



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA



Forme e spazi di narrazione inclusiva

Agnese Sartorello, Carola Pagnin, Marta
Pretto e Lia Zampa

Indice

Capitolo 1 - <i>Silent book</i> ed esperienze migratorie: quando la narrazione favorisce «un dialogo di affetti e desideri» di Agnese Sartorello	3
--	---

1.1 Premessa: «vado a cercare gli errori nei verbi... Ma gli errori più grossi sono nelle cose».....	3
1.2 <i>Silent book</i> : una breve definizione.....	5
1.3 L'immagine è neutra?.....	7
1.4 <i>Silent book</i> come <i>medium</i> inclusivo.....	11
1.5 Conclusione.....	16
Bibliografia.....	16
Sitografia.....	17

Capitolo 2 - L'aspetto visivo dell'immagine e la sua inclusività nell'ambito della percezione visiva nelle persone con disabilità mentale di Carola Pagnin	19
--	----

2.1 La percezione visiva nella narrazione.....	19
2.2 La percezione visiva e la teoria della Gestalt.....	23
2.3 L' "ottica" della disabilità mentale.....	26
2.4 Il linguaggio della narrazione.....	30
2.5 L'educazione al linguaggio.....	33
Bibliografia.....	34

Capitolo 3 - " <i>Everyone is a bit psychopathic</i> " La psiche si racconta di Marta Pretto	36
--	----

La narrazione in psicoterapia	36
3.1 Narrative Exposure Therapy.....	36
3.2 Expressive writing.....	37

La narrazione come competenza recovery-oriented.....	40
3.3 Peer counseling.....	40
3.4 Prosumers.....	43
3.5 Paradigma della recovery.....	44
La narrazione nella relazione.....	44
Bibliografia.....	46
Sitografia.....	48

Capitolo 4 – Musei come cantastorie, la narrazione inclusiva al servizio della cultura di Lia Zampa

49

4.1 Barriere fisiche e finanziarie

*Narrazione conservata in uno spazio fisico.....*51

4.2 Barriere sensoriali

*Narrazione attivata con tutti i sensi.....*51

4.3 Barriere cognitive

*I visitatori sono protagonisti delle storie.....*54

4.4 Barriere culturali

*La narrazione come strumento di mediazione.....*57

4.5 Conclusioni.....59

Bibliografia.....60

1. *Silent book* ed esperienze migratorie: quando la narrazione favorisce «un dialogo di affetti e desideri»¹.

Agnese Sartorello

1.1 Premessa: «vado a cercare gli errori nei verbi... Ma gli errori più grossi sono nelle cose»².

Vorrei, in modo forse poco accademico, porre un racconto all'inizio di questa mia relazione: *Essere e avere*, scritto da Gianni Rodari e pubblicato nella raccolta *Il libro degli errori* (Einaudi, 1964)³.

Il Professor Grammaticus, durante un viaggio in treno, si trova nello stesso scompartimento di alcuni operai meridionali, ciascuno dei quali costretto ad emigrare per ragioni economiche. L'uno afferma «Io *ho andato* in Germania nel 1958»⁴, l'altro «Io *ho andato* prima in Belgio, nelle miniere di carbone. Ma era una vita troppo dura»⁵. Ad un certo punto il professore proprio non ce la fa più («pareva una pentola in ebollizione»⁶): dall'alto della propria cultura esclama che *andare*, in quanto verbo intransitivo, richiede l'ausiliare *essere*, e non *avere*. Gli operai provano rispetto nei confronti dell'uomo, il quale è «tanto perbene»⁷, ma non per questo rinunciano ad esprimere il proprio sentimento: «sarà un verbo intransitivo, una cosa importantissima, non discuto. Ma a me sembra un verbo triste, molto triste. Andare a cercar lavoro in casa d'altri... Lasciare la famiglia, i bambini»⁸.

Il professore rimane spiazzato, si aggrappa a quelle sue certezze grammaticali, ma è chiaro: esita, borbotta, balbetta. *Categorizzare* rende certo meno

¹ Grilli e Terrusi 2014, 71.

² Rodari 2016, 325.

³ *Ivi*, 324-25.

⁴ *Ivi*, 324.

⁵ *Ibidem*.

⁶ *Ibidem*.

⁷ *Ibidem*.

⁸ *Ivi*, 324-25.

complesso il mondo in cui viviamo⁹: ma, attraverso l'incontro con l'altro, il professore sente che la propria visione si amplia. Allora l'operaio prosegue: «Lo sa dove siamo noi, con tutto il verbo essere e con tutto il cuore? Siamo sempre al paese, anche se *abbiamo andato* in Germania e in Francia. Siamo sempre là, è là che vorremmo restare, e avere belle fabbriche per lavorare, e belle case per abitare»¹⁰.

Il rispetto non viene a mancare, l'uomo con esperienza di migrazione si rivolge all'uomo di cultura con «occhi buoni e puliti»¹¹, «sorridendo con gentilezza»¹², ma una prospettiva altra, estremamente fertile, si affaccia.

Il professore si sente «stupido»¹³, nonostante tutto il suo sapere, e non resiste alla «gran voglia di darsi dei pugni in testa»¹⁴.

La storia inizia con un atteggiamento negativo, di irritazione, di un singolo, forte della propria cultura – resa esplicita già a partire dal nome proprio con desinenza latina – nei confronti di un gruppo, che si gli è estraneo sotto certi aspetti, ma con cui si trova a condividere uno spazio – parla di *compagni*¹⁵. Il professore vorrebbe ridurre la distanza che percepisce tra sé e quel gruppo di operai riconducendo anch'essi alle proprie categorie, alla propria dimensione nota, e lo fa insegnando loro la grammatica. Per l'esito favorevole della vicenda è necessario il dialogo, il racconto da parte di quegli uomini della propria esperienza, di quella che è *la loro grammatica*. Avviene così, attraverso il reciproco ascolto, non solo l'accettazione della diversità, ma anche la sua comprensione: in altre parole, la distanza si riduce, la differenza viene compresa, non eliminata, e accolta come

⁹ Il concetto di *categorizzazione* è stato esposto dal prof. Voci nel corso della prima lezione del *General Course* a.a. 2019 / 2020 svoltasi in modalità telematica lunedì 9 marzo 2020 (*Modelli di salute, benessere, disabilità e analisi delle barriere / facilitatori contestuali e psicosociali*). Tale termine indica un processo cognitivo utile all'essere umano per orientarsi nell'ambiente in cui vive, riducendone la complessità attraverso la riconduzione degli stimoli ad una serie di categorie.

¹⁰ Rodari 2016, 325.

¹¹ *Ibidem*.

¹² *Ibidem*.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ *Ivi*, 324.

valore. È solo attraverso il reale contatto con l'alterità che il pregiudizio può venir meno¹⁶.

Nel corso di questo mio intervento è proprio di esperienza di migrazione che vorrei parlare, realtà oggi molto attuale e con la quale la nostra società ancora sta cercando di trovare un equilibrio armonico. Se una prima classificazione degli stimoli esterni sulla base di poche categorie note è una risposta tipicamente umana, la necessità di non fermarsi a queste si impone: «in varie epoche storiche le differenze [...] sono state di supporto a ideologie e pratiche di discriminazione»¹⁷. L'incontro con l'alterità è inevitabile, e non si dimentichi che le culture «non sono delle entità statiche, fisse, ma piuttosto dei complessi di idee e comportamenti che cambiano nel tempo»¹⁸. In virtù di una proprietà, denominata *dinamicità*, la cultura si modifica per proprie dinamiche interne, ma anche grazie all'incontro¹⁹.

In particolare, affronterò la questione dei *silent books*, un'occasione inclusiva che la narrazione offre.

1.2 *Silent book*: una breve definizione.

I *silent books* – si tenga presente che non si tratta di un genere - sono dei libri di sole immagini²⁰, la categoria limite degli albi illustrati²¹: il solo elemento

¹⁶ Come chiarito dal prof. Voci nel corso della sua lezione, con il termine *pregiudizio* si intende il giudizio negativo che si può rivolgere ad un singolo o ad un gruppo. Non si tratta di un giudizio che deriva dalla conoscenza dell'altro, ma dall'averlo classificato all'interno di un determinato gruppo.

¹⁷ Fabietti 2015, 58. Poco oltre lo studioso aggiunge, relativamente al concetto di *razza*, che «tale nozione, oltre a costituire un prodotto del senso comune (fondato sulle semplici apparenze), rappresenta un veicolo di stereotipi diffusi e persistenti in base ai quali lo stesso senso comune opera distinzioni che sono quasi sempre connesse a pregiudizi, xenofobia, interessi politici e problemi sociali» (Ivi, 59-60). Si tenga presente, che in alcune zone del mondo, come gli Stati Uniti d'America, «i gruppi razziali sono ancora oggi riconosciuti ufficialmente» (Ivi, 59).

¹⁸ Ivi, 26.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ È possibile osservare alcune immagini provenienti da *silent books* recenti nella pagina web <https://silentbookcontest.com/exhibition/>, dove vengono presentate le opere finaliste al *Silent Book contest 2020*.

²¹ Fornara 2017, 67.

grafematico è il titolo²². Si tratta di una produzione editoriale che direi sconosciuta ai più²³, o almeno a coloro che non hanno a che fare con i bambini. Invece, contrariamente a quanto si potrebbe ritenere ad una prima occhiata, l'utenza non è per forza quella dell'infanzia, ma anzi, importanti occasioni vengono offerte anche agli adulti. In Italia sono ancora pochi i testi di questo tipo, la produzione, ed anche la riflessione teorica, proviene perlopiù dal mondo anglosassone²⁴.

Insolita è la denominazione: *silent book* – e fino ad ora nulla di strano verrebbe da dire data la precedente affermazione. Invece, pur ricorrendo alla lingua inglese, la definizione è tutta italiana. Nei Paesi anglofoni si ricorre alla terminologia *wordless book*, *wordless picturebook* o *wordless narrative*²⁵. La ricercatrice Marcella Terrusi, nel corso di un intervento, ha fatto notare come l'espressione italiana sia in realtà un falso amico²⁶. Consultando il *Dizionario Oxford Study*, alla voce *silent* troviamo come primo significato 'silenzioso', come secondo 'zitto', e come terzo, in riferimento ad una lettera o ad un film – e che quindi potrebbe essere opportuno anche per il nostro caso –, 'muto'. Quest'ultimo è termine ben poco poetico e per nulla suggeritore di una dimensione figurata, altra, rispetto all'italiano *silente*, voce a cui il parlante della nostra lingua invece rimanda imbattendosi nell'espressione. Come afferma la studiosa, «diciamo *silent book* perché pensiamo e [...] stiamo ragionando [...] sulla valenza poetica e pedagogica di questo silenzio»²⁷.

L'esperienza del *silent book* spesso spaventa l'adulto, soprattutto se il proprio ruolo è quello di educatore. Il timore è quello di non saper rispondere alle domande dei bambini, di non poter farsi suggerire dal testo scritto. L'esperienza di lettura di un libro di sole immagini viene paragonata a quella dell'*Outdoor*

²² Ivi, 76.

²³ I *silent books* «in Italia [...] non sono oggi molto diffusi, ma dal momento che non esiste alcun problema di traduzione, anche in contesto italofono possono essere utilizzate le edizioni originali, per la maggior parte anglosassoni» (*Ibidem*).

²⁴ Grilli e Terrusi 2014, 68.

²⁵ Ivi, 71n.

²⁶ La lezione, caricata in data 11 dicembre 2013 sul canale Youtube del Dipartimento di Scienze dell'Educazione (Unibo), ha come titolo *Albi illustrati e silent books*. Il riferimento al *false friend* si trova a 00.04.40 h. (<https://www.youtube.com/watch?v=9E3Pt3qR2a4>).

²⁷ Sempre in riferimento alla lezione di Marcella Terrusi, la citazione si trova da 00.05.07 a 00.05.16 h. (<https://www.youtube.com/watch?v=9E3Pt3qR2a4>).

*Education*²⁸: gli adulti temono che i bambini possano fare domande *difficili*, o che peggio possano *farsi male*²⁹. Invece poi, essi «scoprono che i bambini nella natura hanno bisogno di poco, dell'essenziale, poche regole e riti, poi sanno esattamente cosa e come fare, non conoscono noia e leggono l'ambiente con entusiasmo e concentrazione assoluti»³⁰.

1.3 L'immagine è neutra?

Prima di scendere più nello specifico nella tematica della migrazione, approfondirò un ulteriore aspetto, degno di nota. Come l'illustratore, in assenza di parole, parla al lettore? Si tenga presente che non è un aspetto da sottovalutare perché, data l'assenza di testo scritto, come suggerisce Marnie Campagnaro, docente di Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza presso l'Università degli Studi di Padova, «si potrebbe prendere in considerazione libri che sono stati stampati in Africa o in Medio Oriente o che hanno per oggetto storie ispirate a queste culture»³¹. La dimensione dell'incontro sarebbe in questo modo favorita³².

Serena Zaniboni, considerando *Tuesday* (Clarion Books, 1991), illustrato da David Wiesner, dà dimostrazione del codice topologico³³ delle rappresentazioni visive, evidenziando come «la sola scelta di disposizione della figura e il suo orientamento nello spazio possono veicolare un significato»³⁴.

²⁸ Grilli e Terrusi 2014, 71.

²⁹ Terrusi 2014, 43
(https://www.academia.edu/12139477/Mappa_affettiva_dellisola_sconosciuta_Lampedusa_narrata_dai_ragazzi?sm=b).

³⁰ *Ivi*, 43-4.

³¹ Campagnaro 2019, 101.

³² *Ibidem*.

³³ «Uno dei codici primari delle immagini, definito topologico, riguarda la distribuzione degli elementi figurativi nello spazio iconico, le loro dimensioni, le proporzioni in rapporto assoluto o relativo ad altri oggetti rappresentati, la presenza o l'assenza di richiami simmetrici, la prospettiva spaziale» (Zaniboni 2017, 96).

³⁴ *Ibidem*.



Fig. 1 Wiesner, *Tuesday* (Clarion Books, 1991). L'immagine è tratta da Zaniboni 2017, 99.

In questa tavola illustrata (Fig. 1) all'osservatore sembra di trovarsi all'altezza dell'acqua, i rospi *incombono* sopra di lui. Questa sensazione è data dal fatto che la «posizione»³⁵ di chi guarda è «topologicamente svantaggiata»³⁶, in altre parole l'«osservazione di una scena dal basso induce un senso di imminente dominanza»³⁷. L'indole dell'animale, nell'immaginario comune piuttosto pacifica, contribuisce a rendere l'illustrazione nel complesso sicuramente meno inquietante: è anzi il contrasto a favorire un certo umorismo³⁸.

Per quale ragione, solamente osservando un disegno, si riescono a provare tutte queste emozioni? Perché l'essere umano dispone di «meccanismi empatici»³⁹. Come scrive Eric R. Kandel:

Infatti, la forza dell'arte espressionista, o di qualsiasi grande arte, deriva in gran parte dalla sua capacità di catturare l'empatia dello spettatore. Lo può fare perché la nostra percezione delle emozioni di un'altra persona è in grado di produrre una risposta fisica corrispondente nel nostro corpo, come un

³⁵ *Ivi*, 99.

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ «Non è una vicenda realmente angosciante, ma dominata da un umorismo determinato dalla collisione di frame e script» (*Ibidem*).

³⁹ *Ibidem*.

aumento del battito cardiaco e della frequenza respiratoria. A causa di questa capacità empatica, guardare una faccia felice può aumentare il nostro senso di benessere, mentre guardare un volto angosciato può aumentare la nostra ansia⁴⁰.

Non è sufficiente provare emozioni, «per agire efficacemente da esseri umani [...] dobbiamo anche essere in grado di *predire e regolare* la generazione delle emozioni e dell'empatia»⁴¹. Il nostro agire sociale e la nostra empatia nei confronti degli altri sono condizionati anche da tale modulazione, che avviene attraverso processi del cervello⁴² detti top-down e bottom-up⁴³.

È da considerare però che l'immagine non è mai, come saremmo portati a ritenere, del tutto esente da una dimensione culturale, e più nello specifico personale⁴⁴. Sempre servendomi delle efficaci esemplificazioni fornite da Zaniboni, fornirò esplicitazione dell'una e dell'altra dimensione.



Fig. 2 Wiesner, *Tuesday* (Clarion Books, 1991). L'immagine è tratta da Zaniboni 2017, 102.

⁴⁰ Kandel 2012, 389-90.

⁴¹ Ivi, 415.

⁴² Non è questa la sede per approfondire l'argomento, ma rimando al capitolo *Come il cervello regola le emozioni e l'empatia* in Ivi, 415-28.

⁴³ Ivi, 415.

⁴⁴ Campagnaro 2019, 100.

Si osservi la seconda e la terza fascia di questa immagine (Fig. 2): un lettore occidentale non riterrebbe questo un semplice inseguimento ad opera di un cane nei confronti di un rospo. Essendo la corsa rappresentata da destra verso sinistra, la sensazione, di colui che è stato cognitivamente abituato ad un andamento di lettura da sinistra verso destra, sarà quella «di ricacciamento, di azione ostacolata, non riuscita»⁴⁵.

Infine, si considerino i colori del racconto: Zaniboni parla di una «quadricromia bianco-nero-blu-verde»⁴⁶. Quella cromatica è una dimensione importantissima per l'opera, soprattutto se si tiene presente che, come sottolinea Kandel, prima che forma e movimento, di un oggetto percepiamo il colore – esattamente con un anticipo di 100 millisecondi⁴⁷.

Zaniboni, sulla base della *ecological valence theory*, richiama la valenza benefica che suscitano nell'osservatore il blu ed il verde, colori tipici dell'ambiente naturale⁴⁸. Si consideri che se generalmente l'occhio umano predilige «i colori puri e brillanti»⁴⁹, le emozioni che l'aspetto cromatico induce sono condizionate anche dal nostro umore: la stessa opera può essere percepita a livello emotivo variamente a seconda del fruitore, ma anche delle differenti circostanze⁵⁰.

All'interno di un ambito multiculturale, è importante non dimenticare poi che anche un dato della realtà fisica, come il colore, che può apparire tanto oggettivo, in realtà si carica di significati: da un esempio riportato dall'antropologo Ugo Fabietti, apprendiamo ad esempio che, il bianco, e non il nero, tra i popoli di lingua cinese, è il colore del lutto⁵¹. Inoltre, nulla è neutro: «ciò che potremmo chiamare l'”apprezzamento sociale” di un colore è molto spesso influenzato dagli ambiti della cultura e della società in cui gli individui sono posizionati»⁵².

⁴⁵ Zaniboni 2017, 102.

⁴⁶ *Ivi*, 101.

⁴⁷ Kandel 2012, 343.

⁴⁸ Zaniboni 2017, 101.

⁴⁹ Kandel 2012, 340.

⁵⁰ *Ibidem*.

⁵¹ Fabietti 2015, 127.

⁵² *Ibidem*.

1.4 *Silent book* come *medium* inclusivo.

Dopo questa introduzione, che mi auguro sia stata d'aiuto per capire che cos'è e come funziona questa tipologia testuale, vorrei metterne in luce l'utilità in ottica di inclusione. Per questo motivo parlerò di due progetti, svoltisi nell'ambiente scolastico, in cui il *silent book* e la narrazione che esso favorisce sono stati occasione inclusiva.

In Scozia, Arizona, Spagna e Australia è nato il *Visual Journeys: Understanding Immigrant Children's Response to Visual Images in Picturebooks*; un progetto che, partendo da un *silent book* di Shaun Tan dal titolo *L'approdo* (Elliot, 2008), ha coinvolto bambini di dieci anni con esperienze di migrazione⁵³. La lettura è stata un'occasione di condivisione, di dialogo e di dibattito ai fini di costruire, insieme, la storia a partire dalle immagini. L'esperimento è stato ripetuto in Italia, a Bologna esattamente, con ragazzi delle classi quinte di una scuola primaria: oltre a sei bambini, i quali hanno vissuto in prima persona una migrazione⁵⁴, sono stati scelti anche due ragazzi nati in Italia da genitori stranieri⁵⁵. Questi giovani lettori possedevano una caratteristica di alterità nel loro essere bambini, ed un'altra nell'aver esperito la migrazione direttamente o indirettamente⁵⁶. I compagni di classe, nati in Italia da genitori italiani, si sono dimostrati curiosi nei confronti dei loro amici, privilegiati perché potevano uscire dall'aula durante le lezioni ed essere componente attiva di una novità⁵⁷. Il gruppo di lettura si è sentito orgoglioso di essere parte di un progetto che riconosceva nelle loro storie una positiva componente di conoscenza ed esperienza⁵⁸. Come ha

⁵³ Grilli e Terrusi 2014, 68.

Il progetto che qui esporrò è stato interamente ricavato da Grilli e Terrusi 2014. Eventuali riferimenti bibliografici ulteriori verranno di volta in volta segnalati.

⁵⁴ I vari luoghi di provenienza sono: Moldavia (due casi), Filippine, Perù, Polonia, Bangladesh (*Ivi*, 72).

⁵⁵ La famiglia dei bambini proviene in un caso dalla Thailandia, nell'altro dal Perù (*Ibidem*).

⁵⁶ *Ivi*, 68.

⁵⁷ *Ivi*, 75.

⁵⁸ *Un manifesto per l'inclusione* così recita al punto 28: «Sostenere, con coraggio e determinazione, le speranze e i desideri di quanti cercano di incrementare la propria autodeterminazione e il proprio

affermato la prof.ssa Santilli durante la lezione dal titolo *Modelli di salute, benessere, disabilità e analisi delle barriere / facilitatori contestuali e psicosociali*, per creare inclusione bisogna valorizzare le risorse delle persone, e non focalizzarsi sulle difficoltà. Processi quali la *deindividuazione*⁵⁹ e la *stigmatizzazione*⁶⁰ non favoriscono certamente il benessere dell'individuo, e di conseguenza nemmeno quello della società.

Il *silent book* scelto ha come tematica centrale la migrazione⁶¹: attraverso la lettura condivisa i ragazzi possono raccontare a poco a poco, stimolati dalle immagini, quella che è stata la loro esperienza vissuta: anche nella propria dimensione di dolore, di difficoltà. L'ascolto reciproco favorisce il diffondersi di un'emozione: la narrazione del proprio vissuto, in questo contesto realmente cifra positiva, genera relazione.

All'attività di negoziazione del senso del testo nel corso della lettura delle immagini, fase nella quale i bambini si sono dimostrati interessati e partecipi, si sono affiancati altri due compiti che sono stati loro assegnati. Entrambi hanno suscitato iniziali perplessità nel gruppo, ma che presto sono state superate. La prima consegna consisteva in un esercizio di *annotated spread*⁶²: fornita ai bambini un'immagine del testo nella forma di una fotocopia, questi devono esprimere attraverso la scrittura le loro considerazioni. Si tratta di un esercizio più tradizionalmente 'scolastico' - ogni alunno deve svolgere il compito seduto al proprio banco, singolarmente - e, com'è facilmente comprensibile, non è facile per bambini che molto spesso hanno difficoltà con la lingua italiana. Il gruppo si sente sotto verifica. Spiegato loro però che non devono denominare correttamente le immagini rappresentate, ma esprimere invece una loro considerazione ad esempio sui fatti messi in scena o sulle sensazioni dei personaggi, si tranquillizzano. Segue

desiderio di partecipazione attiva alla vita comunitaria» (https://www.unipd.it/sites/unipd.it/files/2019/Manifesto%20per%20Inclusione_IT.pdf).

⁵⁹ Con *deindividuazione* si intende quell'operazione per cui di fronte ad una persona, dopo averla categorizzata collocandola in un certo gruppo, anziché conoscerne le caratteristiche individuali, si accentuano quelle prototipiche, spesso derivate da stereotipi.

⁶⁰ Il termine indica l'atto volto a porre in rilievo gli aspetti negativi di una persona; questo incide sulla qualità della vita di quel soggetto e anche sulle sue relazioni.

⁶¹ Secondo Marnie Campagnaro, scegliere libri legati al vissuto personale favorisce l'interesse del lettore (Campagnaro 2019, 99).

⁶² Grilli e Terrusi 2014, 73-4.

un momento di condivisione, durante il quale ci si stupisce delle comuni intuizioni: ci si sente *affini*⁶³.

Il secondo compito consiste nel disegnare il proprio ‘approdo’⁶⁴. Il fattore che suscita il desiderio di immergersi in questo nuovo esercizio, nei confronti del quale il gruppo non subito si dimostra volenteroso, è la consegna di una fotografia personale stampata come se fosse un disegno del testo. La condivisione finale non è affatto scontata, emotivamente molto forte⁶⁵.

L’esperimento bolognese, rispetto al programma internazionale, ha visto poi i ragazzi assumere il ruolo di guida nella lettura del *silent book* da parte dei compagni di classe che non erano stati coinvolti nel progetto. Interessante è stato notare che una ragazza con difficoltà del linguaggio ha partecipato attivamente alla lettura, e i compagni si sono dimostrati molto pazienti e disponibili ad ascoltare i suoi interventi: questo potrebbe essere un ulteriore campo in cui applicare la lettura di questi libri⁶⁶.

L’obiettivo di studio è stato quello di cercare di capire come in un gruppo di bambini si giunge ad elaborare una storia per immagini, e quali sono gli effetti di questo ruolo di co-autori⁶⁷. Vediamone i risultati: un miglioramento nell’apprendimento linguistico⁶⁸; il desiderio di continuare l’esperienza di lettura⁶⁹;

⁶³ «L’affinità delle diverse interpretazioni personali, confrontate nella discussione collettiva, provoca stupore» (*Ivi*, 73).

⁶⁴ *Ivi*, 74-5.

⁶⁵ «Prestare molta attenzione alle storie e alle narrazioni degli altri nella consapevolezza che ascoltandole empaticamente possano generare nuove storie e narrazioni co-costruite in favore di contesti di vita sempre più inclusivi» (punto 32): così recita *Un manifesto per l’inclusione* (https://www.unipd.it/sites/unipd.it/files/2019/Manifesto%20per%20Inclusione_IT.pdf).

⁶⁶ «L’esperienza della restituzione al gruppo classe stimola la partecipazione di una bambina con una difficoltà del linguaggio; il suo contributo viene accolto con la serietà e la pazienza necessarie ed esplicitamente viene apprezzato. Lo spazio della ricerca del rapporto fra libri e bambini con disabilità, e delle pratiche inclusive possibili è senz’altro ancora da approfondire, e i *silent book* si candidano forse ad essere educatori con capacità speciali» (Grilli e Terrusi 2014, 76).

⁶⁷ *Ivi*, 70.

⁶⁸ *Ivi*, 76 e 77.

«Students at the early stages of literacy development can use these books as ways to develop vocabulary, oral language, and self-expression. Second language learners can use them as a way to build the connection between their native language and English» (Lubis 2018, 48).

Questo è in linea con quanto riporta il punto 29 de *Un manifesto per l’inclusione*: «Agire a vantaggio delle persone e delle comunità tramite la riduzione di ogni ordine e tipo di barriere» (https://www.unipd.it/sites/unipd.it/files/2019/Manifesto%20per%20Inclusione_IT.pdf).

⁶⁹ Grilli e Terrusi 2014, 76.

una più stabile relazione con i compagni; una maggiore autostima⁷⁰ derivata dall'essere stati riconosciuti proprio in virtù del vissuto personale, altrimenti spesso legato solo alle difficoltà linguistiche e, conseguentemente, a risultati scolastici più scarsi⁷¹ e minori occasioni di relazione interpersonale. Negoziare insieme il senso di una storia significa dimostrarsi attenti nei confronti delle opinioni altrui, imparare ad ascoltare, aiutare il compagno in difficoltà perché magari non riesce a trovare la parola adatta, arrivare a mediare tra due o più opinioni – spesso magari non così distanti, si pensi a quando ad esempio i bambini si sono stupiti nel riconoscere affinità tra le proprie considerazioni e quelle altrui. Si tratta non di semplice lettura, ma di un'esperienza di cittadinanza⁷².

Più brevemente⁷³, vorrei ora passare a raccontare il secondo progetto, che ha coinvolto questa volta ragazzi più grandi (scuola secondaria di primo grado, classe terza)⁷⁴. La classe è composta da ventidue alunni, due dei quali di origine rispettivamente cinese e brasiliana, inseritisi nel gruppo all'ultimo anno: se la conoscenza linguistica dell'italiano è tale da permettere buone relazioni con i compagni, è però insufficiente per partecipare attivamente alle lezioni scolastiche⁷⁵. Anche gli altri componenti del gruppo non sono caratterizzati da un grande interesse per lo studio, conseguenza ad esempio di difficoltà in famiglia o nella società più in generale⁷⁶. Gli insegnanti dimostrano però l'accortezza di sapere cogliere le

⁷⁰ «L'essere i destinatari privilegiati di questo progetto complesso, in quanto migranti, li ha lusingati e motivati profondamente alla partecipazione scolastica e all'elaborazione della loro esperienza, perché ha fatto leva sulle loro competenze e sui loro vissuti e non sulla loro condizione di parlanti italiano come seconda o terza lingua» (*Ivi*, 76-7).

⁷¹ «Le maestre riportano che i bambini coinvolti nel gruppo mostrano un'accresciuta autostima, intervengono nelle discussioni in classe in misura maggiore e in maniera più circostanziata e attenta; appaiono più pronti e motivati al lavoro di gruppo» (*Ivi*, 77).

⁷² *Ivi*, 80.

Un manifesto per l'inclusione così afferma al punto 5: «Un contesto è inclusivo quando dà enfasi e importanza al senso di appartenenza, alla partecipazione, alla cittadinanza attiva e alla voce di tutti coloro che lo vivono e ne tiene conto per generare cambiamenti e innovazione»; e al punto 9: «Un contesto è inclusivo nella misura in cui promuove una coscienza collettiva e una sensibilità prosociale: ogni forma di individualismo e di nazionalismo accentuato viene considerata un ostacolo e una barriera che un contesto inclusivo non può tollerare» (https://www.unipd.it/sites/unipd.it/files/2019/Manifesto%20per%20Inclusione_IT.pdf).

⁷³ La scelta di esporre in modo più riassuntivo deriva dal fatto che qui i *silent books* sono il punto di partenza di un progetto in realtà molto più ampio. In particolare, sono state di mio interesse le osservazioni conclusive, di cui si noti una certa corrispondenza con quelle del percorso didattico esposto precedentemente.

⁷⁴ Il progetto qui riportato, salvo diversa indicazione, è tratto da Corio e Pacifico 2019.

⁷⁵ *Ivi*, 33.

⁷⁶ *Ibidem*.

positività dei ragazzi: come ad esempio l'interesse per proposte che esulino dalla lezione frontale, unitamente a quello per la tecnologia⁷⁷. Si sceglie quindi di guidare i ragazzi nella creazione di un *Digital Storytelling*.

L'attività è di interesse per questa mia relazione per due ragioni: la tematica del progetto è stata quella della migrazione, attuale e del passato; e il punto di partenza del lavoro è stato quello dei *silent books*, esperienza di lettura a cui se ne sono aggiunte altre di tipo differente, quali ad esempio la visione di un film o l'ascolto di persone che hanno vissuto un'esperienza di migrazione, le quali sono andate a trovare i ragazzi a scuola, o ancora l'analisi di documenti che raccontano l'emigrazione italiana in America⁷⁸. I *silent books* utilizzati sono stati tre: *L'approdo* di Shaun Tan (Elliot, 2008)⁷⁹, scelto come testo principale; *Mediterraneo* di Armin Greder (Orecchio Acerbo, 2017); *Orizzonti* di Paola Formica (Carthusia, 2015). I libri sono stati punto di partenza per raccontare il proprio vissuto: è stato dato spazio a chi, per difficoltà linguistiche, in classe non interviene, e i compagni hanno potuto ascoltare, e così conoscere davvero le esperienze di vita dell'altro⁸⁰. Oltre ad obiettivi quali la capacità di osservare ed interpretare le immagini, ma anche di utilizzarle come mezzo di espressione, magari in gruppo, aiutandosi reciprocamente⁸¹ o la concretizzazione visiva delle proprie idee attraverso l'uso consapevole della tecnologia⁸²; il progetto si è posto anche il proposito di favorire un dialogo tra ragazzi diversi per stili di apprendimento, esperienze di vita, cultura – i gruppi erano infatti quanto più possibile eterogenei⁸³. Inoltre, è stato favorito un clima di collaborazione, in cui, per poter portare a termine il lavoro, è stato necessario saper valorizzare le migliori risorse e capacità di ogni componente⁸⁴.

⁷⁷ *Ibidem*.

⁷⁸ *Ivi*, 34-5.

⁷⁹ Esattamente, l'edizione utilizzata è stata Tan (2016), *L'approdo*, Latina, Tunuè (*Ivi*, 66).

⁸⁰ *Ivi*, 36.

⁸¹ *Ivi*, 34.

⁸² *Ibidem* e *Ivi*, 38.

⁸³ *Ivi*, 34-5.

⁸⁴ *Ivi*, 34.

1.5 Conclusione.

Nel Novecento l'antropologia ha suddiviso il mondo sulla base di presunte *aree culturali*⁸⁵. Oltre al rischio di privilegiare, all'interno di una stessa area, società e culture ritenute più rappresentative di altre e di non tener conto degli inevitabili cambiamenti diacronici⁸⁶, oggi, tale distinzione, risulta piuttosto rigida e ha poco senso di esistere di fronte all'ampia possibilità di interconnessione che abbiamo a disposizione: non solo perché risulta, rispetto al passato, più facile raggiungere luoghi anche molto lontani in un tempo relativamente breve; ma anche, e soprattutto, perché i *media* permettono che «modelli culturali, espressivi, estetici, politici ecc. vengano recepiti a livello globale»⁸⁷.

Ecco che allora, oggi, ci troviamo di fronte ad una grande sfida: accogliere l'*eterogeneità* come valore e risorsa o favorire la *discriminazione*. Non ci si dimentichi che la prima possibilità richiede conoscenza, formazione, collaborazione e reale incontro con l'alterità. Si tratta quindi di un percorso - che può e deve cominciare fin dall'infanzia - necessario in una società sempre più complessa.

Bibliografia

Campagnaro A. M. (2019). Alfabetizzazione visuale e *silent book*: Intervista. *Bollettino Itals*, 17(81), 97-103.

⁸⁵ «Un'area culturale è una regione geografica al cui interno sembra plausibile comprendere una serie di elementi sociali, culturali, linguistici ecc. relativamente simili» (Fabietti 2015, 66).

⁸⁶ *Ivi*, 67.

⁸⁷ *Ibidem*. L'antropologo specifica poi: «Ciò non significa, beninteso, che questa ricezione comporti un effetto di omogeneizzazione sul piano culturale, ma certamente rende ancora più infondata la pretesa di intendere le aree culturali come degli spazi-contenitori di tratti culturali differenti» (*Ibidem*).

Corio P. e Pacifico A. (2019). Dare voce alle immagini: Silent book e Digital Storytelling per rafforzare l'italiano e per includere, in contesti scolastici eterogenei. *Bollettino Itals*, 17(81), 31-66.

Dizionario Oxford Study per studenti d'inglese. Inglese-italiano italiano-inglese (2012), Oxford, Oxford University Press.

Fabietti U. (2015). *Elementi di antropologia culturale*. Terza Edizione, Milano, Mondadori Università.

Fornara S. (2017). Viaggi di immagini e parole. La didattica dell'italiano nella scuola primaria con gli albi illustrati e i *silent books*. *Italica Wratislaviensia*, 8(1), 65-83.

Grilli G. e Terrusi M. (2014). Lettori migranti e *silent book*: l'esperienza inclusiva nelle narrazioni visuali. *Encyclopaideia*, 18(38), 67-90.

Kandel E. (2012). *L'età dell'inconscio. Arte. Mente e cervello dalla grande Vienna ai nostri giorni*, Milano, Raffaello Cortina Editore.

Lubis R. (2018), The Progress of Students Reading Comprehension through Wordless Picture Books. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(1), 48-52.

Prima lezione (9 marzo 2020) del *General Course. Diritti umani e Inclusione* (Università degli Studi di Padova), *Modelli di salute, benessere, disabilità e analisi delle barriere / facilitatori contestuali e psicosociali*, tenuta dai professori Alberto Voci, Maria Cristina Ginevra, Sara Santilli, Ilaria Di Maggio.

Rodari G. (2016). *Storie del genio della fantasia*, Torino, Einaudi Ragazzi.

Zaniboni S. (2017). La topologia dell'immagine: un *silent book* di David Wiesner. *Comparatismi*, (II), 95-103.

Sitografia

Dipartimento di Scienze dell'Educazione - Unibo (2013). *Albi illustrati e silent books*, <https://www.youtube.com/watch?v=9E3Pt3qR2a4>.

Terrusi M. (2014). *Mappa affettiva dell'isola sconosciuta. Lampedusa narrata dai ragazzi*,

https://www.academia.edu/12139477/Mappa_affettiva_dellisola_sconosciuta._La_mpedusa_narrata_dai_ragazzi?sm=b.

Università degli Studi di Padova (2017). *Un Manifesto per l'inclusione*,

https://www.unipd.it/sites/unipd.it/files/2019/Manifesto%20per%20Inclusione_IT.pdf

Virtual Exhibition of the Silent Book Contest – Gianni De Conno Award 2020,

<https://silentbookcontest.com/exhibition/>.

2. L'aspetto visivo dell'immagine e la sua inclusività nell'ambito della percezione visiva nelle persone con disabilità mentale

Carola Pagnin

2.1 La percezione visiva nella narrazione

Una qualsiasi immagine, prendendo ad esempio quella dei silent books in questo caso ma, più ampiamente, una qualsiasi rappresentazione pittorica, viene percepita e letta tramite una serie di indicatori e di “motori” visivi e percettivi che il nostro cervello elabora in modo soggettivo, secondo le nostre emozioni, abitudini, secondo la nostra cultura e secondo la flessibilità e minuzia del nostro sistema percettivo.

Un altro aspetto importante, di conseguenza, si denota tramite l'analisi di queste immagini non solo attraverso le connotazioni più personali, bensì, in una scala molto più ampia, che afferisce alla sfera visiva e cognitiva dell'immagine. La percezione visiva è la capacità dell'occhio e della mente umana, con una serie di processi complessi, di captare gli effetti della luce visibile e di rielaborare le informazioni dell'immagine in toto.

In seguito alla definizione di percezione visiva, quindi, si può evincere quanto essa sia allo stesso tempo patrimonio di tutti e di quasi tutti: una persona con disabilità visiva o con disabilità mentale non percepisce sempre l'immagine, soprattutto quella narrativa, così come è, perché, nel primo caso non la può vedere, e nel secondo non percepisce, soprattutto nelle disabilità mentali gravi, tutti i suoi elementi. Ciò non significa, però, che l'immagine, per questi soggetti, sia un mondo estraneo o di difficile comprensione.

La narrazione per immagini è una delle prime fonti scritte a noi pervenute, si pensi ai graffiti nelle grotte, ed è un elemento fondante di tutte le società. La vista è il senso che la cattura, ma sono i processi cognitivi a rendere la “semplice immagine” ricca di significato. A tal proposito, è necessario capire da cosa è formata un'immagine: forme, linee e colori.



Cerchio cromatico di Itten, Johannes Itten (1888-1967)

Esiste una “Psicologia dei colori”, la quale mette in luce come il loro linguaggio sia articolato e ricco di sfaccettature. La complessità dei colori incide pesantemente su ogni forma di narrazione, ne determina l’aspetto e una pluralità di sensazioni. A ciascun colore si associano simbologie ed emozioni ben precise, ben delineate, ma che allo stesso tempo vivono all’interno di un sistema personale ed introspettivo, associato anche all’esperienza.

Questa catalogazione e spiegazione del cromatismo venne elaborata in primis da Max Lüscher, il quale analizzò il colore principalmente sotto tre punti di vista: quello fisico, quello neurofisiologico e quello più strettamente psicologico. Il Test dei colori di Lüscher è stato presentato per la prima volta nel 1947 al Congresso Internazionale di Psicologia di Losanna, diffondendosi poi in tutto il mondo, tradotto in oltre 35 idiomi. Si tratta di uno strumento di grande flessibilità e affidabilità che, attraverso una facile somministrazione, permette di evidenziare le dinamiche inconsce che stanno alla base di problemi psicologici, adattivi, comportamentali e psicosomatici.

Si fondarono diverse teorie, dal punto di vista fisiologico, secondo cui il colore non è solo registrazione di una qualità della luce, ma piuttosto il prodotto della mediazione di processi neurofisiologici che nascono all’interno dell’organismo. L’apporto che questi teorici diedero alla “filosofia” che Lüscher aveva fatto nascere, è cruciale per comprendere come l’essere umano capti il colore e lo rielabori, rendendo così quell’elemento universale quale è il colore, indice di una soggettività a sua volta universale e, talvolta, di problematiche. Nell’ambito della disabilità mentale, infatti, alcuni soggetti potrebbero percepire determinati colori negativamente, a tal punto da esserne anche spaventati oltre che distanti. Un disturbo diverso, invece, si ha quando le persone affette da Alzheimer s’imbattono con il bianco, colore che spesso fanno fatica a riconoscere.

Il significato dei colori è, quindi, schematizzato per una comodità non indifferente, e perché si è compreso che quasi universalmente si risponde ad un colore piuttosto ad un altro con risposte emozionali e cognitive simili. Sempre Lüscher, nella Prefazione del testo “Il Simbolismo dei colori” di Claudio Widmann, scrisse che “...il concetto di «simbolo» possiede due significati radicalmente diversi e che è quindi necessario distinguere fra simboli associativi e simboli che sono primariamente emozionali.” L’esperienza, come già affermato, è la sola che ci fa apprendere il significato simbolico di determinati colori, soprattutto in correlazione a delle ideologie, a dei marchi o a dei simboli stessi. Queste connessioni tra colori ed immagini determinate, il professore le definisce come “simbologia associativa”, la quale serve come segno, ma anche come simbolo culturale. Nel caso in cui, invece, si guardi ad una simbologia emozionale, Lüscher scrisse che “Qui il simbolo non trova il suo fondamento in un’associazione di contenuti, ma in un vissuto emozionale; più precisamente, esso è determinato a livello psicofisiologico. La frequenza d’onda del blu scuro o del rosso vermiglio viene percepita universalmente allo stesso modo: viene cioè percepita oggettivamente come blu scuro e rispettivamente come rosso vermiglio. Questa frequenza d’onda non determina soltanto una sollecitazione fisica, ma anche un’evocazione emotiva, per cui possiamo parlare non solo di una percezione oggettiva e universale del colore, ma anche di un significato emozionale oggettivo e universale. Il significato obiettivo di un colore e il suo valore universale possono essere definiti attraverso le «dimensioni» della psicologia regolativa. [...] Le strutture psichiche di base, altrimenti denominate archetipi, possono essere rappresentate in molti modi, per esempio come colori o come forme o, verbalmente, come concetti e idee concettuali. Queste rappresentazioni delle strutture psichiche costituiscono i simboli emozionali. Quanto più elementare è la rappresentazione, tanto più il simbolo viene vissuto e compreso universalmente. I colori (e anche forme fondamentali come il cerchio o il quadrato) vengono percepiti come stimoli particolarmente elementari e vengono immediatamente colti nella loro semplicità. Colori e forme fondamentali sono perciò simboli emozionali universalmente comprensibili.”

All'interno della sfera della disabilità mentale il colore rimane un elemento centrale, elemento a cui però bisogna approcciarsi tramite un'educazione più precisa per la comprensione e conoscenza ottimale dei suoi usi e significati: un esempio lo riporta una maestra di una scuola elementare che, nel 2015, seguì un percorso sui colori con una bambina con disabilità intellettiva grave, la quale non riconosceva e non riusciva a classificare gli oggetti in base ad essi. Attraverso un percorso interattivo, fatto di giochi e associazioni, la bambina non riuscì a gestire completamente tutti i colori, ma fece un grande salto in avanti nel potenziamento della percezione visiva: ecco quindi che l'insegnamento tramite il colore, in soggetti con disabilità mentale, non ha il mero scopo educativo, bensì è uno strumento importante per il miglioramento della percezione e delle associazioni mentali, diventa strumentale all'acquisizione di altre abilità fornendo accorgimenti utili al loro apprendimento. Lo scopo non si stagna alla conoscenza del colore e dei suoi significati, ma s'inserisce in un panorama più ampio che aiuta il soggetto con disabilità a vedere, guardare e a raccontare poi ciò che ha imparato. Entra anche qui in gioco la narrazione, mezzo importante per l'apprendimento e la valutazione dei progressi raggiunti. In questo ambito, un altro progetto significativo è stato ideato dal *Nuovo comitato il Nobel per i Disabili Onlus* in collaborazione con *Dipartimento Salute mentale-Dipendenze Patologiche* di Bologna: il progetto, dal titolo "Arte irregolare", vide, nel corso dello scorso anno, quattro utenti del Centro di Salute mentale di Bologna divenire rappresentanti scelti per rappresentare l'Italia a Tokyo in ParaArt, una mostra presentata come uno degli eventi "off" principali in concomitanza alle Olimpiadi 2020. Come tutti sappiamo, purtroppo le Olimpiadi non si terranno quest'anno a causa del Covid19, ma l'iniziativa rimane entusiasmante nella sua forma e nelle sue produzioni: gli outsider artists di questa esperienza italiana vedono nella loro produzione un modo per dichiarare la propria esistenza e per affermare la propria identità. Quest'arte terapeutica vede il colore in primo piano, violento e acceso, a rappresentare lo stato d'animo di questi artisti che si auto consapevolizzano ed esprimono dirompentemente.



Umanoidi in embrione, Andrea Giordani

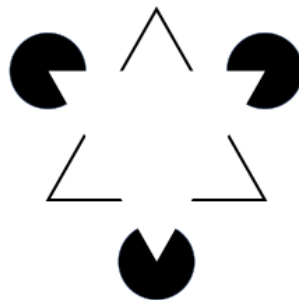
2.2 La percezione visiva e la teoria della Gestalt

I processi fisiologici dipendenti dagli organi visivi non sono i soli a dare un senso a ciò che si vede, infatti è l'intervento della mente che ci permette di comprendere il tutto, attraverso i processi psicologici della visione.

Fin dal Seicento è stata elaborata una teoria secondo cui la mente del bambino è una *tabula rasa* che si sarebbe poi riempita attraverso le esperienze sensoriali del piccolo individuo. Ogni persona, alla nascita, è così, ma l'approcciarsi al mondo in maniera totale o parziale è ciò che determina o meno l'intelletto e la sua formazione. Una serie di esperimenti scientifici nel XX secolo fecero trasparire l'inesattezza di questa teoria, dimostrando come la mente umana sia in grado di catalogare ed inserire le informazioni recepite all'interno di archivi mentali. Da questi studi derivarono la teoria cognitivista e la Gestaltpsychologie: secondo la prima, l'immagine viene costruita all'interno della nostra mente tramite l'associazione di semplici sensazioni ed informazioni che vengono velocemente analizzate e confrontate con le immagini già presenti nella nostra mente. L'importanza viene, quindi, data non tanto all'immagine osservata bensì a quella precedentemente archiviata, all'aspetto cognitivo rielaborato da Gregory nel corso del Novecento. Il contesto in cui si trovano l'oggetto o l'immagine sono il punto nevralgico da cui poi la mente scaturisce ipotesi e le verifica.

I teorici della Gestalt, in modo parallelo e talvolta intersecato, affermavano invece, all'inizio del Novecento in Germania, come la mente umana possieda un sistema

innato di archiviazione, teoria che scardina quindi la tabula rasa pensata nel XVII secolo. Un elemento che sussiste in queste diverse ideologie è l'importanza attribuita all'esperienza, alla sensorialità. La Gestalt scopre delle leggi (leggi di organizzazione percettiva o della configurazione) innate in ogni individuo, indipendenti da cultura personale o esperienza. Questa visione, rivoluzionaria al tempo, è importante anche al giorno d'oggi, perché permette una discussione sull'inclusività dell'immagine e sull'approccio percettivo-cognitivo che ognuno di noi, se ci si accoda a questa visione, ha indistintamente sul mondo.



Il triangolo di Kanizsa, Kanizsa, G. (1955), "Margini quasi-percettivi in campi con stimolazione omogenea."

Queste affermazioni, nella loro “anima” che le vede uguali in ogni individuo, possono essere, dunque, applicate senza problemi ad individui con disabilità mentale, eliminando così una serie di convinzioni che li vede legati ad un’idea per cui il loro sistema percettivo e cognitivo è totalmente e assolutamente diverso da quello di un individuo senza disabilità mentale. L’approccio all’immagine cambia, ma i processi e le leggi che regolano la configurazione dell’immagine, seguendo quest’ultima teoria, no. La struttura delle immagini rimane invariata, è la sua elaborazione finale che si modifica. Da ciò si può evincere come anche la narrazione prenda una posizione ancor più soggettiva nelle persone con disabilità mentale, ma questa soggettivazione non è estranea a nessuno, è un’evoluzione personale che ognuno di noi mette in moto. In questo caso, la società è fondamentalmente determinante e probabilmente anche “inquinante”, in quanto crea una serie di regole, necessarie sicuramente, in cui vi è un’unica via di lettura a cui tutti

dobbiamo abituarci e che tutti dobbiamo seguire per utilizzare uno stesso linguaggio.

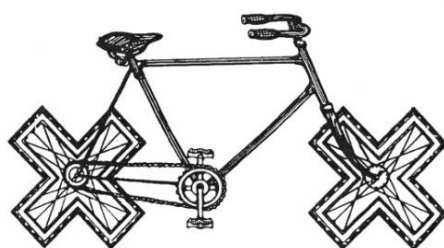
Uno dei più importanti esempi di come l'interpretazione non sia così categorica si incontra con le *figure ambigue*:



My wife and my Mother-in-law, 1930, Hill e Boring.

La giovane-vecchia, analizzata dallo psicologo americano E.G. Boring, ci costringe a percepirla come fluttuante tra due figure completamente contrastanti tra loro: è una ragazza graziosa che si volta, o una vecchia e brutta strega? E se fosse entrambe? Questa ambiguità deriva dalle linee che entrano in gioco nei due diversi contesti visivi. È il modo in cui noi osserviamo le linee e l'immagine che determina la nostra visione.

Secondo uno studio di Valeria Biasi, Lucia Chiappetta Cajola e Paolo Bonaiuto, svolti nell'ambito dell'Università "La Sapienza" di Roma, Dipartimento di Psicologia, l'Università degli Studi "Roma tre", Dipartimento di Studi dei processi formativi, culturali e interculturali nella Società Contemporanea, fra i vari schemi mentali, vi sono alcuni schemi che, nell'ambito della visione, consentono le operazioni cognitive del riconoscimento, come quando si guarda la giovane-vecchia di Hill e Boring, e anche l'esperienza dell'incongruità con immagini che si contraddicono.



Bicicletta per andare sulle scale, J. Carelman, 1969

Questo team ha, inoltre, testato la formazione e il consolidamento di tipici schemi mentali in bambini con una personalità ben adattata e formata e in bambini portatori di disabilità di apprendimento diagnosticate. In seguito ad una serie di ipotesi, è stato osservato come la visione, da parte dei bambini con disabilità di apprendimento, di immagini incongruenti o ingannevoli portava un deficit nella discriminazione degli elementi anomali all'interno dell'immagine, a causa di schemi mentali deboli o assenti.

Nei soggetti con disabilità mentale s'innescano dei meccanismi, scrive Maria Teresa Rodriguez nel libro di F. Lolli, S. Pepegna e F. Sacconi in "Disabilità mentale e istituzioni. Riflessioni sulla presa in carico.", in cui in base alle caratteristiche dei loro sistemi percettivi, lo stimolo verrà accolto e si tradurrà in una registrazione "anomala", deficitaria o impossibile, in quanto vi è un deficit degli organi percettivi. Questo fattore, conseguentemente, avrà delle ripercussioni nella comprensione ed elaborazione narrativa, ma di una narrativa che non è semplicemente quella dei romanzi, dei testi scolastici o dei silent books, bensì coincide anche con una narrazione personale, del proprio essere e della propria storia.

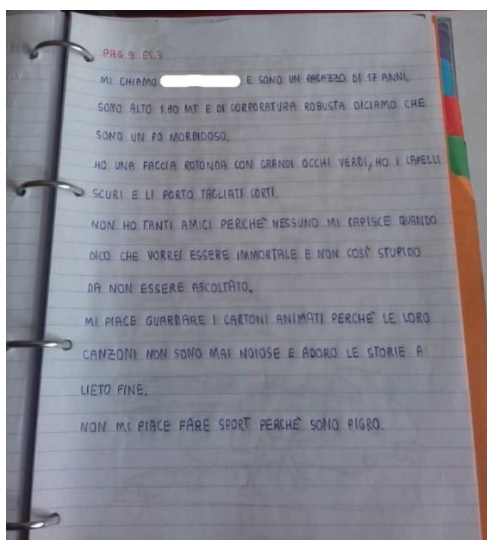
2.3 L' "ottica" della disabilità mentale

Walter Fornasa, nel libro "Quale disabilità? Culture, modelli e processi d'inclusione." di R. Medeghini ed E. Valtellina, scrive che la disabilità è autoreferenziale e chiusa in sé stessa, e che si è creato una sorta di canale ben

delineato e distinto dall' "abile". Egli, inoltre, scrive di come si parli sempre della disabilità e non delle "vite disabili": la pluralità sono quelle che contano, perché fanno sì che anche la parola, che il linguaggio si presti ad una caratterizzazione inclusiva, allargata.

L'essere disabile mentale, quindi, vive anch'esso la condizione di doversi confrontare con sé stesso e con le sue peculiarità e sofferenze, così come qualsiasi persona con disabilità o qualsiasi persona con abilità. Un aspetto importante di cui talvolta non si tiene conto riguarda, appunto, l'introspezione del soggetto con disabilità mentale: l'approccio con l'altro è solo una conseguenza del rapporto che si ha con noi stessi, e così l'autoanalisi diventa ancor più significativa quando fatta da una persona con disabilità mentale.

Qui di seguito, si riportano delle testimonianze di un'auto descrizione scritta da un ragazzo autistico di 17 anni, in cui racconta come si vede e come si sente, confrontandosi con gli altri suoi coetanei. Per non compromettere la sua privacy, è stato deciso di oscurare il nome del ragazzo.



“Mi chiamo (...) e sono un ragazzo di 17 anni, sono alto 1.80 mt e di corporatura robusta diciamo che sono un po' morbidoso.

Ho una faccia rotonda con grandi occhi verdi, ho i capelli scuri e li porto tagliati corti.

Non ho tanti amici perché nessuno mi capisce quando dico che vorrei essere immortale e non così stupido da non essere ascoltato.

Mi piace guardare i cartoni animati perché le loro canzoni non sono mai noiose e adoro le storie a lieto fine.

Non mi piace fare sport perché sono pigro.”

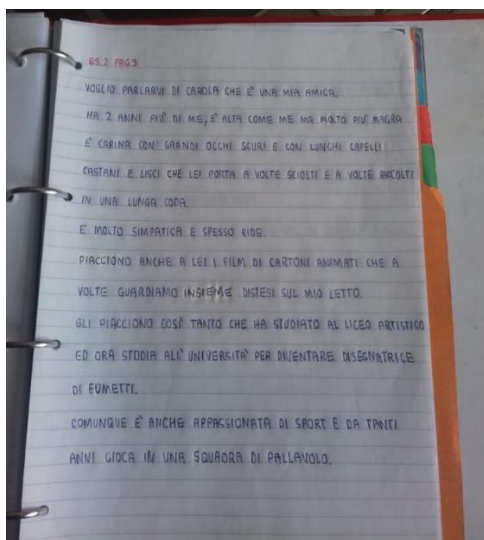
“Non ho tanti amici perché nessuno mi capisce quando dico che vorrei essere immortale e non sono così stupido da non essere ascoltato.”

Seppur breve e concisa, questa frase nasconde al suo interno una serie di pensieri ed esperienze che danno forma ad un'idea ben precisa del ragazzo su sé stesso. Si sente incompreso e visto come uno stupido per non essere ascoltato, ma questo non gli impedisce di pensare ed essere ciò che vuole essere. In seguito alla lettura di questo suo testo, è stato notato come la percezione anche estetica che ha di sé stesso sia così accurata e delineata da comprendere quanto i filtri che lo accompagnano, nel suo caso i cartoni animati, siano una parte integrante della sua vita ma non una difficoltà nel riconoscere come, invece, gli altri lo percepiscono.

La sua narrazione interiore è scandita da un tempo e una serie di schemi che lo vedono protagonista di un film d'animazione articolato in scene colme di musica e lieti fine.

Questo è solo un esempio di narrazione personale, ma ce ne sono molte, forse più profonde o più superficiali. Il digital storytelling è esso stesso una sorta di narrazione personale, basti a pensare alle storie su Instagram o ai post su Facebook. Volgendo uno sguardo a questi aspetti, si può vedere come ogni giorno si creino storie o racconti della nostra individualità, e percepirne gli aspetti principali è allo stesso tempo affascinante ed impressionante. Se questo ragazzo decidesse di tenere un diario, probabilmente ci annoterebbe cosa è successo a scuola, quali film ha guardato e quali frasi gli sono rimaste più impresse, tutti elementi che compongono un quadro narrativo in cui lui è l'attore principale.

Prendendo sempre lui come esempio, si può invece analizzare come la sua percezione degli altri, in questo caso di una sua amica, si plasmi in riferimento a come essa si propone ed approccia nei suoi confronti:



“Voglio parlarvi di (...) che è una mia amica.

Ha 2 anni in più di me, è alta come me ma molto più magra.

È carina con grandi occhi scuri e con lunghi capelli castani e lisci che lei porta a volte sciolti e a volte raccolti in una lunga coda.

È molto simpatica e spesso ride.

Piacciono anche a lei i film di cartoni animati che a volte guardiamo insieme distesi sul mio letto.

Gli piacciono così tanto che ha studiato al liceo artistico ed ora studia all'università per diventare disegnatrice di fumetti.

Comunque è anche appassionata di sport e da tanti anni gioca in una squadra di pallavolo.”

Si ponga l'attenzione verso la comunanza tra i due soggetti: i cartoni animati. I film d'animazione non sono altro che una narrazione dinamica di racconti rappresentati, una distesa serie di immagini che compongono e danno vita ad una storia. Ed è così, in questo caso come in altri, che la narrazione e la visione narrativa non necessitano di parole, e fa da collante di due o più menti che lavorano, ragionano, percepiscono in modo differente.

Alessandro Castellani, past President dell'Associazione Italiana per lo Studio della Qualità della Vita e membro del Consiglio direttivo della SIRM, nella Prefazione al testo “Narrazione e disabilità intellettiva”, scrive che esiste una branca della Medicina, la Medicina narrativa, che all'interno della psichiatria della disabilità diventa “...indispensabile per l'approccio alla persona portatrice di difficoltà nello sviluppo intellettuale.” Poter conoscere e riuscire a conoscere la storia individuale di un soggetto disabilitato permette la lettura degli aspetti, risvolti e caratteristiche del suo essere e del suo approcciarsi al mondo.

Castellani propone la narrazione come “formazione terapeutica” di un mosaico fatto di tessere colorate dal passato e dal presente del soggetto, il quale permette un'assistenza più attenta e mirata ed una “...propositività interpersonale basata

sull'empatia che si sviluppa in un controtransfer sicuramente forgiato dalla conoscenza dell'esperienza di vita del soggetto assistito.”

La narrazione, in questo fronte, diventa una terapia, uno strumento di conoscenza ciclico che vede l'autoanalisi della persona connettersi alla sua comprensione da parte del mondo esteriore.

2.4 Il linguaggio della narrazione

Il linguaggio narrativo viene sostenuto da una storia di fondo che ne determina i contorni e le forme, e la sua sussistenza può essere data da parole e/o immagini. Come si è appreso dai silent books, raccontare una storia, personale o meno, necessita di figurazioni precise e caratterizzate anche da significati simbolici semplici e di facile comprensione.

Allargando questa tematica ad un linguaggio inclusivo, l'immagine deve farsi carico di una serie di parametri secondo cui questa inclusività è data da un disegno che non può essere soggetto ad interpretazioni o discriminazioni. L'Universal Design, nella sua progettazione, è una delle manifestazioni inclusive meglio descritte e che detta dei parametri secondo cui vi è un'accessibilità e uno stile di lavoro funzionale alla globalità delle persone, con o meno disabilità. Bisogna essere educati ed educare ad una lingua inclusiva per creare un prodotto, grafico, intellettuale o plastico, alla portata di tutti.

La natura di questa idea proviene, però, da una serie di “norme linguistiche” che si sono formate con il passare del tempo, norme che anche e soprattutto la narrazione pittorica deve considerare e tentare di modificare o cancellare. Esse, come afferma Mary Douglas, provengono dalla necessità dell'uomo di creare dei modelli, degli schemi che organizzino la propria conoscenza: i modelli “migliori”, più affini a noi stessi, sono più semplici da catalogare, mentre quelli ambigui e discordanti vengono scartati e catalogati come diversi, fuori dagli standard. Questi standard sono il frutto di una valutazione della società e della sua cultura che media le esperienze degli individui, portando alla formazione di categorie culturali che diventano portatrici

di diversità. Nel caso della disabilità, mentale o fisica, questa sua categorizzazione fuori dagli schemi dà ordine ad un mondo che, per preservare il suo valore standard, può prendere due strade: la prima opprime la diversità, creando una scala gerarchica basata sulla definizione comune della “normalità”, e la seconda la valorizza, include questa diversità e ne promuove le novità e le peculiarità.

La seconda è la via che ci proponiamo di intraprendere, ed il linguaggio gioca un ruolo fondamentale nell’abbattimento di questa unica “normalità” tanto acclamata. Bourdieu, nel 1968, scrisse che “Il linguaggio contiene una filosofia pietrificata del sociale.”, constatando quindi che il primo fattore di discriminazione ed esclusione è proprio la mancanza di utilizzo di parole, gesti e rappresentazioni che scardinino questo pregiudizio secondo cui il diverso non è e non può essere parte della società più largamente intesa.

È molto probabilmente una strada lunga e tortuosa quella che vede il cambiamento di un pensiero o di un’abitudine in cui l’avere una disabilità significa avere un problema o una difficoltà che determina una difformità, trasformandola in una caratteristica a favore di ognuno, e di conseguenza della società, che sta nell’essere uno diverso dall’altro. Il concetto potrebbe risultare contorto, ma la nostra soggettività, legata certamente alla collettività e alle esperienze, è la chiave per l’acquisizione di atteggiamenti per cui l’includere l’altro, più precisamente una persona con disabilità, non è un’azione macchinosa e risultante di processi mentali per cui “lo tratto bene perché ha problemi”, bensì è il seme di una coscienza che accoglie ogni valore e lo annaffia con un approccio fatto di valori, valori che vivono di queste differenze.

In altre parole, la soggettività di ognuno non conosce il concetto di inclusione e accettazione della persona disabilitata perché non accoglie e non conosce come poterla discriminare.

Questo obiettivo, si spera non utopico, ha nel linguaggio le sue radici, e nell’educazione un grande strumento d’applicazione.

La Storia, in questo senso, è un grande bacino da cui attingere per comprendere la natura della discriminazione, le sue motivazioni ed il suo manifestarsi in diverse

forme. Se si vanno ad analizzare le raffigurazioni pittoriche di questa penalizzazione, si può notare come sin dal Medioevo, la diversità prendesse forme negative, oscure e fosse connessa ad accezioni legate ad un mondo maligno, deforme.

Bosch, Agnolo Bronzino, lo Spagnoletto, Diego Velasquez, Giacomo Ceruti sono solo alcuni dei nomi di artisti che vollero rappresentare, molto spesso caricaturalmente, personaggi con disabilità, dando vita ad un'arte e ad una, quindi, narrazione, in cui il soggetto disabilitato non è altro che un reietto, un brutto e malvagio d'animo, la cui disabilità, perlomeno nel Medioevo, deriva dal male commesso, causandogli così questa eterna punizione divina.



Salita al Calvario, H. Bosch, 1510-1516 ca, Olio su tavola, 76,7x83,5 cm, Museum voor Schone Kunsten di Gand

Le raffigurazioni, così come in scala ancor più larga le parole, hanno un grande potere, potere che determina, come tutte le cose, un pensiero e una o più convinzioni: utilizzare simboli o immagini errate e discriminatorie amplifica l'uso e la creazione di stereotipi negativi, falsi e dolorosi per le persone su cui vengono applicati.

Un filosofo e mistico cinese, Zhuanzgi, elaborò una corrente di pensiero secondo cui il linguaggio umano è fortemente limitato e opera senza tener conto dell'altro. Secondo alcuni degli insegnamenti più famosi del Daoismo, Zhuanzgi afferma che

“[...] all'origine dei mali dell'uomo risiederebbe il fatto che ciascuno scelga una posizione e rifiuti di vedere il contrario, essendo invece la realtà solo un'alternanza di contrari. Superare ogni personalismo ed utilizzare l'empatia per mettersi nei panni degli altri sarebbe dunque la sola salvezza dell'uomo illuminato.” L'empatia determina inclusione e, misticamente, comprendere il diverso diventa una salvezza sociale.

Ecco che la percezione tra persona definita abile e persona con disabilità si compenetra, in quanto il rapporto che si instaura non è quello di sano e paziente, bensì di “persona e persona”.

2.5 L'educazione al linguaggio

L'educazione, nell'ambito dell'inclusività, ha un ruolo fondamentale, e assume dei caratteri impressionanti quando viene applicata in tutti gli ambiti con diverse metodologie: educare il soggetto con disabilità è un processo lungo, riabilitativo, che può e trova nella narrazione, come già affermato, un punto di forza, ma lo è allo stesso modo anche per soggetti senza disabilità.

Lavorare sulla soggettività, sulla visione di sé stessi e degli altri trova molto sfogo nell'immagine, nella sua creazione ed interpretazione, meccanismi che a volte la sola parola non riesce ad esprimere. Insegnare a vedere e guardare fa parte di una lezione a cui noi tutti dovremmo partecipare, perché abilità cardine per l'inclusione di qualsiasi persona.

I colori, le forme, le linee, le parole sono gli strumenti tramite cui noi percepiamo il mondo e gli altri, ma la loro esperienza e comprensione viaggia su diversi livelli e su diversi filoni di pensiero: l'accessibilità del linguaggio e la sua inclusione riguarda tutti, in quanto “La nostra capacità di raggiungere l'unità nella diversità sarà allo stesso tempo la bellezza e il banco di prova della nostra civiltà. (Mahatma Gandhi)”.



Campagna mondiale dell'azienda di abbigliamento Zara, maggio 2019

Bibliografia

Elena Tornaghi, *“Il linguaggio dell’arte. Vol. A (cap. 1-2-3-4). Educazione visiva: analisi e produzione”* 2001, Loescher editore

Widmann, C. (2014). *Il simbolismo dei colori*. Magi, Prefazione di Max Lüscher

Testimonianza della maestra M.E. Fontanini

Federico Mascagni (4 febbraio 2019), Articolo “Arte irregolare, non chiamatela terapia. La disabilità mentale attraverso i colori”, de *Il Fatto Quotidiano*

Sito ufficiale dell’esposizione internazionale d’arte Paraart (www.paraart.jp)

Biasi, V., Cajola, L. C., & Bonaiuto, P. (2010). Valutare la formazione degli schemi mentali nei disturbi dell’apprendimento. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(2), 117-138.

Lolli, F., Pepegna, S., & Sacconi, F. (Eds.). (2009). *Disabilità mentale e istituzioni. Riflessioni sulla presa in carico: Riflessioni sulla presa in carico*.

FrancoAngeli, Cap. 1 “Il bambino affetto da insufficienza mentale e il desiderio dei genitori” di Maria Teresa Rodriguez

Medeghini, R., & Valtellina, E. (2006). *Quale disabilità?: culture, modelli e processi di inclusione* (Vol. 10). FrancoAngeli, Presentazione di Walter Fornasa

Testimonianza di un ragazzo autistico

Ruggerini, C., Manzotti, S., Griffo, G., & Veglia, F. (2013). *Narrazione e disabilità intellettiva. Valorizzare le esperienze individuali nei percorsi educativi e di cura*. Edizioni Erickson, Prefazione di Alessandro Castellani

Nona lezione del Corso “Diritti umani e Inclusione” dell’Università di Padova, “Dis-abilitare: l'approccio antropologico alla costruzione della normalità” tenuta dal Professore Ferdinando Fava e dalla Professoressa Claudia Ciampa, 7 maggio 2020

Zhuānzǐ, Testo daoista *Zhuānzǐ*, Zhuang-zi, Adelphi Milano 1982, Nota di Liou Kia-Hway, p. 353

Aforisma di M. Gandhi

3 “Everyone is a bit psychopathic”

La psiche si racconta

Marta Pretto

La narrazione assume un ruolo importante anche nel campo della psicologia. In questa parte di relazione verranno prese in considerazione le teorie e le implicazioni pratiche del metodo narrativo, dal punto di vista psicoterapeutico, riabilitativo (con particolare riferimento al recente paradigma della recovery) e relazionale.

LA NARRAZIONE IN PSICOTERAPIA

Nel campo della psicoterapia, il metodo narrativo si è affermato solo negli ultimi anni, anche a causa delle difficoltà connesse con la conduzione di studi di ricerca qualitativi. Esso prende vita attraverso varie forme, tra le quali possiamo individuare Narrative Exposure Therapy (NET) ed expressive writing.

3.1 Narrative Exposure Therapy

La NET è particolarmente consigliata dall'APA (American Psychological Association) come terapia per i disturbi mentali che implicano aspetti traumatici, come il disturbo da stress post-traumatico. Spesso viene concretizzata tramite delle sedute collettive (da 4 a 10), durante le quali le persone vengono invitate dalla/o psicoterapeuta ad articolare verbalmente un'autobiografia dettagliata della propria vita, che integri aspetti negativi e positivi, sensazioni e descrizioni. Questa forma di terapia è particolarmente efficace in quanto incoraggia la persona, nelle vesti di narratrice o narratore, a sviluppare un senso di coerenza riguardo agli accadimenti della sua vita nel complesso, e ad acquisire capacità riflessive e critiche che possono guidarla verso una migliore comprensione della sua identità. Al termine della terapia, il racconto viene trascritto e consegnato sotto forma di biografia scritta (American Psychological Association, 2017).

La NET è una forma popolare di psicoterapia, attuata soprattutto con persone che cercano rifugio, con storia di migrazione, con coloro che hanno sperimentato guerre civili, o in progetti di assistenza umanitaria. In questo caso, essa prende spesso il nome di “testimony therapy”: la narratrice o il narratore, infatti, riunisce in sé

contemporaneamente la figura di paziente e di testimone di violazioni ai diritti umani che l'hanno coinvolto personalmente. Portando alla società la sua testimonianza, la persona favorisce la formazione di una consapevolezza più approfondita e incoraggia azioni socio-politiche più mirate nei confronti del paese di provenienza.

Due psicologhe attive nel campo dei diritti umani, Kornfeld e Weinstein, utilizzarono questo strumento clinico per prime (Cienfuegos A. J., e Monelli C., 1983). Kornfeld e Weinstein, sotto pseudonimo, si avvalsero di molti dei resoconti raccolti nella lotta contro le violenze politiche del Cile di Pinochet.

Dal punto di vista psicologico, il funzionamento della testimony therapy è basato sulla memoria autobiografica, una particolare forma di memoria episodica che coinvolge eventi e fatti che ricordiamo perché collegati a particolari stati emotivi.

L'arousal elevato che accompagna l'esperienza traumatica porta spesso all'interruzione nel funzionamento di alcune aree cerebrali, come il talamo, deputato all'elaborazione degli stimoli sensoriali. La conseguenza è che viene meno la capacità di narrare i vissuti traumatici, se non in maniera frammentata e disorganizzata (Barsotti R., 2019; Van der Kolk B., 2015).

La coerenza che anima e a cui anela ogni forma di racconto stimola la persona a ristrutturare i ricordi, collocandoli in un contesto storico, politico e personale preciso, e questo le permette di giungere ad una comprensione più intima del vissuto traumatico. Inoltre, testimoniando le violenze subite, la persona passa da una percezione di se stessa come di una vittima di soprusi ad un graduale riconoscimento della capacità di gestire attivamente la sua vita e divenire responsabile nei confronti del suo futuro, condizione altrimenti nota come "empowerment" (Van Dijk J.A., Schoutrop M.J.A., e Spinhoven P., 2003).

3.2 Expressive writing

Il racconto in forma orale non è l'unico strumento terapeutico frequentemente utilizzato nel campo dei disturbi mentali. Vissuti personali traumatici possono essere efficacemente elaborati attraverso l'utilizzo della tecnica di "expressive writing", sviluppata da James Pennebaker e colleghi dell'Università di Austin.

La principale differenza tra la narrazione psicoterapeutica verbale e scritta traspare dalla comparazione tra i benefici nel breve e quelli nel medio/lungo periodo.

Sebbene sia dimostrato che la tecnica di expressive writing generi nella persona sensazioni negative nei momenti immediatamente conseguenti alla scrittura (Pennebaker, 1993; Pennebaker e Beall, 1986), esse sono sostanzialmente riconducibili all'assenza della figura terapeutica, la quale assume un ruolo di primo piano nel modulare l'esperienza emotiva altrui (Donnelly e Murray, 1991; Murray, Lamnin, e Carver, 1989).

Se si confrontano i risultati della narrazione emotiva in un arco temporale più prolungato (4 sessioni), si possono riscontrare numerosi benefici legati all'adozione dell'expressive writing, tra i quali un maggiore grado di autostima e una visione più positiva del ricordo traumatico (Murray e Segal, 1994). Ulteriori conferme empiriche provengono da una meta-analisi di Smyth (1996), nella quale si sostiene che scrivere una volta a settimana per un mese sia più efficace di scrivere quattro volte, ma solo per una singola settimana.

Importante risulta inoltre, ai fini della cura terapeutica, che la rievocazione del ricordo attraverso la sua narrazione ed espressione emotiva si accompagna anche ad una rivalutazione e ristrutturazione cognitiva dello stesso (Murray et al, 1989; Van der Kolk B., 2015).

A questo proposito, presso la Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari, dal 2011, Vincenzo Alastra e Todesco propongono un corso avanzato (Mimesis), tramite il quale è possibile apprendere alcune strategie e atteggiamenti utili alla scrittura di una propria "trans-autobiografia". La trans-autobiografia è una sorta di autobiografia che lascia ampio respiro all'immaginazione di chi la scrive, che in questo modo impara a giocare con leggerezza sulla propria storia personale, rimescolandone e scombinandone gli eventi in modo inedito e fantasioso. Di fatto, corsisti e corsiste sono invitati a rivisitare i propri ricordi autobiografici, "decontestualizzandoli e ricontestualizzandoli in una trama diversa e inventata" (Alastra V., 2019).

Da strumento puramente narrativo, la trans-autobiografia può trasformarsi anche in un valido strumento terapeutico, come nei casi in cui una persona manifesti un disagio interiore molto intenso, tale da non riuscire ad affrontarlo o narrarlo

direttamente. Nella fattispecie, un approccio come quello trans-autobiografico, caratterizzato da una “giocosa disidentificazione” e un relativo distacco dal vissuto in sé, può rappresentare un mezzo per elaborare il dolore e giungere ad una padronanza più serena della situazione (Alastra V., 2019).

Numerose sono quindi le forme e le formule narrative dell’expressive writing, dall’autobiografia alla trans-autobiografia, fino alla e-therapy (un esempio ne sono i forum online), la tenuta di un diario quotidiano, la poesia.

E quanto all’espressione poetica, degna di nota è la testimonianza della celebre scrittrice Alda Merini.

VIENE IL MATTINO AZZURRO

Viene il mattino azzurro

nel nostro padiglione:

sulle panche di sole

e di crudissimo legno

siedono gli ammalati,

non hanno nulla da dire,

odorano anch’essi di legno,

non hanno ossa né vita,

stan lì con le mani

inchiodate nel grembo

a guardare fissi la terra.

(Merini A., 2010, p. 236)

Donna di una sensibilità spiccata e un’interiorità tormentata, Alda Merini alterna nel corso della sua vita periodi di intensa scrittura a momenti d’ombra, dovuti anche all’entrata in alcuni ospedali psichiatrici, come il “Paolo Pini” di Milano (dal 1964 al 1972) e l’Ospedale di Taranto nel 1986, nei quali riporta di aver subito diversi maltrattamenti (Biblioteca Civica di Rivoli, n.d.).

La sua testimonianza di vita sottolinea come la scrittura, in presenza di un destinatario reale o di fantasia al quale indirizzarla, possa trasformare le “esperienze traumatiche indigeribili” in “comprensibili e raccontabili” (Tibaldi G., 2015). Alda Merini trova un amorevole ascoltatore nella figura del “dottor G.” (Merini A.,

2010), il quale la invita a rispolverare la macchina da scrivere per comporre nuove poesie (Tibaldi G., 2015).

Grazie alla presenza del “dottor G.”, Alda Merini riprende la sua attività artistica, rimasta a lungo inibita e soffocata, tornando così a sperimentare un senso di attiva e rinnovata padronanza della propria vita.

IO SONO CERTA CHE NULLA PIÙ SOFFOCHERÀ LA MIA RIMA

Io sono certa che nulla più soffocherà la mia rima,

il silenzio l'ho tenuto chiuso per anni nella gola

come una trappola da sacrificio,

è quindi venuto il momento di cantare

una esequie al passato.

(Merini A., 2010, p.228)

LA NARRAZIONE COME COMPETENZA RECOVERY-ORIENTED

3.3 Peer counseling

“La consulenza alla pari”, o peer counseling, “è una particolare forma di counselling, nata dall’esperienza delle associazioni e delle persone con disabilità, per favorire il processo di empowerment individuale e, conseguentemente, di emancipazione sociale.” (Barbutto R., Ferrarese V., Griffo G., Napolitano E., e Spinuso G., 2006).

Il peer counseling ha le sue radici storiche nel Movimento per la Vita Indipendente, fondato da alcuni studenti con disabilità dell’Università di Berkeley negli anni Sessanta e volto a contrastare le dinamiche di esclusione sociale perpetrate nei confronti di persone in condizione di vulnerabilità (Barbutto R. et al, 2006).

Questo movimento, che si prefigge di rendere culturalmente riconosciuta e sostenuta la possibile autonomia di vita delle persone con disabilità, si è poi allargato alla Svezia e al resto d’Europa, giungendo in Italia negli anni ’80 (Alimena E., 2018).

La consulenza alla pari si basa sulla figura del/la peer counselor, una persona che ha sperimentato e gestisce la propria vita in condizioni di disabilità, e che sceglie di intraprendere un percorso formativo e personale con il desiderio di poter facilitare

il benessere e la progressiva acquisizione di autonomia altrui (Barbutto R. et al., 2006). Il concetto alla base della consulenza alla pari è espresso in maniera calzante nell'idea di "guru" descritta da Kopp, quando sostiene che "siamo tutti pellegrini. Non c'è alcun maestro, né alcun allievo" e "La missione di insegnamento del guru è un tentativo di liberare i suoi seguaci da lui" (Kopp S.B., 1975).

A livello giuridico, l'utilizzo di forme di mutuo sostegno e peer counseling è sostenuto dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (CRDP) che, all'articolo 26, cita: "Gli Stati Parti adottano misure efficaci e adeguate, in particolare facendo ricorso a forme di mutuo sostegno, al fine di permettere alle persone con disabilità di ottenere e conservare la massima autonomia, le piene facoltà fisiche, mentali, sociali e professionali, ed il pieno inserimento e partecipazione in tutti gli ambiti della vita".

Il peer counseling è generalmente considerato uno strumento proficuo ed efficace, e in molti casi rappresenta un valido accompagnamento, accostato alla pratica psicoterapeutica tradizionale. Tuttavia, non è infrequente che parte dello staff e dell'amministrazione che si occupa di servizi per la salute mentale presenti delle perplessità riguardo al funzionamento tecnico-professionale di questa pratica.

Un argomento che spesso viene posto è: le/i consulenti alla pari non sono troppo "fragili" per gestire lo stress che caratterizza questo lavoro? A questo proposito, va sottolineato che le condizioni di stress a cui si sottopongono coloro che operano nei servizi di salute mentale sono simili sia per peer counselor che per figure professionalmente inserite nel settore. Inoltre, le/i peer counselor dimostrano spesso di avere rafforzate abilità di resilienza nei confronti delle esperienze di difficoltà psicologica, e una forte determinazione a superarle con efficacia.

Una seconda questione che emerge riguarda la presunta possibilità che le/i peer counselor non siano in grado di attenersi alle regole di confidenzialità e privacy. In risposta a questo, è necessario innanzitutto considerare la continuativa presenza di elementi quali la supervisione esterna e la formazione professionale. In secondo luogo, l'esperienza nel campo dimostra che quello che accade più frequentemente è che le/i consulenti alla pari, avendo sperimentato la condizione di disabilità, siano ancora più abili nel mantenere il segreto professionale, poiché conoscono ciò che

esso rappresenta per chi condivide la propria esperienza con una figura esterna (Davidson, L., Bellamy, C., Guy, K., e Miller, R., 2012).

I benefici dell'essere un/a peer counselor sono empiricamente validati da diversi studi. In una ricerca del 2012, furono intervistati 31 “peer providers” di età compresa tra i 26 e i 63 anni, i quali hanno riportato la loro esperienza riguardo all'impatto che lo svolgimento di questa professione aveva avuto nella loro vita. I cluster comuni individuati sono i seguenti:

- benessere generale, sia a livello clinico che intrapsichico, che si traduce in comportamenti di cura verso di sé e un migliore insight circa la propria esperienza di disabilità cognitiva
- crescita personale e benessere interiore, incluso un cambio nella prospettiva di vita da parte della persona, e la volontà della stessa di migliorare i propri atteggiamenti e comportamenti (che implica, tra le altre cose, la consapevolezza e la speranza nelle possibilità di crescita che si detengono)
- benessere sociale, che consiste principalmente in un miglioramento delle relazioni interpersonali, delle capacità comunicative e un rinnovato senso di appartenenza e connessione con gli altri
- benessere occupazionale, come un prolungamento nei periodi di efficienza lavorativa, il sentirsi rispettato come professionista e lo sviluppo di competenze comunicative e relazionali utili al proprio lavoro
- benessere emotivo, tra cui lo sperimentare più frequentemente emozioni positive, sviluppare un'accettazione di sé più profonda e indirizzarsi verso un progressivo empowerment (Moran G. S., Russinova Z., Gidugu V., Yim J. Y., e Sprague C., 2012).

Proprio questo concetto di empowerment viene spesso volte nominato quando si parla di narrazione e racconti nei contesti riabilitativi. Nella fattispecie del peer counseling, esso assume almeno tre volti: quello della narratrice o del narratore, che, condividendo i propri vissuti di sofferenza, esprime la volontà di giungere ad un migliore benessere psichico; il volto del/la peer counselor, che la manifesta “sotto forma di motivazione a offrire supporto a persone con esperienze analoghe” (Tibaldi G., 2015); infine, l'empowerment si traduce anche in una mutua crescita

di consapevolezza circa i propri diritti, nonché nell'identificarsi come appartenenti ad una comunità di pari che si riconoscono nei racconti reciproci, validandoli.

Una definizione di empowerment può essere ritrovata nel Quaderno del Ministero della Salute dedicato alla centralità della Persona in riabilitazione, il quale descrive questo concetto come “un processo di sviluppo e consapevolezza volto al miglioramento delle condizioni degli individui o dei gruppi sociali in situazioni di svantaggio”.

3.4 Prosumers

Una sfaccettatura operativa dell'empowerment è costituita dall'azione dei cosiddetti “prosumers”. Viene denominato prosumer chi lavora nel campo della psichiatria o della psicologia (professional) e ha iniziato la sua attività professionale dopo aver attraversato un periodo come consumer, ovvero dopo aver sperimentato una condizione di difficoltà psichica, e/o dopo aver attivamente difeso i diritti delle persone in situazioni di svantaggio.

Vi sono diverse testimonianze provenienti dal mondo dei prosumer ma, ai fini di questa relazione, desidero raccontarne una a scopo esemplificativo: quella di Ken Steele.

Ken Steele (1948-2000) è un uomo proveniente dal Connecticut che, dopo aver vissuto l'esperienza della schizofrenia e, nel suo caso, quella forse più devastante del ricovero ospedaliero in servizi di cura psichiatrica, ha potuto riprendere in mano la propria vita e impegnarsi nella fondazione di una campagna di attivismo sociopolitico, il cui slogan era “I vote I count”. La campagna coinvolse decine di migliaia di persone con esperienza di disturbo mentale, persone le quali scelsero di impegnarsi in azioni di advocacy volte all'ottenimento del diritto di voto.

A questo proposito, gli Stati Uniti non hanno ratificato la CRPD, nella quale all'art. 29 si legge : “Gli Stati Parti [...] si impegnano a garantire che le persone con disabilità possano effettivamente e pienamente partecipare alla vita politica e pubblica su base di uguaglianza con gli altri, direttamente o attraverso rappresentanti liberamente scelti, compreso il diritto e la possibilità per le persone con disabilità di votare ed essere elette”.

3.5 Paradigma della recovery

Dopo aver discusso del metodo narrativo applicato alla psicoterapia (NET, expressive writing) e di come esso si unisca a forme di riabilitazione ed empowerment nel peer counseling, desidero analizzare un concetto a cui, tra le righe, si è più volte fatto riferimento, e che ora è necessario esplicitare.

Si tratta del concetto di “recovery”, il quale racchiude in sé termini già noti, tra cui empowerment, diritti, efficienza lavorativa, consapevolezza, padronanza della propria vita e centralità della persona.

William Anthony lo definisce come un processo di cambiamento personale e sociale, lo sviluppo di un nuovo senso nella propria vita, che consenta di viverla con speranza e soddisfazione, *nonostante* la presenza di un disturbo mentale (Anthony W.A., 1993).

Il paradigma della recovery si è diffuso a livello internazionale soprattutto a partire dagli anni '90 del secolo scorso, giungendo ad affermarsi a livello istituzionale quando, nel 2004, il Dipartimento della Salute e dei Servizi Umani degli Stati Uniti ha adottato questo approccio nei confronti dei disturbi psichici più severi (Rhodes P., e De Jager A., 2014).

La base empirica motore di questa rivoluzione si può ritrovare, a livello scientifico, negli studi qualitativi, i quali includono personal accounts, interviste e scritti di persone con diretta esperienza di vulnerabilità (D'Avanzo B., 2015). La sintesi narrativa ha permesso di identificare cinque principali sottoprocessi attinenti alla recovery: connessione, speranza e ottimismo rispetto al futuro, senso di identità, senso della vita ed empowerment; categorie riassumibili nell'acronimo CHIME (Slade M., 2015).

LA NARRAZIONE NELLA RELAZIONE

Che si tratti di un percorso psicoterapeutico o riabilitativo, il pilastro che lo regge è indiscutibilmente quello relazionale. L'alleanza terapeutica e la sintonizzazione interattiva consentono alla persona di acquisire fiducia in se stessa e negli altri. Molto spesso nelle narrazioni di recovery vengono evidenziati dei “turning points” (Androutsopoulou, A., Stefanou, M-M., 2018), delle trasformazioni, le quali hanno un impatto non solo dal punto di vista meramente narrativo, ma anche esistenziale.

Ispirandosi alle teorie di Beebe e Lachmann (Salcuni S., 2019), due stimati psicologi attivi nel campo dell'infant research, questi punti di svolta potrebbero, se accolti, dar vita a dei "momenti affettivi intensi"; in questo caso, assumerebbero un ruolo centrale nella strutturazione delle sequenze di rottura e riparazione relazionale, rappresentando così una base di sviluppo per la psicoterapia.

Se la persona che si racconta ha certamente, con le sue parole e con i suoi silenzi (Levitt H.M., 2002), un ruolo di primo piano, alcune attente osservazioni vanno fatte anche circa il ruolo di chi ascolta. Numerosi studi, dallo Still Face Experiment di Tronick (1978) fino ad un più recente esperimento di Fioretti (2017), comprovano l'ipotesi che sentirsi ascoltati attivamente ed empaticamente ha un ruolo fondamentale per le persone (sia nell'infanzia che nella tarda adolescenza), affinché si percepiscano meritevoli dell'accoglienza e dell'interesse altrui e acquisiscano quindi un maggiore senso di fiducia nelle proprie qualità e capacità (Alastra V., 2019).

È inoltre importante che la narrataria o il narratario sappia abbandonare, quando necessario, gli schemi e le etichette mediche che caratterizzano la prassi clinica. È questa una delle principali premesse della ricerca qualitativa e, come sostiene Davidson (2003), consiste nel desistere dal racchiudere i vari aspetti dell'esperienza narrata sotto il semplicistico cappello di "malattia mentale", e nel riconoscere piuttosto che salute e malattia, abilità e disabilità, benessere e sofferenza non sono condizioni opposte, ma sono parte di un continuum esistenziale lungo il quale ciascuno si colloca e transita in modo flessibile.

In fondo, come affermò Tony, uscendo dall'ospedale psichiatrico di Broadmoor: "Everyone is a bit psychopathic" (Jon Ronson, 2012).

Bibliografia

- Alastra, V. (2019). *Narrazioni che disegnano mondi*. Lecce: Pensa MultiMedia Editore.
- Androutsopoulou, A., e Stefanou, M-M. (2018). Seeking “Home”: Personal Narratives and Turning Points in the Lives of Adult Homeless. *The European Journal of Counselling Psychology*, Vol. 7(1), 126–147
- Anthony, W.A. (1993). Recovery from mental illness: The guiding vision of the mental health system in the 1990s. *Psychosocial Rehabilitation Journal*, 16, 527. In: Maone, A., e D’Avanzo, B. (a cura di). *Recovery. Nuovi paradigmi per la salute mentale*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Barbutto, R., Ferrarese, V., Griffo, G., Napolitano, E., e Spinuso, G. (2006). *Consulenza alla pari – Da vittime della storia a protagonisti della vita*. Comunità Edizioni.
- Barsotti, R. (2019). *La memoria traumatica come esito di esperienze sfavorevoli infantili ed il suo trattamento con l’EMDR*. [diapositive di PowerPoint]
- Cienfuegos, A. J., & Monelli, C. (1983). The testimony of political repression as a therapeutic instrument. *American Journal of Orthopsychiatry*, 53(1), 43–51.
- Craske, M.G., Treanor, M., Conway, C.C., Zbozinek, T., e Vervliet, B. (2014). Maximizing exposure therapy: An inhibitory learning approach. *Behaviour Research and Therapy*, 58, 10-23
- D’Avanzo, B. (2015). *Recovery. Nuovi paradigmi per la salute mentale*. Maone, A., e D’Avanzo, B. (a cura di). Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Davidson, L. (2003). *Living Outside Mental Illness: Qualitative Studies of Recovery in Schizophrenia*. New York: New York University Press. In: D’Avanzo, B. (2015). *Recovery. Nuovi paradigmi per la salute mentale*. Maone, A., e D’Avanzo, B. (a cura di). Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Davidson, L., Bellamy, C., Guy, K., e Miller, R. (2012), Peer support among persons with severe mental illnesses: a review of evidence and experience. *World Psychiatry*, 11: 123-128.
- Donnelly, D. A., e Murray, E. J. (1991). Cognitive and emotional changes in written essays and therapy interviews. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 10, 334-350. In: Graf, M.C. (2004). *Written Emotional Disclosure: What are the Benefits of Expressive Writing in Psychotherapy?* [Tesi di dottorato, Drexel University]
- Fioretti, C., e Smorti, A. (2017). The Role of the Listener on the Emotional Valence of Personal Memories in Emerging Adulthood. *Journal of Adult Development*, 24, 252-262. In: Alastra, V. (2019). *Narrazioni che disegnano mondi*. Lecce: Pensa MultiMedia Editore.

Kopp, S.B. (1975). *Se incontri il Buddha per strada uccidilo – Il pellegrino del paziente nella psicoterapia*. Roma: Casa Editrice Astrolabio – Ubaldini Editore.

Levitt, H.M. (2002). The unsaid in the psychotherapy narrative: Voicing the unvoiced. *Counselling Psychology Quarterly*, 15:4, 333-350.

Merini, A. (2010). *Il suono dell'ombra. Poesie e prose 1953-2009*. Milano: Mondadori. In: Maone, A., e D'Avanzo, B. (a cura di). *Recovery. Nuovi paradigmi per la salute mentale*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Ministero della Salute, 2011. *La centralità della persona in riabilitazione: nuovi modelli organizzativi e gestionali* [File pdf].

Disponibile su

http://www.salute.gov.it/imgs/C_17_pubblicazioni_1705_allegato.pdf

Ministero della Salute, 2011. *La convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle persone con disabilità*. [File pdf]. Disponibile su:

http://www.salute.gov.it/portale/documentazione/p6_2_2_1.jsp?lingua=italiano&id=1361

Moran, G. S., Russinova, Z., Gidugu, V., Yim, J. Y., e Sprague, C. (2012). Benefits and Mechanisms of Recovery Among Peer Providers With Psychiatric Illnesses. *Qualitative Health Research*, 22(3), 304–319.

Murray, E. J., e Segal, D. L. (1994). Emotional processing in vocal and written expression of feelings about traumatic experiences. *Journal of Traumatic Stress*, 7, 391-405. In: Graf, M.C. (2004). *Written Emotional Disclosure: What are the Benefits of Expressive Writing in Psychotherapy?* [Tesi di dottorato, Drexel University]

Murray, E. J., Lamnin, A., e Carver, C. (1989). Emotional expression in written essays and psychotherapy. *Journal of Clinical and Social Psychology*, 8, 414-429. In: Graf, M.C. (2004). *Written Emotional Disclosure: What are the Benefits of Expressive Writing in Psychotherapy?* [Tesi di dottorato, Drexel University]

Pennebaker, J. W. (1993). Putting stress into words: Health, linguistic, and therapeutic implications. *Behaviour Research & Therapy*, 31, 539-548. In: Graf, M.C. (2004). *Written Emotional Disclosure: What are the Benefits of Expressive Writing in Psychotherapy?* [Tesi di dottorato, Drexel University]

Pennebaker, J. W., e Beall, S. K. (1986). Confronting a traumatic event: Toward an understanding of inhibition and disease. *Journal of Abnormal Psychology*, 95, 274-281. In: Graf M.C. (2004). *Written Emotional Disclosure: What are the Benefits of Expressive Writing in Psychotherapy?* [Tesi di dottorato, Drexel University]

Rhodes, P. e De Jager, A. (2014), Narrative studies of recovery. *Clinical Psychologist*, 18, 99-107.

Salcuni, S. (2019). *Infant research: la prospettiva delle neuroscienze in psicoanalisi – Beebe & Lachmann*. [diapositive di PowerPoint]

Slade, M. (2015). *Recovery. Nuovi paradigmi per la salute mentale*. Maone, A., e D'Avanzo, B. (a cura di). Milano: Raffaello Cortina Editore.

Smyth, J. M. (1998). Written emotional expression: Effect sizes, outcome types, and moderating variables. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66(1), 174–184. In: Pennebaker, J. W. (1997). *Writing About Emotional Experiences as a Therapeutic Process*. *Psychological Science*, 8(3), 162–166.

Tibaldi, G. (2015). *Recovery. Nuovi paradigmi per la salute mentale*. Maone, A., e D'Avanzo, B. (a cura di). Milano: Raffaello Cortina Editore.

Tronick, E., Als, H., Adamson, L., Wise, S., e Brazelton, T.B. (1978). The Infant's Response to Entrapment between Contradictory Messages in Face-to-Face Interaction. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, Volume 17, Issue 1, 1-13

Van der Kolk, B. (2015). *Il corpo accusa il colpo*. Milano: Edizioni R. Cortina. In: Barsotti, R. (2019). *La memoria traumatica come esito di esperienze sfavorevoli infantili ed il suo trattamento con l'EMDR* [diapositive di PowerPoint].

Van Dijk, J.A., Schoutrop, M.J.A., e Spinhoven, P. (2003). Testimony Therapy: Treatment Method for Traumatized Victims of Organized Violence. *American Journal of Psychotherapy*, 57, No.3.

Sitografia

Alimena, E. (2018). Il movimento delle persone con disabilità motorie negli anni '70. [Tesi di laurea magistrale, Università "La Sapienza" (Roma)]. In: Superando.it, 2019. *Quando e come nasce il movimento delle persone con disabilità* [online]. Disponibile su: <https://www.superando.it/2019/12/06/quando-e-come-nasce-il-movimento-delle-persone-con-disabilita/> [Data di accesso: 09/05/2020]

American Psychological Association, 2017. *Narrative Exposure Therapy (NET)* [online]. Disponibile su: <https://www.apa.org/ptsd-guideline/treatments/narrative-exposure-therapy> [Data di accesso: 03/05/2020].

Biblioteca Civica di Rivoli "Alda Merini", n.d. *La storia di Alda Merini* [online]. Disponibile su: <http://biblioteca.comune.rivoli.to.it/index.php/la-biblioteca/la-storia-di-amerini.html> [Data di accesso: 04/05/2020].

Ronson, J., 2012. Strange answers to the psychopath test [video TEDTalk]. Disponibile su: https://www.ted.com/talks/jon_ronson_strange_answers_to_the_psychopath_test? [Data di accesso: 09/05/2020].

4. MUSEI COME CANTASTORIE

La narrazione inclusiva al servizio della cultura

Lia Zampa

“Un’istituzione permanente, senza scopo di lucro, al servizio della società, e del suo sviluppo, aperta al pubblico, che effettua ricerche sulle testimonianze materiali ed immateriali dell’uomo e del suo ambiente, le acquisisce, le conserva, le comunica e specificatamente le espone per scopi di studio, educazione e diletto”, così lo Statuto di ICOM (International Council of Museum), un’organizzazione internazionale non governativa con sede presso l’UNESCO, definisce il museo.

Già nella definizione emerge il ruolo sociale di questi istituti culturali, che sono “al servizio della società e del suo sviluppo”; non sono un mero contenitore di oggetti, ma una macchina comunicativa, un’arena sociale dove si riflettono i valori di una società. In virtù della loro funzione di mediatori tra l’eredità materiale ed immateriale dell’uomo e il pubblico attuale, i musei possono e devono essere recettori e agenti del cambiamento, realizzando azioni per favorire la fruizione e la partecipazione da parte di tutte le persone.

La sfida della cultura odierna è quella di trasformare i musei in istituzioni che contribuiscono attivamente a rafforzare la società, il senso di benessere dei cittadini e il loro effettivo senso di appartenenza (G. Malerba, 2017).

L’accessibilità e l’inclusione del pubblico sono quindi elementi cardine per adempiere alla missione mediatrice di queste istituzioni, che hanno l’obbligo di favorire la parità d’accesso e creare ambienti di apprendimento piacevoli ed eterogenei, in grado di eliminare barriere linguistiche, generazionali, culturali, fisiche e cognitive. Il punto di partenza per realizzare un ambiente simile non è quello di risolvere singole necessità specifiche del visitatore con disabilità, ma di accettare e riconoscere una diversità generalizzata, utilizzando come modello di riferimento nella progettazione, l’uomo e tutti i cambiamenti che durante l’arco della vita si trova ad affrontare. Ogni visitatore è diverso per formazione, esigenze, aspettative, desideri e per le difficoltà che potrebbe incontrare nel visitare un museo. L’istituzione culturale deve quindi rinnovarsi continuamente, indagare e sviluppare

nuove strategie e linguaggi comunicativi per accogliere un pubblico estremamente differenziato (Miglietta, 2017).

La narrazione gioca un ruolo centrale sia nelle strategie di trasmissione del sapere che nell'essenza stessa di queste istituzioni. I musei infatti, nascono come narratori, custodiscono e conservano dei reperti dietro ai quali si celano sempre delle storie. Narrazioni che iniziano milioni di anni fa, attraverso ritrovamenti appartenenti ad un mondo dove l'uomo non era ancora nato, racconti su civiltà antiche mediante i quali possiamo ripercorrere la Storia dell'umanità, fotografie che ci fanno viaggiare tra continenti, strade e linee del tempo oppure quadri e installazioni artistiche che ci iniziano a pellegrinaggi interiori. Ogni bene culturale ha percorso un tragitto prima di presentarsi a noi sopra ad un piedistallo. Il museo è quindi un cantastorie per natura, un laboratorio per sperimentare approcci narrativi differenti; il singolo reperto può e deve, in virtù di un pubblico così vasto, venire interpretato attraverso differenti prospettive, raccontando storie diverse.

Ora più che in passato, i musei si trovano a competere con molte altre attività da fare nel tempo libero e nuove forme di condivisione del sapere, come la televisione, internet e social media. Per rispondere al confronto è necessario fare affidamento ed integrare le tecnologie e i nuovi canali di comunicazione nella progettazione museale, affinché la storia degli oggetti esposti si incontri con quella dei visitatori, che sentendosi protagonisti del percorso, e non solo passivi assimilatori di informazioni, potranno valorizzare e dare un significato al bene materiale e di conseguenza all'istituzione museale (Montani 2013).

In conclusione, la narrazione, che prende spazio e origine nei musei, deve diventare inclusiva non solo per garantire l'imprescindibile diritto d'accesso a qualsiasi cittadino, ma anche per restituire al museo il suo ruolo di "servizio ai cittadini" ascoltando e rispondendo ai continui cambiamenti della società.

Quali sono le barriere che la narrazione deve superare per adempiere alla sua missione? Quali sono i fattori contestuali, ambientali e personali, che impediscono ad alcuni gruppi di accedere al lavoro di narrazione del museo e di trarne valore?

4.1 BARRIERE FISICHE E FINANZIARIE

Narrazione conservata in uno spazio fisico

Il primo intervento per consentire al visitatore di fruire dell'esperienza narrativa museale è permettere l'accesso libero e confortevole allo stabile. Un museo non può raccontare storie senza i reperti. L'entrata e il movimento all'interno del museo possono venire ostacolate dal costo del biglietto, nel caso di famiglie con limitate possibilità economiche e da barriere architettoniche. La mancanza di rampe, ascensori o servizi igienici idonei, la presenza di gradini, pendenze eccessive, lo spazio limitato per il transito delle sale, l'altezza dei reperti esposti o dei supporti esplicativi che spesso non consentono un'agevole visione per qualsiasi altezza di campo visivo, sono i primi interventi da effettuare in direzione di un miglioramento dell'accessibilità museale (A. Miglietta, 2017).

L'eliminazione delle barriere architettoniche e finanziarie sono rispettivamente parte integrante della progettazione del museo e dei provvedimenti ministeriali per la valorizzazione del patrimonio culturale. Sia la progettazione che i decreti governativi dovrebbero tenere presente che "ogni accesso negato è offesa all'eguaglianza dei diritti e delle opportunità", come ricorda l'associazione nazionale subvedenti (ANS) nel vademecum per la leggibilità del patrimonio museale.

4.2 BARRIERE SENSORIALI

Narrazione attivata con tutti i sensi

La differenza tra un cantastorie e un museo è che quest'ultimo deve raccontare storie a partire da oggetti, che siano quadri, animali imbalsamati, erbari o anfore antiche, devono essere accessibili al visitatore al fine di rendere il museo valorizzatore del patrimonio culturale. La semplice esposizione del reperto dentro una teca con didascalia testuale annessa potrebbe ostacolare la narrazione, non solo per i visitatori con disabilità visiva, ma anche per un bimbo annoiato o un turista prevenuto. Dunque, al momento della progettazione, un altro aspetto da valutare

sono le potenziali barriere sensoriali che interferiscono nell'accesso all'oggetto esposto.

Le soluzioni portate dai musei per abbattere gli ostacoli legati a disabilità sensoriali vertono generalmente sulla creazione di percorsi multisensoriali o specifici laboratori e visite guidate.

In Italia, tra le realtà nate ad “hoc” figura il Museo Tattile Statale Omero ad Ancona, istituito nel 1993 su ispirazione dell'Unione Italiana Ciechi. Il museo custodisce più di centocinquanta riproduzioni in gesso e resina di famose sculture che vanno dalla classicità greca al primo Novecento. I modelli possono venire toccati e manipolati dal pubblico con il supporto di spiegazioni sonore e letture espressive. Dalla stessa iniziativa è nato anche il Museo Tattile di Pittura Antica e Moderna “Anteros” a Bologna (Miglietta 2017).

Nonostante non ci siano musei scientifici italiani nati con una logica inclusiva, l'esplorazione tattile dei reperti è stata inserita in molti musei di Storia Naturale che hanno messo a disposizione dei visitatori reperti fossili, denti, corna, crani ed animali imbalsamati da maneggiare, con cartellini in braille annessi. In quest'ottica di “vedere con le mani” esemplare è il progetto “Vietato non toccare”, nato dalla collaborazione tra l'Ufficio Accoglienza Disabili e la sezione di Preistoria del Dipartimento di Archeologia e Storia delle Arti dell'Università di Siena. Il progetto, che già dal titolo si impegna a rompere con la tradizione del “si prega di non toccare” si pone come obiettivo l'abbattimento delle barriere architettoniche, sensoriali ed emotive, che fanno percepire gli ambienti museali come difficoltosi e faticosi. Il programma include visite museali al buio che permettono di esplorare con il tatto, l'olfatto e l'udito l'archeologia preistorica (Angelaccio et al. 2007).



Fig.1 Visita di un non vedente al Museo di Biologia Marina “Pietro Parenzan” di Lecce.



Fig. 2 Una parte del percorso Vietato non Toccare allestito in versione naturalistica al Museo di Storia Naturale di Verona.

Seguendo l'esempio di Siena, questi "incontri al buio" sono stati realizzati da altri musei, non solo sotto forma di visite guidate da bendati ma allestendo le sale con stand olfattivi, pannelli tattili e riproduzioni 3D con cartelli con su scritto "VIETATO NON TOCCARE".

Sulle stesse linee guida si è mosso il progetto "WELCOM" (WeEncourage living Collective Open Museums Experiences), realizzato da otto musei di Firenze nel 2016. In questo caso il progetto è stato frutto di una sinergia tra musei di diverse tipologie, storia, arte e scienza, i quali hanno accolto e collaborato con ospiti di centri di solidarietà, istituti per anziani e persone con disabilità, malati di Alzheimer, ipovedenti, minori residenti in strutture di accoglienza e nuovi immigrati. Dopo aver raccolto impressioni ed esigenze degli ospiti, sono stati realizzati sussidi di diverso tipo: visite e laboratori dedicati, app, stampe 3D, guide in braille, video in LIS (Lingua dei Segni Italiana), schede didattiche, sale multilingue ed incontri formativi per gli operatori museali.

La cooperazione tra musei di diverso ambito, il confronto sulle metodologie didattiche e soprattutto il coinvolgimento diretto con le varie tipologie di pubblico, hanno garantito un grande successo al progetto. "Se le cose non le conosci, non le puoi nemmeno sognare, ora potrò sognare quello che ho avuto la fortuna di visitare", così ha commentato la visita un novantenne ricoverato in una residenza assistita (Cioppi et al. 2019) .

Queste iniziative mettono in luce la stretta connessione tra museo e comunità locali, le quali sono fonte di ispirazioni reciproche e che devono mantenere un dialogo costante e continuo per costruire una solida narrazione museale inclusiva.

Una recente scoperta mostra come le barriere sensoriali non sono più un limite neanche per l'universo invisibile, fatto di neutrini ed onde gravitazionali. Grazie

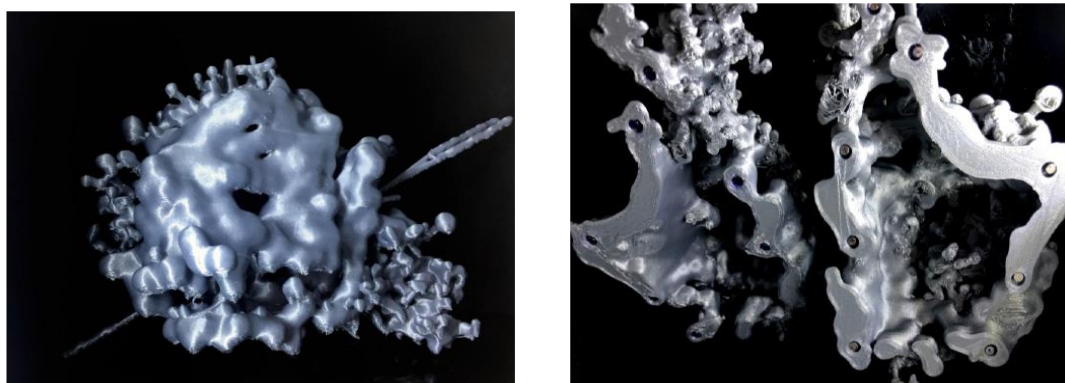


Fig.3 modelli 3D model di Cas A (costellazione di Cassiopea). A sinistra modello singolo, a destra modello bipartito.

alla tecnologia delle stampanti 3D e ai dati raccolti dal telescopio orbitale Chandra della NASA, un'equipe di ricercatori finanziati dal governo americano, è riuscito a realizzare dei modelli in micro scala di esplosioni stellari e costellazioni (Arcand et al. 2019).

I feedback positivi da parte del pubblico hanno dimostrato che anche l'astronomia, una disciplina scientifica intrinsecamente visiva ed elaborata da telescopi per millenni, può partecipare ad un'equa accessibilità della conoscenza, contribuendo inoltre ad innovare le strategie di divulgazione scientifica, indispensabili nell'odierna era della conoscenza.

Fondamentale per ottenere un'avvincente narrazione museale è che questi innovativi codici comunicativi e percorsi multisensoriali non vengano clusterizzati in laboratori o visite speciali. I percorsi devono essere fruibili da tutti al fine di rendere il museo uno spazio di condivisione e un luogo di inclusione.

4.3 BARRIERE COGNITIVE

I visitatori sono protagonisti delle storie

Un'altra categoria che la narrazione museale deve considerare interagendo con un pubblico così diversificato sono i visitatori con disabilità cognitive, per i quali, i racconti che si celano dietro le esposizioni, sono difficilmente accessibili se si utilizza il solo canale del testo didascalico e tecnico. Le persone con disturbi d'apprendimento presentano infinite variegature nella loro situazione, ciò rende più difficoltoso trovare una soluzione espositiva uniforme ed efficace. Le sperimentazioni effettuate per rimuovere le barriere cognitive nei musei sono numerose e disparate, create sempre a partire da uno stretto dialogo con l'utente che viene coinvolto direttamente nella progettazione. Alcune risoluzioni si concentrano sulla comunicazione semplificata per l'accesso alle informazioni. Un esempio è il progetto nato dalla collaborazione tra il Museo Civico di Storia Naturale di Trieste e l'Anffas Onlus, Associazione nazionale famiglie di disabili intellettivi e relazionali, che ha visto la creazione di percorsi divulgativi semplificati e paralleli all'interno del museo. I visitatori con disabilità cognitive hanno riscritto, con l'aiuto degli operatori, i cartelli e le didascalie del museo applicando i principi della

Comunicazione Aumentativa Alternativa (*Aumentative and Alternative Communication*, AAC) e il Linguaggio facile da leggere (Span et al. 2019).



Fig.4 Didascalia del Museo di Storia Naturale di Trieste elaborata secondo i principi del CAA

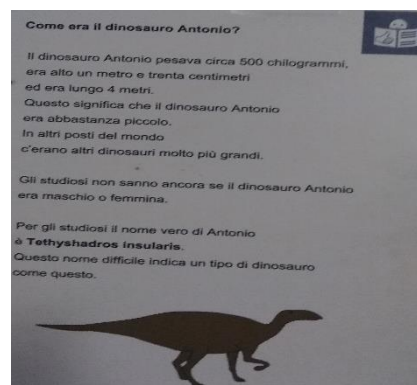


Fig.5 Didascalia del Museo di Storia Naturale di Trieste scritta in Linguaggio facile da leggere

La CAA è un programma di ricerca che cerca di facilitare e migliorare la comunicazione in persone con difficoltà ad usare il linguaggio orale e la scrittura. Gli aggettivi “aumentativa” e “alternativa” indicano modalità di comunicazione tese ad accrescere, non sostituire, la comunicazione naturale tramite l'utilizzo di diversi canali come segni, simboli e fotografie che vengono associate alle parole scritte e rendendo più esplicito il messaggio verbale (Rivarola et al. 2009).

Il Linguaggio facile da leggere è un metodo che, attraverso l'applicazione di regole semplici ma ben definite, mira a rendere le informazioni più facili e quindi accessibili alle persone con difficoltà di lettura (Span et al.2019).

Altre strategie per abbattere le barriere cognitive, invece, puntano sull'accesso semplificato all'informazione per mezzo di un'esperienza accattivante e divertente, seguendo il principio dell'"edutainment", neologismo frutto della combinazione dei termini “education” e “entertainment”. L'edutainment è infatti una forma di intrattenimento che cerca di conciliare educazione e divertimento (Ioannidis et al. 2013). L'“imparare giocando” è assunto fondamentale delle missioni di un museo, che è da sempre terreno sperimentale dell'educazione informale; luogo in cui il visitatore, lontano da testi scolastici ed insegnanti è libero di esplorare, sperimentare e scoprire. Alla luce di ciò il museo, per catturare l'attenzione dell'utente, deve progettare exhibit stimolanti, che creino un'atmosfera ludica, di buon umore e di

tolleranza al fine di rendere efficace il processo di apprendimento. L'obiettivo, anche in questo caso, viene raggiunto appellandosi ad innovative strategie narrative. Il digital storytelling, che unisce l'arte della narrazione all'uso delle nuove tecnologie, può stabilire con successo il legame tra l'intrattenimento e l'apprendimento senza ricorrere ad animatori esterni inseriti in visite programmate. Una narrazione efficace infatti, non si limita a mettere in relazione gli eventi, ma è anche una performance in grado di emozionare i visitatori, contribuendo a rendere le collezioni più coinvolgenti e quindi più accessibili a diverse tipologie di pubblico (Ioannidis et al. 2013).

La visione, l'ascolto e la lettura di storie, attraverso il supporto di tecnologie multimediali che creano ambienti immersivi, permette ai visitatori di sentirsi parte della narrazione o di esserne addirittura protagonisti. Su questo fronte sta svolgendo un grande lavoro il progetto CHESS (Cultural Heritage Experiences through Socio-personal interactions and Storytelling), co-finanziato dalla Commissione Europea, che offre esperienze di narrazione digitale personalizzata ed interattiva ai musei. Il programma si presenta come una naturale estensione della funzione di narratore di un museo con il vantaggio della personalizzazione e dell'adattamento della visita, costruita "ad hoc" grazie alle informazioni personali fornite dal visitatore su dispositivi mobili. I tablet, muniti di tecnologie web afferenti al sistema operativo di CHESS, accompagnano l'utente per l'intera visita regalandogli un'ampia gamma di attività affini alla persona, dal semplice audio con immagini fisse ad animazioni, giochi, immagini interattive e realtà aumentate, raccontando in questo modo storie diverse a persone diverse (Katifori et al. 2014).

I video giochi, che hanno invaso i mercati mondiali a partire dagli anni Ottanta, e che riscuotono un grande successo soprattutto tra bambini e giovani, si dimostrano essere un'altra strategia per abbattere le barriere cognitive. Studi recenti hanno provato che il "computer gaming" può essere un supporto per programmi di riabilitazione nonché per l'inclusione sociale dei bambini con disturbi dello spettro autistico (Marchi et al. 2018).

L'introduzione di giochi online all'interno del contesto museale può contribuire alla conoscenza interattiva delle collezioni, di eventi, temi storici e può addirittura portare al coinvolgimento empatico ed emotivo del visitatore (Kidd 2015).

I progetti visti fino ad ora mostrano come al giorno d'oggi l'attenzione dei musei si stia spostando dalla tradizionale raccolta, esposizione e conservazione del patrimonio verso l'uso dei reperti per fornire un'esperienza interattiva, di dialogo partecipato con il visitatore. Le tecnologie digitali, in particolare il digital storytelling e il “gaming”, hanno un grande potenziale per appoggiare questa ottimale transizione che favorisce l'accesso sia all'educazione che al divertimento a tutti visitatori, con o senza disabilità, che possono liberamente scegliere ritmo e modalità d'apprendimento (Danks et al. 2007).

4.4 BARRIERE CULTURALI

La narrazione come strumento di mediazione

I musei, conservatori del patrimonio culturale dell'umanità, non sono solo i candidati perfetti per costruire una zona di contatto tra etnie diverse, ma come tali devono assumersi anche la responsabilità di comunicare i cambiamenti sociali e culturali in atto nel mondo legati ai fenomeni immigratori, e di promuovere quindi l'integrazione e la cooperazione tra popolazioni. Come possono i musei fornire spazi di incontro, alimentare la partecipazione e la mutua conoscenza tra culture? Ancora una volta la narrazione gioca un ruolo vincente anche nel superamento delle barriere culturali.

Molti sono, e sono stati i progetti mossi verso la promozione dei processi di integrazione e convivenza rispettosa tra culture diverse. A livello europeo si è distinto “MAP for ID” (Museums as Places for Intercultural Dialogue), un progetto finanziato dalla Commissione Europea e realizzato tra 2007 e il 2009 in cinque paesi tra cui L'Italia. MAP for ID aveva come principale obiettivo quello di stilare linee guida ed azioni concrete per realizzare una mediazione inclusiva all'interno dei musei rendendoli luoghi di dialogo interculturale (Bodo et al. 2009).

Tra le numerose attività proposte dal progetto, che vanno da laboratori artistici, performance teatrali e cortometraggi, figurano anche percorsi narrati ed allestimenti autobiografici. Un esempio italiano, rientrando nell'ambito del progetto MAP for ID, e che assume il paradigma narrativo come elemento fondante del percorso è

l'esperienza pilota "Lingua contro Lingua. Una mostra collaborativa", allestita nel Museo di Antropologia ed Etnografia dell'Università di Torino. In questo caso la lingua istituzionale e didascalica del museo ha dialogato con la lingua autobiografica e evocativa dei mediatori culturali. Dopo un corso di formazione, i mediatori sono stati riconosciuti come nuovi interpreti del museo ed in collaborazione con museologi hanno concepito e realizzato un allestimento multivocale. Ogni mediatore ha scelto uno o più oggetti dalle collezioni etnografiche che più di altri richiamavano legami con la propria storia di vita, percorso migratorio o terra d'origine. Infine, i reperti selezionati sono stati esposti insieme a fotografie, abiti e souvenir, realizzando delle "installazioni autobiografiche" inserite all'interno di visite guidate.



Fig. 6 Esempio di percorso narrato dialogico in occasione della mostra "lingua contro lingua". A destra Marcelin Enascut (mediatore culturale); a sinistra Gianluigi Mangiapane (educatore museale).

In questo caso, la narrazione è stata intesa come strumento di mediazione non tanto in senso linguistico, ma in quanto condivisione di sapere e punti di vista, partendo da testimonianze materiali. "L'approccio autobiografico ha consentito di introdurre il vissuto personale, anche migratorio, dei mediatori e di "restituire" gli oggetti al pubblico e al museo come testimonianze appropriate e riappropriate di storie di vita" (Mangiapane e Pecci 2011).

Queste iniziative hanno permesso non solo di valorizzare al meglio il patrimonio culturale, ma anche di potenziare i legami sociali e il rispetto reciproco, attraverso la comprensione ed il riconoscimento di altre culture. Inoltre, le mostre collaborative condite da testimonianze personali, hanno contribuito a chiamare

nuovo pubblico al museo formato dai migranti di prima o seconda generazioni, precedentemente scoraggiati o disinteressati dalle attività culturali (Falchetti 2019).

4.5 CONCLUSIONI

“I musei non sono fini in se stessi, ma mezzi al servizio dell’umanità”

Museums: in search of a usable future
A. Wittlin
MIT press, Cambridge, Mass and London 1970

I musei, tramite la forma narrativa, collegano il passato al presente, il distante al prossimo, il locale al globale; sono luoghi di apprendimento dove sollevare interrogativi e facilitare il dibattito a partire dal patrimonio culturale. In quanto tali sono un settore determinante nella rappresentazione dell’immagine e dei valori di una società. “Tuttavia negli ultimi decenni è cresciuta la consapevolezza che le storie che i musei hanno raccolto, preservato e reso visibili, restituiscono solo un’immagine parziale della società, un’immagine che spesso dimentica le vite e le esperienze di coloro che hanno meno opportunità di accesso alle risorse materiali, culturali ed educative”(R. Sandell in Da Milano e Falchetti 2014).

Renderli accessibili a partire dalla narrazione, il loro primo e originale canale comunicativo, non permette solo di sfruttare a pieno il loro potenziale nel rispecchiare la società ma anche di costruire comunità più inclusive, coese e giuste, andando incontro alle esigenze della società contemporanea.

I punti comuni di tutti i progetti sopracitati, i quali appoggiano lo sforzo di democratizzazione dei musei, sono: l’uso della narrazione come punto di partenza per costruire un ambiente inclusivo e l’avvalersi di una logica partecipativa, un continuo dialogo tra contenuto, visitatori e spazio. L’utente non è più relegato al ruolo passivo di assimilatore di contenuti, ma è un attore che partecipa a pieno titolo al processo di produzione culturale; può agire, toccare, annusare, giocare, rispondere a stimoli e domande, costruire la sua personale visita, socializzare ed incitare la sua creatività. Queste nuove strategie narrative non solo cambiano in modo positivo l’atteggiamento della cittadinanza nei confronti dei musei ma garantiscono a qualsiasi tipo di pubblico, il diritto all’accesso alla cultura, senza distinzione tra percorso “speciale” alternativo a quello “normale”.

Fintanto che i musei custodiscono manufatti e reperti, vi è la possibilità di costruire nuove relazioni, di scoprire nuovi significati, di trovare nuove interpretazioni legate a nuove pertinenze, di scrivere nuovi codici e nuove regole” (Hooper-Greenhill 2005).

Un museo che voglia rispondere alla definizione iniziale dell’ICOM è un luogo vivo e mutevole che deve continuamente rinnovarsi, un focolare per indagare e sperimentare nuove strategie narrative, per migliorare la mediazione con la società ed essere così un’indispensabile fonte di cambiamento.

Bibliografia

Angelaccio, Dino; Giorgi, Gabriella; Sarti, Lucia (2007): Vietato non toccare. Percorso museale tattile-olfattivo. In: *Museologia Scientifica*, 1, pp. 161–163.

Arcand, Kimberly Kowal; Jubett, April; Watzke, Megan; Price, Sara; Williamson, Kelly T. S.; Edmonds, Peter (2019): Touching the stars: improving NASA 3D printed data sets with blind and visually impaired audiences. In: *arXiv preprint arXiv:1906.06457*.

Bodo, Simona; Gibbs, Kirsten; Sani, Margherita (2009): I musei come luoghi di dialogo interculturale: esperienze dall’Europa: Pubblicato dai partner di MAP for ID.

Cioppi, Elisabetta; Ferretti, Veronica; Lachi, Chiara; Montali, Elena (2019): WELCOME-Esperienze di inclusione sociale in un sistema coordinato di musei. In: *Museologia scientifica memorie*.

Da Milano, C.; Falchetti, E. (2014): Storie per i musei, musei per le storie. Storytelling digitale e musei scientifici inclusivi: un progetto europeo: Vetrani Editore, Nepi.

Danks, Michael; Goodchild, Marc; Rodriguez-Echavarria, Karina; Arnold, David B.; Griffiths, Richard (2007): Interactive storytelling and gaming environments for museums: The interactive storytelling exhibition project. In: International Conference on Technologies for E-Learning and Digital Entertainment. Springer, pp. 104–115.

Falchetti, Elisabetta (2019): Musei scientifici e migranti: alcune esperienze tra inclusione e intercultura. In: *Museologia scientifica memorie*.

Hooper-Greenhill, Eilean (2005): I musei e la formazione del sapere: le radici storiche, le pratiche del presente: Il saggiatore.

Ioannidis, Yannis; El Raheb, Katerina; Toli, Eleni; Katifori, Akrivi; Boile, Maria; Mazura, Margaretha (2013): One object many stories: Introducing ICT in museums and collections through digital storytelling. In: 2013 Digital Heritage International Congress (DigitalHeritage), t. 1. IEEE, pp. 421–424.

Katifori, Akrivi; Karvounis, Manos; Kourtis, Vassilis; Kyriakidi, Marialena; Roussou, Maria; Tsangaris, Manolis et al. (2014): CHESS: personalized storytelling experiences in museums. In: International Conference on Interactive Digital Storytelling. Springer, pp. 232–235.

Kidd, Jenny (2015): Gaming for Affect: Museum Online Games and the Embrace of Empathy. In: *journal of curatorial studies* n. 3, 4, pp. 414–432. DOI: 10.1386/jcs.4.3.414_1.

Mangiapane, Gianluigi; Pecci, Anna Maria (2011): Lingua contro lingua: Una mostra collaborativa. In: *Museologia scientifica memorie*, 8, pp. 104–106.

Marchi, Erik; Schuller, Björn; Baird, Alice; Baron-Cohen, Simon; Lassalle, Amandine; O'Reilly, Helen et al. (2018): The ASC-inclusion perceptual serious gaming platform for autistic children. In: *IEEE Transactions on Games*.

Miglietta, Anna Maria (2017): Il museo accessibile: barriere, azioni e riflessioni. In: *Museologia Scientifica*, 11, pp. 11–30.

Montani, Rinalda (2013): Un museo per tutti è per ciascuno. Verso una cultura museale inclusiva a partire dai documenti internazionali sui diritti umani. In: *Museologia scientifica memorie*.

Rivarola, Aurelia; FRONTICELLI, G.; OLDRINI, S. (2009): Comunicazione aumentativa e alternativa. In: *Centro Benedetta D'Intino Onlus, Milano*.

Span, Stefania; Clementi, Patrizia; Arbull, Deborah (2019): Museo accessibile: il linguaggio facile da leggere e la Comunicazione Aumentativa Alternativa per la divulgazione scientifica semplificata. In *Museologia scientifica memorie*.