gli studi analizzati hanno confermato che l'esposizione alla lettura nella prima infanzia, ma, contrariamente a quanto normalmente si pensa, anche in età successive, è associata ad una migliore acquisizione del vocabolario ed allo sviluppo di molte sottodimensioni correlate. Tra queste, quelle maggiormente influenzate dai training di lettura ad alta

voce sono state: il vocabolario ricettivo; il vocabolario espressivo; il lessico; l'ampiezza del vocabolario; la profondità del vocabolario; la produzione narrativa, il linguaggio scientifico e matematico; le interazioni verbali e la partecipazione. Il complesso di questi effetti offre un'idea piuttosto precisa dei benefici concreti che se ne possono ricavare in contesti quotidiani di vita, in contesti formativi e professionali.

Per quanto riguarda la durata delle attività di lettura ad alta voce, l'analisi degli studi ha convalidato l'idea che training intensivi, ripetuti e frequenti producano risultati significativi, confermando l'importanza di investire nella qualità e nella quantità di tempo da dedicare a questa pratica.

2. Conclusioni

In questo contributo si è presa in esame soltanto uno degli effetti della lettura ad alta voce che si ritiene paradigmatico. Gli effetti della lettura e dell'esposizione alla lettura sul linguaggio ricettivo e produttivo sono infatti tra i primi effetti che si possono rubricare (sono visibili, rapidamente, effetti sin dalla prima infanzia) e tali effetti non sono limitati a un'età specifica. Sono molte infatti le ricerche che ne testimoniano gli effetti anche in età successive (Batini et al., 2020). Il linguaggio ci consente di esercitare una certa forma di controllo su ciò che ci accade, anche semplicemente per l'essere in grado di rappresentarlo in parole. Esprimere, sapersi esprimere è un antidoto importante alla chiusura in se stessi, al percepirsi incompresi e "soli" e al non comprendere gli altri. Il linguaggio è, certamente, una forma di mediazione sociale e una funzione fondamentale per "stare" nei contesti. Insieme alle parole, le storie, ci arricchiscono di contesti nei quali quelle parole si situano, ci insegnano ad usarle, ci supportano nell'attribuzione di significati anche a quelle parole che non conosciamo, consentendoci di apprenderle in modo "naturale".

Il linguaggio è una strumentazione fondamentale per il rapporto con gli altri e con se stessi, fornire, attraverso la lettura, una cassetta degli attrezzi per divenire più padroni di quanto avviene nella nostra vita, poter sviluppare altre abilità e definirci meglio significa farsi ca-

rico, prendersi cura, educare. Se si riflette sul fatto che qui abbiamo preso in esame uno solo tra i molti effetti determinati dalla lettura ad alta voce diventa comprensibile come *leggere per gli altri* significhi contribuire, attivamente, al loro sviluppo senza la pretesa di determinarlo. Leggere per gli altri è, se ben condotto, un sentiero in direzione dell'autonomia. Prendersi cura, in effetti, dovrebbe significare questo.

Riferimenti bibliografici

- Batini F. (a cura di), (2021). *Ad alta voce*. Firenze: Giunti.
- Batini F. (2020). Leggere a scuola, una piccola rivoluzione ad alta voce. I motivi dalla ricerca educativa. *Libri e Riviste d'Italia*, XVI, 1-4.
- Batini F., Bartolucci M. (2020). Reading aloud narrative material as a means for the student's cognitive empowerment. *Mind, Brain, And Education*, 14, II doi:10.1111/mbe.12241.
- Batini F., D'Autilia B., Pera E., Lucchetti L., Toti G. (2020). Reading Aloud and First Language Development: A Systematic Review. In *Journal of Education and Training Studies*, 8, 12, doi: 10.11114/jets.v8i12.5047 <https://doi.org/10.11114/jets.v8i12.5047>

COVID 19 e immaginari distopici: la lezione di Anthony Trollope

di *Manuela Ceretta*

1. Ci è servito leggere e guardare distopie?

Partiamo da un dato: dal momento in cui è esplosa l'emergenza Covid-19, l'espressione distopia ha letteralmente invaso i giornali e il web; e la rincorsa a rievocare il film, il romanzo o l'episodio di serie televisiva più aderenti a questa inedita situazione ha segnato questi mesi quasi quanto il bollettino delle 18.00 emanato dalla Protezione civile.

Fin dai primi giorni dello scoppio della pandemia ha preso a circolare in modo virale un meme con la scritta *"this episode of Black Mirror sucks"*: segno che l'emergenza Covid-19 stava assumendo agli occhi di molti tratti distopici. È come se la pandemia fosse venuta a nutrire un immaginario distopico già ampiamente recepito tanto nella cultura di massa, grazie alla sua capacità di aprirsi a lettori e a spettatori sempre nuovi e sempre più giovani, quanto in quella accademica. Viviamo in un presente che prolifera di immaginari distopici molto diversificati per temi (gli sviluppi incontrollabili della tecnica, la catastrofe ecologica, la rivoluzione biotecnologica, l'ossessione per la salute e la bellezza del corpo) e per *medium* (romanzi, film, fumetti, serie TV, video-giochi). Nelle distopie contemporanee si riflettono le paure del nostro presente e la pervasività assunta dal tema del rischio nel discorso pubblico. Scriviamo distopie, andiamo a vederle, le leggiamo perché la tematizzazione del rischio ha colonizzato il nostro immaginario, ne è diventata una parte integrante e

una dimensione fondamentale per comprendere la nostra contemporaneità (Beck 2000; Cerese, 2018; Heller, 2016). Il fatto che l'industria culturale, oltre che appropriarsi della distopia, l'abbia in qualche misura addomesticata e mercificata con l'inevitabile conseguenza di una perdita di qualità nelle sue espressioni e, secondo alcuni, col rischio tangibile di smarrimento della sua vocazione critico-costruttiva non è che una conferma della sua popolarità (Baccolini, 2020; Thaler, 2019).

Se le cose stanno così, la prima domanda che viene da porsi è: ci è servito leggere o guardare distopie? Ha allenato la nostra immaginazione? Ci ha resi familiari con l'idea che qualcosa di inaudito avrebbe potuto accadere anche a noi, persino a noi? A che scopo immaginare linee di traiettoria del futuro, costruite a partire da elementi che costellano le nostre società presenti, che è ciò che fa la distopia, se non per discostarsene, per prendere distanza da quegli universi indesiderabili attraverso l'azione personale e collettiva nella consapevolezza che tutto potrebbe andare peggio (Vieira, 2013)? No, evidentemente non ci è servito.

La quasi totale mancanza di misure preventive adottate dai governi del mondo nella gestione dell'emergenza ci ha restituito la misura della nostra incapacità di credere all'inaudito. Anche se nel "sistema mondializzato urbano" la velocità di propagazione del virus è stata incomparabilmente più rapida che nelle epidemie del passato, sono trascorse diverse settimane da quando gli schermi di tutto il mondo hanno iniziato a trasmettere le immagini di Wuhan. Eppure tutti i governi e gran parte dei cittadini, più o meno colpevolmente, più o meno consapevolmente, hanno dato prova di non credere che ciò che stava accadendo in Cina avrebbe potuto accadere anche a loro. Uno dopo l'altro gli Stati europei, quelli americani e a seguire tutti gli altri si sono cullati nell'illusione che ciò che stava avvenendo in Cina fosse qualcosa che a loro non sarebbe potuto capitare. Man mano che singoli paesi cadevano sotto scacco del Covid-19, si faceva strada per ognuno di essi una diversa spiegazione: la centralizzazione autoritaria e l'eredità del comunismo cinese, la proverbiale inefficienza dello Stato italiano per non parlare della sua burocrazia ecc. spiegavano a degli spettatori increduli lo spettacolo nuovo (per questo terzo millennio) di una malattia capace di mettere in ginocchio

il mercato e lo Stato. E così dagli inizi del marzo 2020 siamo stati testimoni del raduno dei puffi in Francia e abbiamo ascoltato le dichiarazioni di Boris Johnson, di Vladimir Putin, di Donald Trump e di Jair Bolsonaro, che in coro ci hanno detto: *business as usual*.

Dunque, nonostante fiumi di inchiostro siano stati stesi sulla fine della modernità e il tramonto delle rassicuranti certezze che ci avevano accompagnato negli ultimi secoli, abbiamo continuato a credere che le epidemie fossero un retaggio del passato o la triste prerogativa dei cosiddetti paesi in via di sviluppo, privi di moderni sistemi sanitari. L'andamento dell'epidemia di Ebola in Africa occidentale (tra il 2015-16) ci ha rafforzati in questa rincuorante convinzione: i virus, se trattati con efficienti contromisure, possono essere addomesticati nel giro di pochi mesi (Harari 2015). Eppure non sono mancate le distopie che hanno messo a tema le epidemie e le vendette della terra nell'era dell'antropocene (Panarari, 2020), sebbene esse non abbiano rappresentato il filone principale del genere distopico, che ha privilegiato le derive tecnologiche delle società digitali e la relativa incapacità di adattamento antropologico ad esse, si pensi, ad esempio, a un film di grande successo come *Children of Men* del regista premio Oscar messicano Cuarón.

2. Stiamo vivendo una distopia?

Ma l'emergenza Covid-19 ha davvero aperto uno scenario distopico? Ci ha veramente sprofondati in un mondo simile a *Cecità*, il capolavoro di Saramago, o un in un incubo *à la* Orwell?

Il martellamento mediatico che ci ha tenuti incollati ai televisori e il ricorso insistente alla metafora bellica per definire i contorni della minaccia pandemica (il cui valore d'uso, peraltro, ha fatto molto discutere) sono stati degni, in effetti, di un universo orwelliano. L'inedito impiego di tecnologie digitali per contrastare il diffondersi dell'infezione e i dispositivi di tracciamento dei contatti – principalmente usati nel modello asiatico di gestione del virus – ci hanno immersi nel clima dickiano di *Minority Report*. Mentre l'uso di elicotteri e dei droni per vigilare sul rispetto del lockdown (perfino su impervi sentieri montani) ci ha ricordato la rivisitazione cinematografica di

Fahrenheit 451 di Truffaut. Come in *1984* anche noi siamo stati testimoni di un clima psicologico da “Due minuti d’odio”, che ha scatenato fenomeni di aggressione xenofoba nei confronti dei cinesi e dei migranti, accusati di portare il virus, ed episodi di brutalità verso solitari joggers, colpevoli di violare il confinamento nei giorni del lockdown. A completamento di questo scenario distopico si è affacciata una forma di paranoia complottista, che si è sollevata al grido: “la guerra batteriologica!” (come in *Vox*, dove si lavora alla messa a punto di un siero che produce disfasia). Il popolo dei “no mask”, ingrossato dalle fila dei “no vax”, ha sguazzato nel mare magnum della disinformazione e delle *fake news*, dando prova di un’ostinata forma di denegazione della realtà.

Tuttavia, se vogliamo guardare il presente attraverso le lenti degli immaginari distopici ed evitare che queste ci facciano velo invece che permetterci di vedere più lontano, dobbiamo prestare attenzione alle somiglianze così come alle differenze, vedere analogie ma scovare discrepanze.

Nel filone distopico, ancora largamente maggioritario, che da *1984* risale fino a *2084*, il filone che si costruisce attorno all’asse controllo, paura, menzogna, propaganda e violenza, un ingrediente fondamentale per il “buon” funzionamento delle società totalitarie sono la solitudine e l’isolamento (più affettivo che sociale) nei quali Winston Smith consuma la propria vita. Non a caso in questi mesi da più parti si è levato un grido d’allarme che ha interpretato gli inviti a “stare a casa” e l’imposizione del lockdown come “dittatura sanitaria” e l’anticamera di misure liberticide. Ma a volte i grandi libri fanno velo. Il distanziamento sociale, che abbiamo esperito nel lockdown, nulla ha a che spartire con la programmatica volontà del potere totalitario di impedire ai disgraziati abitanti di Oceania di creare legami sociali, sentimentali, affettivi e fraterni, stigmatizzata con impareggiabile bravura da Orwell. In questi mesi il confinamento si è fatto esperienza collettiva, assunzione di responsabilità condivisa e una delle poche forme di solidarietà possibile; durante la pandemia l’esperienza della distanza, che, come la prossimità, è una dimensione profondamente umana, ci ha uniti e non solo divisi. Nei giorni del lockdown l’isolamento ha funzionato *al contrario* rispetto ai romanzi distopici, ha saputo ricordarci il valore dei legami sociali in un’epoca

che tende a “liquidarli” e, per la prima volta nella storia dell’umanità, esso ha generato uno sforzo straordinario, a tratti poetico e persino un po’ romantico (chi non ha sorriso davanti al video dei fidanzatini divisi dalla quarantena?) per reiventare e reinventarsi spazi di condivisione, di vicinanza, di leggerezza e di speranza nella distanza. Mai come in questo periodo ci siamo scoperti legati gli uni agli altri, mai come in questi mesi abbiamo capito che siamo un mondo globale, che se il virus ha attraversato il mondo in un soffio, anche le conoscenze mediche, i protocolli terapeutici più efficaci, i respiratori artificiali potevano viaggiare velocemente e così come abbiamo assistito alla corsa all’approvvigionamento delle penne rigate e all’assalto alle farmacie, abbiamo anche assistito al suo opposto, alla corsa alla solidarietà fra generazioni e paesi, al trasferimento dei malati in regioni o Stati contigui, dove le terapie intensive non erano sature, alla riconversione di parte della produzione dell’industria militare a scopi civili per la fabbricazione di ventilatori, all’utilizzo delle caserme per la quarantena o il ricovero di malati Covid non gravi, all’impiego dei militari per la distribuzione delle mascherine, in breve all’esatto contrario di quanto accade in guerra dove è l’industria civile a venir riconvertita in quella bellica (Chiaruzzi 2020).

3. Se rileggesimo Trollope insieme a Saramago?

Intravisti gli spiragli di luci di questo periodo e riconosciute le differenze dall’universo orwelliano, resta che il Covid-19 è stata un’emergenza nel significato etimologico del termine perché ha fatto emergere, rivelandocelo, qualcosa che è abitualmente nascosto ai nostri occhi, qualcosa che le nostre società rimuovono. Leggiamo le linee guida deontologiche rese note dalla Società italiana di anestesia, analgesia, rianimazione e terapia intensiva per la “gestione dei casi di Covid-19 da trattare in Terapia intensiva”, pubblicate il 6 marzo 2020. Al punto 3, in ragione di una situazione eccezionale e di carenze di terapie intensive, esse raccomandavano: “Può rendersi necessario porre un limite di età all’ingresso in TI. Non si tratta di compiere scelte meramente di valore, ma di riservare risorse che potrebbero essere scarsissime a chi ha in primis più probabilità di so-

pravvivenza e secondariamente a chi può avere più anni di vita salvata, *in un'ottica di massimizzazione dei benefici per il maggior numero di persone*¹. Non si tratta di un caso italiano isolato. I tabloid britannici hanno rivelato che il principale consigliere di Boris Johnson, Dominic Cummings lasciava intravedere, in una riunione di emergenza tenutasi il 12 marzo, una sostanziale indifferenza rispetto al “senicidio” che il Covid-19 andava compiendo nelle RSA britanniche e, più in generale, nel paese (Sunday Times, 22 marzo 2020). A maggio un gruppo di medici svedesi ha denunciato di essere stato invitato a trattare gli anziani affetti da Covid-19 con la morfina invece che con l'ossigeno (Il foglio, 23 maggio 2020); in Olanda gli ultra-settantenni hanno ricevuto un modulo che li impegnava, se firmato, a rinunciare al ricovero ospedaliero, per non sottrarre posti a chi avesse più probabilità di loro di guarire se colpito dal Covid-19 (Zamagni, 2020).

Ecco, questo è l'aspetto davvero distopico di questa pandemia, la spietatezza con cui il virus e una mentalità gerontofobica (con buona pace delle *ageing societies*) si sono accaniti sugli anziani reclusi nelle RSA ed esclusi dagli aperitivi su Zoom, Teams e Webex. *Senectus ipsa est morbus*, scriveva Thomas More in *Utopia*, citando una celebre massima di Terenzio. La vecchiaia è oscena, ce lo aveva già spiegato il *Mondo nuovo*, che confinava i vecchi a morire in ospedali nascosti alla vista degli altri (Huxley, 2015). Del resto, come ha scritto Lucien Sfez, la “salute perfetta” è la forma più diffusa e persistente di utopia contemporanea (Sfez, 1999). Non c'è posto per la vecchiaia dunque, perché è improduttiva, è onerosa economicamente ed emotivamente, e ci rimanda il fallimento ineluttabile del nostro delirio utopico sul corpo. Meglio sbarazzarsene come in un fumetto distopico di Dylan Dog dove in una Londra *post Brexit*, che lamenta la spesa sociale troppo alta, le pensioni da pagare che tolgono possibilità di investimenti per i giovani e i costi della sanità fuori con-

1 Reperibile on line, all'indirizzo <https://www.siaarti.it/SiteAssets/News/COVID19%20-%20documenti%20SIAARTI/SIAARTI%20-%20Covid19%20-%20Raccomandazioni%20di%20etica%20clinica.pdf>, consultato il 9 settembre 2020, corsivo mio.

trollo, il governo obbliga i cittadini a indossare occhiali che nascondano gli anziani alla vista per poi eliminarli implacabilmente (Dylan Dog, 2020). Comodi occhiali che, distorcendo e nascondendo il reale, rendono possibile la de-umanizzazione dell'Altro, senza bisogno di ricorrere all'ideologia, col vantaggio che agiscono in maniera incomparabilmente più rapida rispetto a quest'ultima (come in *Men against Fire* di *Black Mirror*).

Rileggiamo pure *Cecità*, che si è guadagnato la palma della distopia più citata in questi mesi segnati dall'emergenza Covid-19, ma prestiamo attenzione alle differenze. Il capolavoro di Saramago è a lieto fine – l'epidemia di cecità, tanto inspiegabilmente come è venuta, se ne va e il romanzo si chiude sulla scena della pioggia, che lava la sporcizia reale (e metaforicamente pulisce la sporcizia morale accumulatasi in quell'esperienza estrema), con le protagoniste che si insaponano a vicenda, in un ultimo gesto di cura reciproca, mentre noi non sappiamo ancora come andrà a finire. Rileggiamo *Cecità* anche se, nella città senza nome di Saramago, la malattia colpisce tutti allo stesso modo (con l'unica eccezione della moglie del medico), mentre secondo uno studio della London School of Economics, il 47% delle morti in Europa è avvenuta in una RSA². Rileggiamo *Cecità* perché è uno splendido romanzo e perché è una celebrazione delle donne e delle pratiche di cura, della capacità di fare dono di sé anche in condizioni drammatiche (come gran parte del personale sanitario pubblico ha fatto in questi mesi), ma facciamo lo sforzo di leggere Trollope e la sua quasi sconosciuta distopia vittoriana: *Il termine fisso* (1881).

Il Presidente della colonia di Britannula, il protagonista dell'opera di Trollope, predica *sine ira ac studio* i benefici di una riforma che liberi la società dal fardello economico-sociale degli anziani, sani o malati che siano, una volta giunti all'età di 67 anni, al termine fisso per l'appunto, in una logica utilitaristica di massimizzazione dei benefici, che mira ad abolire “le miserie, la debolezza e l'imbecillità *fai-néant* della vecchiaia” insieme, *ça va sans dire*, ai suoi costi. Eppure,

2 Cfr. <https://ltccovid.org/2020/04/12/mortality-associated-with-covid-19-outbreaks-in-care-homes-early-international-evidence/>

il ghigno amaro di Trollope e la sua agghiacciante proposta ci appaiono oggi più compassionevoli di quanto non sia stato il Covid-19: agli anziani abitanti dell'isola – nell'ultimo anno della loro vita, quello della deposizione – è concesso morire con qualcuno vicino e il Parlamento di Gladstonopoli ha disposto di celebrare adeguatamente i funerali, quelle forme condivise di commemorazione di cui abbiamo toccato con mano il valore nel momento in cui ci siamo resi conto che la loro assenza aggiungeva strazio al dolore.

A fronte di una malattia che si è accanita in modo particolare sugli anziani e di linee guida che ipotizzavano di sacrificarli per primi, come non percepire come distopiche le dichiarazioni di quanti davanti a un bar hanno dichiarato: “il virus non esiste e io voglio divertirmi”? Come non avvertire in esse l'eco delle parole di Huxley, Ballard e Houellebecq, che della distopia incarnano il filone minoritario, quello che rappresenta il processo d'atomizzazione e infantilizzazione della società, che paventa la graduale polverizzazione del tessuto sociale per il combinarsi congiunto di passioni individualiste e narcisiste, di amor di sé e di disinteresse verso gli altri, il mondo e la politica? In questo periodo di Covid party il titolo dell'opera di Neil Postman, *Divertirsi da morire*, è suonato tanto vero quanto delirante così come l'*Handmaid Tale Party* di Kylie Jenner.

Ancora non sappiamo se le *app* di *contact tracing* daranno vita a forme ignote di controllo (anche se l'Ungheria di Orban qualche anticipazione ce l'ha già data) o se questa emergenza sarà il pretesto per il consolidamento di forme inedite di controllo disciplinare sulla nostra vita e sul nostro patrimonio genetico, se sarà l'alibi per la creazione di un modello perfetto di società della sorveglianza come teme Agamben. Per certo sappiamo che l'ultimo focolaio italiano è una discoteca.

Riferimenti bibliografici

- Baccolini R. (2020). 'Hope isn't stupid': The Appropriation of Dystopia. *mediAzioni*, 27: 39-49.
- Beck U. (2000). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Roma: Carocci.

- Bradbury R. (1989). *Fahrenheit 451*. Milano: Mondadori.
- Cerese A. (2018). Distopie del rischio: un'analisi di Black Mirror. In D. Bennato (a cura di), *Black Mirror. Distopia e antropologia digitale*. Catania: Villaggio Maori.
- Chiaruzzi M. (2020). Guerra igiene del mondo? Pandemia e ideologia. *Rivista di Politica*, 2: 80-85.
- Dalcher C. (2018). *Vox*. Trebaseleghe: Editrice Nord.
- Dyland DOG (2020). *Il migliore dei mondi possibili* (n.1, giugno-luglio 2020, soggetto e sceneggiatura di G. Contu).
- Harari Y.N. (2015). *Home Deus. Breve storia del futuro*. Milano: Bompiani.
- Heller A. (2016). Dall'utopia alla distopia. Sogni e progetti dell'immaginazione storica. In A. Heller, R. Mazzeo, *Il vento e il vortice. Utopie, distopie, storia e limiti dell'immaginazione*. Trento: Erickson.
- Orwell G. (2000). *1984*. In Id., *Romanzi e Saggi*. Milano: Meridiani Mondadori.
- Panarari M. (2020). La pandemia e l'immaginario distopico-catastrofista. L'Occidente di fronte alla "collassologia". *Rivista di Politica*, 2: 59-63.
- Postman N. (2008). *Divertirsi da morire. Il discorso pubblico nell'era dello spettacolo*. Venezia: Marsilio.
- Sansal B. (2016). *2084. La fine del mondo*. Vicenza: Neri Pozza.
- Saramago J. (1998). *Cecità*. Torino: Einaudi.
- Sfez L. (1999). *La salute perfetta: critica di una nuova utopia*. Milano: Spiraali.
- Thaler M. (2019). Bleak Dreams, Not Nightmares: Critical Dystopias and the Necessity of Melancholic Hope. *Constellations*, 26, 4: 607-22.
- Trollope A. (2003). *Il termine fisso*. Ravenna: Longo.

Speranza versus devianza.
Il contrasto alle povertà educative attraverso
una storia ed un impegno di pedagogia civile

*Maria Luisa Iavarone*¹

1. Famiglie fragili e minori devianti

Le nuove forme di devianza minorile rappresentano una questione tornata prepotentemente al vertice delle emergenze sociali, oggi più che mai, a seguito della pandemia che, con la conseguente chiusura delle scuole, ha amplificato disuguaglianze e povertà educative producendo un'ulteriore esclusione di gruppi di ragazzi provenienti da contesti sociali fragili e culturalmente deprivati. I minori di cui parliamo sono quelli che, già prima della pandemia, erano caratterizzati da percorsi formativi incerti, da frequenza scolastica intermittente, abitualmente attraversati da un comune destino di incuria educativa e di abbandono morale. Ragazzi nati in famiglie caratterizzate da una vera e propria eclissi di responsabilità genitoriale, attraversati da una frattura verticale della relazione primaria perché privati troppo presto delle figure di attaccamento e di cura e che quindi finiscono per smarrire, completamente, il senso della relazione con se stessi. Spesso, in queste famiglie, l'adulto si rapporta in maniera malsanamente simmetrica, con il minore, con il quale intrattiene una relazione di

1 Prof. Ordinario di Pedagogia generale e sociale - Università degli Studi di Napoli "Parthenope" e Presidente dell'Associazione ARTUR (Adulti Responsabili per un Territorio Unito contro il Rischio).

complicità, quasi amicale, diventando una specie di sodale che compete per immaturità e incompiutezza.

Spesso osserviamo adulti bloccati in un funzionamento infantile, ancora troppo presi dalla realizzazione di sé stessi e quindi incapaci di essere un riferimento per i propri figli. La famiglia diviene così un luogo sempre meno “edipico” e sempre più “narcisistico”, dove spesso il nar-cisismo cede spazio al nar-cinismo. Mentre negli anni novanta del secolo scorso Neil Postman ragionava di “scomparsa dell’infanzia”, oggi parlerei piuttosto di “scomparsa dell’adulità”, in un tempo in cui i minori sembrano annaspere ciecamente in un mondo senza adulti significativi, carenza che produce un’assenza totale del principio di autorità e che alimenta un onnipotente senso di impunità. Il deficit di autorevolezza si fa largo in questi giovani e si riflette nell’incapacità di riconoscere come autorevoli le istituzioni formative intorno a loro: prima la scuola e gli insegnanti e poi le forze di polizia, lo Stato e la politica. Una condizione di solitudine ben sintetizzata da una felice espressione di papa Francesco che dice «evitiamo di lasciare figli orfani di genitori vivi».

Questi adolescenti “orfani” quindi assumono se stessi come adulti e quindi ostentano atteggiamenti precocemente adultistici o, almeno, secondo quella che loro immaginano essere la vita adulta; utilizzano armi, sesso, gioco d’azzardo, violenza, in altre parole si appropriano delle “droghe dei grandi”, in un gorgo di bisogni di possesso, di controllo, di potere. Ma, soprattutto, senza adulti, si sentono soli e quindi sviluppano rabbia, frustrazione, spavalderia, sete di rivalsa e di vendetta. Quel senso di vuoto che produce un dolore che “non sa dirsi” e che diventa subito azione violenta, non solo eterodiretta ma a volte anche autodiretta.

Crescono apparentemente solidi, spavaldi, forti, anestetizzati al male, ma anche attraversati da un profondo deficit di relazione, del senso di sé e delle proprie emozioni. Entrano nel vortice dell’esistenza palesando una sostanziale disregolazione emotiva, vivendo senza freni e senza inibizioni, esasperando il meccanismo dell’impulsività tipicamente adolescenziale. Questo è quello che accade a giovani privati di relazioni educative adeguate, ma tale deprivazione si potenzia ulteriormente quando anche l’ambiente socioculturale intorno è povero di stimoli significativi, quando cioè questi giovani frequentano

poca scuola, praticano poco sport e hanno scarsissime opportunità di socializzazione e di coltivazione dei loro talenti. Ed è così che cercano, altrove, una ratifica del loro valore: spesso, purtroppo, nel crimine quando, sempre più soli, si ritrovano per strada, trovando rifugio nel branco, e dove più facilmente incappano in condotte devianti, che di frequente sfociano in gravi atti criminali.

2. La storia

L'*humus* socioculturale descritto fa da sfondo ad una storia di violenza e aggressività che racconta povertà e disumanità e che si condensa tutta sul corpo di un ragazzo, Arturo, che a soli 17 anni incontra per destino, in un pomeriggio di dicembre nel centro della sua città, Napoli, la furia assassina di 4 coetanei che lo lasciano praticamente in fin di vita attraversandogli il corpo con 14 coltellate.

Non ho mai smesso, ripensando a questa storia che rappresenta fatalmente tutta la banalità del male, di interrogarmi su che possa spingere dei minori a commettere azioni così brutalmente feroci, insensate, disumane, accanendosi su un loro coetaneo indifeso, inerme, dalla faccia pulita e dallo sguardo non irrigidito dalla durezza della strada.

Ovviamente, le ragioni alla base di questi comportamenti possono essere molteplici: alcune di tipo immaginativo-simbolico legate al “fascino del male”, piuttosto che emulative secondo il tanto discusso “effetto Gomorra”, ma soprattutto di tipo demoetno-antropologico a scopo “dimostrativo” per dare prova di possedere capacità di ingaggio vantaggiose in contesti criminali.

Ho avuto modo di incontrare molti di questi ragazzi in questi anni, sia in area penale che in circuiti di rieducazione-reinserimento professionale e ho notato che un tratto distintivo li accomuna tutti: la devianza è per loro una circostanza assolutamente “possibile” mettendo in conto, in maniera del tutto naturale, per esempio, l’esperienza del carcere, come se questo fosse quasi una sorta di “rito di passaggio” indispensabile nella vita. A questo proposito ricordo le ragioni della scelta di delinquere che mi sono state raccontate proprio da un ragazzo che, uscito dal carcere minorile di Nisida, ho avuto

modo di intervistare. Mi ha spiegato che la camorra a Napoli, o come si chiama in gergo il “sistema”, fa letteralmente *scouting* cercando “ragazzini di talento”, quasi sempre *drop-out* e in condizioni di forte disagio economico, da poter inserire nel proprio organico. D’altra parte, da sempre, la dispersione scolastica aumenta sensibilmente, fino a raggiungere picchi allarmanti, proprio nei territori ad alta incidenza criminale, fornendo di fatto risorse umane fresche al sistema. È avvenuto esattamente così, anche per il mio giovane ex detenuto, che si è trovato, a soli quindici anni, in sella a uno scooter di grossa cilindrata, con una pistola in mano e una “mezza piazza di spaccio affidata”, oltre a un’immediata dose di “rispetto” per essersi affiliato al clan. Tutto questo ci dice che la camorra diventa attrattiva perché fa esattamente quello che il mondo della formazione ha smesso di fare da decenni, conferendo *status*, credendo nei giovani, concedendo opportunità. In certi territori, la camorra viene ritenuta l’unico “sistema di welfare affidabile”, basti pensare che, nell’universo di certi neomelodici e rapper di periferia, c’è una vera e propria celebrazione nei testi delle canzoni e nelle immagini dei videoclip di modelli, stili di vita e simboli pacchianamente criminali e ferocemente violenti. La camorra, al pari di un “sistema formativo”, valorizza talenti in un bacino intenzionalmente *low skilled* che consente maggiori margini di controllo e di esercizio del potere. Per sottrarre ragazzi al loro destino di criminalità bisogna allora investire molte energie in una educazione al lavoro, da destinare, soprattutto, a quei giovani provenienti da contesti economicamente più svantaggiati e condizionati dal guadagno facile, svincolato dall’impegno e dal sacrificio.

La parte più complicata consiste proprio nell’insegnare a riconoscere il “valore del lavoro” che si esprime attraverso la relazione impegno-onestà-legalità. Nell’immaginario di questi ragazzi, invece, il valore viene banalmente ricondotto non tanto a ciò che si fa, ma al guadagno che se ne ricava. Quando si proviene da una famiglia, in cui non c’è educazione al lavoro, dove è grande la povertà culturale ed economica, probabilmente si impara che un reddito, indipendentemente dal modo con cui viene procurato, può essere considerato un “lavoro”. Così, allora, anche fare la sentinella della camorra può essere considerata un’ “occupazione onesta”.

Difficilmente questi ragazzi comprendono che il lavoro legale co-

stituisce una potente opportunità di liberazione e di emancipazione, altrimenti credo che nessuno di loro si condannerebbe a diventare un servo della gleba del sistema, uno schiavo di camorra in cambio di un po' di *cash* e di una manciata di oggetti di *status symbol* criminale. E non si tratta solo di criminalità: i gravissimi episodi che hanno coinvolto mio figlio e non solo, rimandano a modalità di sopraffazione e di violenza che, seppur con configurazioni diverse, hanno in fondo caratteristiche comuni. Il meccanismo che è alla base del bullismo, per esempio, è lo stesso che si ricrea nel *mobbing*, nello *stalking*, ma anche nella violenza di genere. Tutte modalità che hanno una matrice simile: la volontà di sopraffare, di prevaricare da parte di individui, supposti più forti, su altri ritenuti più deboli. Questi atteggiamenti rientrano nel paradigma più ampio del metodo mafioso che, attraverso *racket* ed estorsione, per esempio, esercitano il riconoscimento del valore del potere della violenza, anche quando questa non è agita ma semplicemente minacciata attraverso intimidazioni (Sales, Melorio, 2019).

Tutti indicatori di una società evidentemente malata, incapace di fare prevenzione educativa rispetto alla violenza. Mentre, al contrario, è indispensabile intercettare precocemente il disagio nei giovanissimi che esercitano, sin da subito, queste modalità nella relazione con il mondo, altrimenti avremo, inesorabilmente, adulti violenti che manifesteranno questi comportamenti – oramai appresi – contro donne, bambini, anziani, colleghi di lavoro e compagni di tifoseria.

In fondo, i killer di camorra attuali, che a vent'anni sparano e hanno già un curriculum criminale di tutto rilievo, evidentemente soli cinque o dieci anni prima erano già dei “minori a rischio” che non siamo stati capaci di intercettare e men che meno di accompagnare.

3. L'impegno di pedagogia civile e il modello A.R.T.U.R.

A partire da questa storia ho sentito forte l'esigenza di costruire un progetto di “pedagogia civile” che, con onestà e senza infingimenti, ponesse al centro della riflessione il problema della prevenzione educativa attraverso la responsabilità degli adulti. Con queste motivazioni è nata l'associazione ARTUR Adulti Responsabili per un

Territorio Unito contro il Rischio dove, gli adulti irresponsabili, non sono evidentemente solo i genitori di questi ragazzi che delinquono, ma tutto quel corpo sociale che spesso rimane inerte, passivo, connivente, che trova più conveniente girarsi dall'altra parte facendo finta di non aver visto. Con la personale battaglia che ho intrapreso contro l'omertà e l'indifferenza ho inteso produrre uno scuotimento nelle coscienze di chi, oramai anestetizzato ad ogni forma di violenza, di sopruso e di ingiustizia, diventa quasi incapace di riconoscerle. In un'ottica di pedagogia civile, ho provato allora a rendere riconoscibili i diversi segni della violenza, da quelli più eclatanti e tremendi a quelli più subdoli e silenziosi.

Ho capito che, quando la violenza si manifesta, indipendentemente dalla sua forma, è solo il sintomo di un male più grande, le cui metastasi affondano nel profondo della nostra società. Proprio come per il cancro, la violenza si combatte attraverso terapie sistemiche, integrate, perché non esiste malattia che possa essere curata da una sola medicina; è, dunque, indispensabile diagnosticarne la natura, capirne la causa primitiva, tipizzarne i recettori e quindi ipotizzare più schemi terapeutici e di intervento, che siano integrati, ma che contemplino anche il fallimento e di conseguenza una ulteriore opzione terapeutica. Come per i tumori esiste la prevenzione primaria, tesa a una diagnosi precoce, e quando invece il male si è già manifestato bisogna ricorrere a terapie che possono avere diversi gradi di intensità, da quelle più conservative fino a quelle più invasive e demolitive, a seconda del livello di espressione della malattia, senza trascurare il *follow-up*, ossia i controlli periodici che vanno effettuati anche dopo il termine delle terapie.

Per "curare la violenza", quindi, bisognerebbe investire maggiormente su tutta la "filiera": dalla prevenzione educativa, su cui si fa ancora troppo poco, alla rieducazione dei minori durante la pena, dalle misure alternative al carcere, fino al monitoraggio delle loro vite, per un periodo di tempo necessario, oltre l'estinzione della pena.

Quello che ho dolorosamente capito, in questi anni di ossessivo confronto con atti giudiziari, relazioni, rapporti di ricerca, statistiche e studi di varia matrice giuridica, psicopedagogica, sociocriminale eccetera, è che, sostanzialmente, già sappiamo quali sono i ragazzi a rischio, quelli che avranno maggiore probabilità di imbattersi in de-

stini devianti. Credo che sia indice di notevole cecità o, se volete, un atto di profonda connivenza istituzionale, non voler agire in maniera efficace sulla prevenzione.

Tutti i dati e le statistiche² fotografano, in maniera impietosa, la relazione di causalità, pressoché lineare, tra famiglie fragili, povertà socioeconomica e devianza criminale.

Oramai i dati statistici a nostra disposizione ci consentono di formulare modelli previsionali attendibili che ci indicano, con assoluta accuratezza, chi saranno i minori a rischio, dove vivranno, in quale tipo di famiglia nasceranno, in quali quartieri cresceranno, con una precisione pari al loro codice di avviamento postale.

Quattro sono i dati particolarmente attendibili:

1. il basso livello di istruzione dei genitori;
2. l'appartenenza a sistemi familiari disfunzionali (parenti reclusi e/o che vivono in contiguità criminale);
3. la scarsa capacità educativa e di cura (in particolare delle madri, anche in rapporto alla giovanissima età);
4. l'assenza della figura paterna.

Quattro elementi oggettivi che ricorrono in tutte le ricerche longitudinali che seguono le storie di questi ragazzi che dal Tribunale

- 2 In proposito si confrontino: il Rapporto SDGs 2018, i dati Istat 2018, il Rapporto Save the Children 2018-2020 che raccontano come in Italia la popolazione a rischio di povertà e di esclusione sociale sia pari al 30%. Nel 2017 sono 1 milione e 778mila famiglie in condizioni di povertà assoluta, per un totale di 5,580mila persone (8,4% dell'intera popolazione), il livello più alto dal 2005. Quasi la metà di bambini (46,9%) che è a rischio di povertà o esclusione sociale si trova nel Mezzogiorno, dove si registra l'incidenza più elevata di soggetti in povertà assoluta. Secondo l'Atlante dell'infanzia a rischio (Save the Children, 2019) il prezzo più alto della crisi è pagato proprio da questi bambini che hanno rispetto ai loro coetanei, maggiore probabilità di fallimento scolastico, di lasciare precocemente la scuola e di non raggiungere livelli minimi di apprendimento.

In particolare si veda la ricerca coordinata da Simona Melorio e Isaia Sales, *I Minorenni criminali in Campania: tra messa alla prova e recidiva da adulti*, realizzata dal Centro di Ricerca ReS Incorrupta e finanziata dalla Commissione Parlamentare Antimafia, dicembre 2019.

per i minorenni passano ai fascicoli dei tribunali degli adulti (Di Bella, Surace, 2019).

Parafrasando l'indimenticato don Lorenzo Milani, sappiamo già chi saranno i "Pierino" e i "Giacomino" della società e, a distanza di oltre sessant'anni da quella lungimirante visione, purtroppo non siamo ancora in grado di fare nulla per loro. Non dobbiamo aspettare, quindi, che questi ragazzini commettano reati, dopo i quattordici anni, per poterli perseguire nei termini di legge; dobbiamo riconoscerli prima per poterli accompagnare impedendo loro di sbagliare.

Questo è il senso di una società responsabilmente adulta, che sa prevedere misure istituzionali mature, non solo nei riguardi di chi deve essere sanzionato direttamente, ma anche e soprattutto nei riguardi di quelle famiglie fragili che vanno sostenute prima che quelle condotte devianti si manifestino.

L'ottica della pedagogia civile è, quindi, quella che prova a spostare l'analisi del rischio da "chi lo vive" a "chi lo osserva" allo scopo di responsabilizzare adulti ed istituzioni, sviluppando lenti più efficaci per mettere a fuoco gli adolescenti più difficili del nostro tempo, soprattutto nell'intrigo delle loro intricate esistenze.

Riferimenti bibliografici

- Iavarone M.L., Trocchia N. (2020). *Il coraggio delle cicatrici*. Milano: Utet.
- Sales I., Melorio S. (2019). *Storia dell'Italia corrotta*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Di Bella R., Surace G. (2019). *Il progetto Liberi di scegliere. La tutela dei minori di 'ndrangheta nella prassi giudiziaria del Tribunale per i minorenni di Reggio Calabria*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Di Bella R., Zapelli M. (2019). *Liberi di scegliere. La battaglia di un giudice minorile per liberare i ragazzi della 'ndrangheta*. Milano: Rizzoli.

Appendice



LICEO A. AVOGADRO BIELLA



Liceo Classico Linguistico Artistico
I.S. GIUSEPPE & QUINTINO SELLA



EUGENIO BONA
Istituto di Istruzione Superiore



ITIS
Q. SELLA



IIS
GAE AULENTI



BIELLA
CITTÀ
CREATIVA
UNESCO



Fondazione
Cassa di Risparmio di Biella

PROTOCOLLO DI COLLABORAZIONE

per la costituzione di un laboratorio territoriale permanente in tema di cura di sé e dell'altro e pratiche creative centrate sulle humanities

L'Azienda Sanitaria Locale Biella (d'ora in poi ASL BI), gli Istituti di Istruzione Superiore:

Liceo Amedeo Avogadro – Biella;

I.T.I.S. Quintino Sella – Biella;

I.I.S. Eugenio Bona – Biella;

I.I.S. Gae Aulenti – Biella;

I.I.S. Giuseppe & Quintino Sella – Biella;

premessi che:

- l'ASL BI persegue le finalità di promozione e tutela della salute fisico-psichica, nel rispetto della dignità e della libertà della persona umana;
- l'ASL BI intende rappresentare un punto di riferimento culturale, in forte sinergia con gli attori del territorio, nella conduzione di iniziative e progetti atti a promuovere sempre più un umanesimo della cura;
- l'Istituzione Scolastica sempre più fa propria la promozione di politiche per la salute riconducibili a un approccio globale e intersettoriale;
- gli Istituti di Istruzione Superiore sopra richiamati intendono mettere a sistema le buone pratiche educative che, in proposito,

vanno via via maturando in virtù della collaborazione con l'ASL BI;

- gli enti elencati e l'ASL BI, nel corso degli ultimi Anni Scolastici 2018-2019 e 2019-2020 hanno collaborato, in particolare, nella realizzazione del progetto di formazione-intervento: "Cura di sé e cura dell'altro";
- il progetto sopra menzionato si è sostanziato in una serie di azioni ad elevato impatto pedagogico e formativo centrate sul tema della cura di sé e dell'altro; tema questo quanto mai cruciale in età evolutiva per quanto concerne la promozione della salute e del benessere individuale e sociale;
- detto progetto ha coinvolto insegnanti di diverse discipline (prioritariamente ma non esclusivamente umanistiche) e numerosi studenti del territorio biellese;
- nell'ambito di detto progetto, attingendo a diverse fonti e tipologie di contributi artistico- espressivi (letteratura, cinema, fotografia, pittura, ecc.), sono state progettate e realizzate unità didattiche finalizzate a esplorare pedagogicamente il tema della cura di sé e dell'altro, evidenziandone gli elementi essenziali, le forme e gli ambiti nei quali la relazione di cura può costituirsi a fondamento di ogni pratica di promozione della salute e di future opportunità di cittadinanza attiva;
- il progetto sopra menzionato si caratterizza per identificare nella relazione di cura il contesto relazionale imprescindibile alla pratica educativa e per valorizzare e promuovere modelli di intervento educativo improntati alla integrazione di saperi e alla collaborazione e cooperazione fra istituzioni;
- tali prime sperimentazioni sono state accolte con piena partecipazione da parte degli studenti, consentendo altresì agli insegnanti di mettere in campo preziose competenze pedagogiche, attraverso una didattica centrata sulle *humanities*, con esiti ritenuti ampiamente positivi da parte degli stessi insegnanti e degli operatori direttamente impegnati nelle medesime sperimentazioni;
- le Istituzioni coinvolte ritengono di dover dare continuità alle attività in questione, anche al fine di perfezionarle dal punto di vista metodologico, operare per una loro diffusione e allargare

progressivamente il bacino di insegnanti che potrà partecipare alle medesime;

- le Istituzioni coinvolte ritengono altresì le attività previste dal progetto di formazione-intervento: “Cura di Cura di sé e cura dell’altro” rientranti a pieno titolo fra quelle previste annualmente nel “Catalogo formativo per la scuola” che è parte integrante del Piano locale della prevenzione (PLP) per la promozione e disseminazione di buone pratiche nel settore della scuola;
- la Fondazione Cassa di Risparmio di Biella, in ragione degli scopi di utilità sociale perseguiti, ha appoggiato e sostenuto economicamente il progetto nell’ambito dell’attività erogativa 2019 – 2020;

Sottoscrivono il seguente manifesto sulla cura:

1. *La cura è la dimensione essenziale della vita umana perché senza cura l'esistenza non può fiorire.*
2. *Avere cura significa prendersi a cuore. Il prendersi a cuore la vita in ogni sua forma nutre e illumina di senso il cammino.*
3. *Venire nel mondo significa fare esperienza della fragilità e della vulnerabilità, del trovarsi a dare forma al tempo lasciandosi guidare dal desiderio del bene che gemma nell'anima. Rispondere alla necessità del reale significa aver cura di sé, aver cura degli altri, aver cura del mondo e della natura.*
4. *Prendere a cuore sé significa assumere la responsabilità di dare forma alla propria esperienza coltivando la vita dell'anima, per trovare la clorofilla spirituale che tiene alla ricerca delle cose buone con un pensare sensibile e un sentire limpido.*
5. *Prendersi a cuore l'altro significa offrire e condividere esperienze che lo aiutino a procurare quanto necessario a conservare la vita, a riparare le ferite dell'esserci e a coltivare i modi per attuare con pienezza le possibilità dell'esistere.*
6. *Prendersi a cuore il mondo e la natura significa assumersi la responsabilità di dare una buona forma a ogni luogo dell'abitare secondo il principio del rispetto e della semplicità essenziale, della condivisione solidale e conviviale.*
7. *Una buona cura è orientata dal desiderio di bene, che è il desiderio*

primario della vita. Il desiderio di bene costituisce la misura misurante dell'agire con cura.

8. *Il desiderio di bene che è proprio della giusta cura si esprime in modi di essere: avere attenzione per l'altro, ascoltare, dare tempo, agire con delicatezza, mostrare comprensione, procurare all'altro ciò di cui ha necessità, dare conforto, condividere buone esperienze, avere il coraggio per le scelte difficili.*
9. *I modi di essere propri di una buona cura trovano nutrimento in un nucleo etico costituito dalle virtù della cura: responsabilità, rispetto e gratuità. Sentirsi responsabili per rispondere all'appello dell'altro con premura e sollecitudine. Avere rispetto concentrando l'attenzione sull'altro per trovare il modo di agire che sia in sintonia con le direzioni del suo essere. Essere generosi per condividere con l'altro ciò che è essenziale a fare della vita un tempo buono.*
10. *Esserci con cura è cercare l'irrinunciabile, pensando con il cuore e agendo con misura nel momento giusto e con semplicità essenziale.*¹;

si impegnano a:

- collaborare per sostenere, sviluppare, valorizzare e rinnovare una cultura della cura di sé e dell'altro nei Servizi della ASL BI, nei contesti scolastici e nella comunità locale biellese dando, in primo luogo, continuità al Progetto: “Cura di sé e cura dell'altro” e, quindi, alle attività e ai laboratori di formazione- intervento sperimentati in tal senso;
- collaborare nella possibile conduzione di interventi di animazione socio-culturale e socio-educativa di diversa natura inerenti il tema della relazione di cura. A titolo esemplificativo, tali azioni potranno riguardare l'allestimento di mostre, la realizzazione di concorsi letterari e artistici, la promozione e realizzazione di manifestazioni ed eventi, la realizzazione di artefatti comunicativi e narrativi (pubblicazioni in formato cartaceo o digitale rese accessibili anche attraverso i siti web aziendali e scolastici) e altre

1 Mortari L. (2019). *MelArete. Cura, etica, virtù*. Milano: Vita e Pensiero.

- ulteriori specifiche azioni relative alla messa in buona forma di rappresentazioni sul tema della cura realizzate da studenti e insegnanti;
- favorire, in coerenza con il costrutto di “comunità di pratica”, la diffusione e lo sviluppo dei saperi e delle pratiche via via maturate nel corso di queste esperienze, promuovendo sinergie e collaborazioni fra i propri operatori e scambi culturali anche con realtà ed esperienze significative di altri territori;
 - realizzare, anche in partnership fra loro, convegni in tema di approccio educativo e *humanities* in tema di cura di sé e cura dell’altro favorendo la partecipazione ai medesimi dei propri professionisti in qualità di discenti e relatori;
 - condurre attività di ricerca e promuovere forme di collaborazione scientifica (produzione di pubblicazioni su riviste accreditate, redazione e traduzione di libri) e quant’altro ritenuto utile a consolidare e diffondere una cultura della cura di sé e dell’altro facendo ricorso a saperi umanistici;
 - confermare la collaborazione in atto per quanto concerne la conduzione di progetti comportanti la realizzazione, in reparti ospedalieri e altri spazi opportunamente individuati dalla ASL BI, di opere pittoriche e plastiche e di altri interventi artistico-espressivi (quali scritture murali, frammenti narrativi su porzioni di pareti dipinte con vernici-lavagna, ecc.);
 - collaborare per la costituzione di una Rete Territoriale aperta alla partecipazione di altri istituti scolastici di diverso ordine e grado, delle sedi universitarie biellesi con particolare riferimento alle realtà del Corso di Laurea in Infermieristica e del Corso di Laurea in Servizio Sociale e delle associazioni di volontariato attinenti al tema in questione;
 - collaborare attivamente per quanto concerne il reperimento di finanziamenti atti a sostenere progetti formativi, pratiche educative e di ricerca che fanno ricorso a linguaggi e a forme espressive propri delle *humanities*;
 - riunirsi periodicamente, e comunque all’inizio e alla fine dell’Anno Scolastico, per condurre le valutazioni del caso e prendere decisioni di interesse comune;

riconoscono

la Struttura Semplice Formazione e Sviluppo Risorse Umane della ASL BI quale riferimento organizzativo nell'ambito del presente Protocollo di Collaborazione, nonché il Dott. Vincenzo Alastra, Psicologo dirigente, Responsabile della menzionata Struttura e Professore a Contratto presso il Dipartimento di Culture, Politiche e Società dell'Università degli Studi di Torino, quale referente scientifico per le azioni previste dal presente Protocollo di Collaborazione;

si riservano

la facoltà di definire più specifici protocolli di lavoro per l'attuazione del programma scientifico e culturale perseguito e qui delineato, nonché di individuare organismi e attività di supporto che possano favorirne la realizzazione (per esempio: riunioni periodiche fra i rappresentanti istituzionali, costituzione di gruppi di lavoro e comunità di pratica, individuazione di referenti, ecc.), avendo altresì cura di condurre le opportune valutazioni in merito alla collaborazione così avviata.

Il presente Protocollo di Collaborazione entra in vigore alla data della sua sottoscrizione e non comporta alcun onere finanziario a carico delle parti contraenti.

Letto, approvato e sottoscritto.
Biella lì, 7 luglio 2020

A.S.L. BI

Il Responsabile della S.S. Formazione e Sviluppo Risorse Umane
Prof. Vincenzo ALASTRA

IL Direttore del Dipartimento di Prevenzione
Dott. Luca SALA

Il Direttore Amministrativo
Dott.ssa Carla BECCHI

Liceo Amedeo Avogadro – Biella

Il Dirigente Scolastico Prof. Donato GENTILE

I.T.I.S. Quintino Sella – Biella

Il Dirigente Scolastico Prof. Giovanni MARCIANÒ

I.I.S. Eugenio Bona – Biella

Il Dirigente Scolastico Prof.ssa Raffaella MIORI

I.I.S. Gae Aulenti – Biella

Il Dirigente Scolastico Prof. Cesare MOLINARI

I.I.S. Giuseppe & Quintino Sella – Biella

Il Dirigente Scolastico Prof. Gianluca SPAGNOLO

Il Servizio Formazione e Sviluppo Risorse Umane della ASL BI e l'umanesimo della cura

Vincenzo Alastra

Connessioni con Università e Centri di Ricerca

La ASL BI, attraverso il Servizio Formazione e Sviluppo Risorse Umane, è fondatrice della rete internazionale: *Narrative Hospitals Network* (NHN) dedicata, appunto, alla crescita delle pratiche e allo scambio fecondo di expertise nel campo della Medicina Narrativa. Insieme alla ASL BI sono partner fondatori: *l'Université Paris-Est Créteil Val de Marne*, *l'Hopital Intercommunal de Créteil*, l'Università degli Studi di Milano Bicocca.

Il Servizio Formazione della ASL BI è inoltre rappresentato nel:

- Comitato Scientifico del Caring Education Research Center (CERC) - Centro di Ricerca Interdipartimentale dell'Università degli Studi di Verona diretto dalla Prof.ssa Luigina Mortari;
- Consiglio Scientifico del CESTRIELL - Centro Studi e Ricerche sull'Educazione e il Lifelong Learning dell'Università di Bologna;
- Gruppo di Ricerca Inter-ateneo IRACLIA dell'Università di Milano Bicocca;
- Gruppo di Ricerca in tema di Digital Storytelling condotto insieme alla Prof.ssa Barbara Bruschi del Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Torino.

Riferimenti bibliografici e sitografici riguardanti alcune attività condotte negli ultimi anni dalla Struttura Formazione e Sviluppo Risorse Umane della ASL BI

- Alastra V., Kaneklin C., Scaratti G. (2012). *La formazione situata. Repertori di pratica*. Milano: Franco Angeli.
- Alastra V. (2014) (a cura di). *Etica e salute*. Trento: Erickson.
- Alastra V., Batini F. (2015) (a cura di). *Pensieri Circolari. Narrazione, Formazione e cura*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Alastra V. (2015) (a cura di). *GIM paladino di un sogno. Narrazioni di malattia e di cura*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Alastra V. (2016a) (a cura di). *Ambienti narrativi, territori di cura e formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Alastra V. (2016b). *Alzheimer e dintorni: un viaggio a più voci. L'esperienza di malattia e di cura narrata da pazienti, caregiver e professionisti*. Milano: Franco Angeli.
- Alastra V., Bruschi B. (a cura di) (2017). *Immagini nella cura e nella formazione. Cinema, fotografia e digital storytelling*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Alastra V. (a cura di) (2018a). *Il cancro come campo di gioco messaggero, riscoperta*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Alastra V. (2018b). *Le verità e le decisioni. Narrare la cura e l'esperienza di malattia oncologica*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Alastra V. (2019). *Variazioni di Parkinson. I volti di una malattia complessa*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Alastra V. (2019) (a cura di). *Narrazioni che disegnano mondi. Vivere la complessità, fare la differenza*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Alastra V. (2020) (a cura di). *Crossover. Apprendere intrecciando esperienze*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Alastra V. (2020) (a cura di). *Umanesimo della cura. Creatività e sentieri per il futuro*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

<https://www.iluoghidellacura.it/>

<https://www.vocieimmaginidicura.it/filmato/>

<https://www.vocieimmaginidicura.it/spazio-tempo-raconto/>

<https://www.vocieimmaginidicura.it/progetti/>

<https://www.vocieimmaginidicura.it/narrative-hospitals-network/>

<https://www.medicinanarrativa.it/it/contenuti/notizie-e-narrazioni/recensioni/libri-narrazioni-che-disegnano-mondi/>

<https://www.vocieimmaginidicura.it/>

Info e contatti:

S.S. Formazione e Sviluppo Risorse Umane ASL BI

Telefono 015.15153218 – cell. 3285304790

Email: vincenzo.alastra@aslbi.piemonte.it



Pensieri circolari
Narrazione, formazione e cura



Finito di stampare
MARZO 2021

da Pensa MultiMedia Editore s.r.l. - Lecce - Brescia
www.pensamultimedia.it

Siamo tutti chiamati a sostenere, sviluppare e valorizzare la cura di noi stessi, dell'altro e dell'ambiente che ci circonda. Come abitanti di questo mondo e, oggi più che mai, come insegnanti, educatori, professionisti sanitari e sociali avvertiamo l'urgenza di sostanziare questa missione educativa, di animare i contesti organizzativi e lavorativi che abitiamo.

Questo libro desidera allora porsi all'attenzione di chi è interessato a esplorare pedagogicamente il tema della cura, ricorrendo alle potenzialità formative ed educative insite nel ricorso a contributi artistico-espressivi diversi.

Nei nostri contesti lavorativi (scolastici, sanitari, sociali) la poesia, l'opera pittorica, la fotografia e le altre espressioni riferibili alle arti letterarie e visive possono venirci in soccorso e aiutarci ad accedere al significato stesso della cura, alla sua dimensione ontologica e alla complessità di questa dimensione essenziale della vita umana.

Ricorrendo alla messa in campo di opportune pratiche educative centrate sulle *humanities* possiamo accedere ai mondi di significato che attengono al tema della cura di sé e dell'altro, possiamo porci in ascolto interiore e vivere l'esperienza di un ascolto reciproco, rispettoso e profondo e, quasi per benefico contagio, intrecciare narrazioni di esperienze di cura vissute e desiderate, di attese irrinunciabili e di progetti di vita da coltivare per il futuro.

euro 21,00
iva assolta



pensamultimedia.it