

Intervista a Stella Sorcinelli

di Stefania Persano

Stella Sorcinelli è presidente dell'associazione teatrale Maigret Magritte, che ha sede alla casa di quartiere Barrito, nel quartiere torinese di Nizza Millefonti. Stella gestisce sia i corsi interni della scuola di teatro che i progetti di comunità. È anche insegnante di lettere in un liceo. Inoltre, attualmente cura un percorso di scrittura creativa nel reparto di neuropsichiatria infantile dell'ospedale Regina Margherita di Torino. Lasciandoci trasportare dal flusso della conversazione, abbiamo parlato di teatro, di scrittura e di didattica e osservato lo spontaneo emergere di zone in comune tra queste attività, in primis la dimensione laboratoriale e la centralità della relazione.

Stella, tu ti occupi di didattica, di teatro, di scrittura creativa con ragazze e ragazzi in ospedale. Come ti relazioni con questi diversi ambiti di attività? Vi rintracci un filo conduttore oppure li vivi come separati? E poi, come visualizzi te stessa, il tuo ruolo nei mondi in cui ti impegni?

Per me questi mondi non solo sono collegati, ma sono un unico mondo. Stare in classe per me è anche recitare e condurre un gruppo, ma nessuno insegna ai docenti a fare queste cose. Questo insegnamento me lo ha dato il teatro: soprattutto, mi ha insegnato a saper ascoltare chi hai davanti, sia esso il pubblico o il gruppo che devi condurre. Quando ho capito che volevo fare l'insegnante e ho seguito la Scuola di Formazione, mi sono state trasmesse altre conoscenze. La scuola mi ha dato il rigore: la sveglia ogni mattina, il guidare un gruppo in base a un obiettivo. Invece il teatro mi ha fatto capire che cosa volesse dire guidare un gruppo in base all'ascolto del gruppo stesso. Dopo l'università, ho seguito un master di due anni per diventare operatrice di teatro sociale di comunità. In questo master ho fatto esperienze teatrali e artistiche molto creative, ho studiato psicologia sociale e psicologia di comunità: in breve, sono stata affinata come conduttrice. Piano piano, sento di aver lavorato sempre di più sull'aspetto della conduzione, un aspetto che di fatto è cruciale tanto nei percorsi di teatro quanto in classe. Ho fatto per un po' anche l'attrice, ma ho notato che è un ruolo che mi si attaglia meno rispetto al condurre un gruppo.

Restando sul pratico, di che tipo di progetti si occupa la scuola Maigret Magritte?

La scuola ha dei corsi interni ma si occupa anche di progetti all'esterno. Si tratta di progetti di teatro di comunità, che hanno luogo ad esempio in case circondariali. Per questi progetti lavoriamo con il nostro direttivo, con volontari e con le persone che abitano e conoscono quella comunità. Un esempio pratico è uno spettacolo, *La gatta buia*, che portammo in scena sotto la regia di Emilio (Curcio, fondatore di Maigret Magritte, ndr), il cui testo era stato scritto dai volontari a partire dalle cartoline dei detenuti in una casa circondariale, e che poi portammo proprio nelle carceri. Fu uno spettacolo molto intenso e per certi versi scomodo, che vide coinvolte molte persone – almeno una ventina – esterne alla Maigret Magritte, quindi complicato da

organizzare. L'obiettivo, in questo come negli altri progetti di teatro di comunità, è di dare voce a chi non ne ha.

Hai detto che la scuola ti ha dato rigore, anche nel senso del saper condurre un gruppo in base a un obiettivo. A teatro invece puoi permetterti di dimenticarti dell'obiettivo e improvvisare?

Allora, io parto sempre dalla relazione. Posso avere una suggestione, ma senza la relazione, senza conoscere chi ho davanti, non posso sapere l'obiettivo a priori. A scuola di teatro, ognuno viene con un obiettivo diverso: chi per socializzare, chi per entrare più in contatto con sé stesso. L'obiettivo deve essere calibrato sulla singola persona e poi negoziato con il gruppo per definire un contenuto comune, cioè quello di cui vogliamo parlare.

E come funziona questo processo di negoziazione?

Di solito all'inizio io faccio improvvisare il gruppo, dopodiché calibro l'attività, volta per volta, in base a quello che ho osservato durante la fase di improvvisazione. La negoziazione è un processo fondato sull'improvvisazione, ma che si avvale di tecniche per intercettare le domande all'interno del gruppo: come si sta, che cosa si ha voglia di fare. Questa processualità dell'improvvisazione, accompagnata dall'osservazione, me la porto dietro anche in classe: magari ho preparato una certa lezione, ma poi mi accorgo, ascoltando la classe, che bisogna deviare, fare altro, concentrarsi sulla domanda silenziosa posta dalla classe. Ecco, il teatro mi ha allenata a stare con i bisogni dell'altro.

Il leitmotiv mi sembra essere l'apertura a quello che la relazione suggerisce.

Nel corso di teatro sociale siamo stati formati con un'idea del primato della conduzione, un'idea forse idealizzata, che ha creato un po' il mito del conduttore perfetto, ovvero colui che riesce a capire i bisogni del gruppo e li soddisfa immancabilmente – dal punto di vista socio-emotivo ma anche artistico – senza che il gruppo se ne accorga. Ovvio che una figura simile è un mito, un ideale impossibile. Così come un insegnante perfetto è impossibile.

Ti capita che la scuola sia fonte di ispirazione per l'attività teatrale?

Ci sono tanti momenti e attività che in qualche maniera confluiscono nel magma creativo: per esempio, ascolto un podcast su una storia e penso: "Questa è una bella storia, la posso portare in teatro". Così, capita anche che a scuola mi trovi a spiegare una tecnica narrativa di un autore e che quello poi mi torni utile anche in teatro.

E succede anche, viceversa, che qualcosa dal teatro rimbalzi nella scuola?

Sì, assolutamente. Il teatro, come dicevo, mi ha dato quella capacità di ascolto che nessuno alla Scuola di Formazione mi aveva insegnato.

Ai ragazzi in classe fai fare delle micro-esperienze teatrali?

Su quello sono molto titubante. Un anno mi era stato persino proposto di realizzare un progetto di teatro per gli insegnanti, ma a scuola tendo a tenere un po' nascosta quella parte della mia vita, per un semplice motivo: per me il teatro è gioco, libertà. Farlo fare ai miei allievi o colleghi non avrebbe senso. Anche se ne ho le competenze, non posso essere io a farlo. Ci vuole un ambiente privo di giudizio, non inquinato dall'associazione mentale con il lavoro o la prestazione. Magari chiedo ai ragazzi a scuola di fare degli esercizi di lettura espressiva, ma loro fanno tantissima difficoltà, perché so che tendono a compartimentare, e non mi va di forzarli. Forse questo è un aspetto di me che dovrei indagare e mettere in discussione. Chissà, se a scuola fossi più autentica e mi permettessi di scuotere i ragazzi di più, come faccio con i gruppi a teatro, forse avrei anche più autorevolezza.

Questo meccanismo può dipendere dal fatto che tu stessa associ la scuola al lavoro, inteso meno come spazio creativo e più come luogo dove è richiesto conformarsi a un protocollo?

Sì, e comunque patisco anche il confronto con i colleghi. Quando vedo che cosa fanno gli altri insegnanti, provo a uniformarmi. A teatro è il contrario: lì devi essere sempre diverso dagli altri, risaltare. Secondo me, il grande salto che mi si chiede di fare come professionista è avere il coraggio di seguire il mio filo conduttore anche a scuola, lasciare da parte i programmi e le impellenze organizzative, andare là dove sento che è giusto andare in quel momento. Fatico ancora a prendermi questa responsabilità, ad uscire dalla zona di sicurezza del fare come gli altri fanno.

Ti capisco, però credo che in ogni dimensione relazionale e creativa il grosso lo faccia l'interlocutore. Non si può ragionare in assoluto sulla pratica didattica, perché la pratica didattica non è assoluta: è situata. Si svolge con degli interlocutori precisi, degli individui reali – gli studenti – e sono loro a fare la maggior parte del processo didattico. Se, come dicevi, il corso di teatro di comunità diffondeva il mito del conduttore iper-ricettivo, in grado di assecondare le esigenze di tutti, al contempo mantenendo chiaro l'obiettivo creativo, è tuttavia anche vero che ci vuole in primis un'apertura dell'interlocutore affinché il dialogo didattico sia efficace. Checché si dica che un bravo insegnante è chi sa scardinare la porta tra gli studenti e il sapere, non è forzandola dall'esterno che si apre. L'interlocutore della relazione didattica, lo studente, spesso *decide* di restare sigillato. Non è colpa di nessuno, né sua né dell'insegnante. Non è che quest'ultimo non sia un bravo conduttore, è che la questione si articola in numerose e complesse variabili, tra cui una cornice sistemica precaria e il tempo insufficiente a costruire un rapporto adeguato. Credo che nella scuola non si parli abbastanza dell'importanza della relazione didattica e della difficoltà enorme che si fa a entrare in quella relazione se manca l'apertura dell'interlocutore, la sua fiducia. Altrettanto poco, a mio avviso, si riflette su eventuali modi per agevolare l'apertura spontanea di quella porta.

Quel che dici è vero, però ho notato che certe cose vengono naturalmente. Per me sparire, mettermi in secondo piano per far emergere le voci degli altri – dei ragazzi a scuola e degli adulti a teatro – è un movimento spontaneo, che facilita quell'apertura alla fiducia di cui parli tu. Quello che a me piace di più è vedere che cosa fanno gli altri, ma per fare questo non ho

né strategie né meriti particolari: mi sembra che avvenga in modo intuitivo. All'inizio io tendo a mantenere una certa distanza, proprio perché sono concentrata sull'osservazione degli altri, ma ho l'impressione che questa distanza paradossalmente li avvicini, che infonda loro fiducia.

Beh, le esperienze spesso si convertono in un bagaglio che neanche noi sappiamo bene decifrare, eppure ce lo portiamo appresso.

Sì, io penso di aver patito tantissimo il giudizio altrui durante la mia giovinezza, quindi faccio molta fatica a giudicare gli altri. Eppure il dare dei giudizi è una parte cruciale del nostro lavoro a scuola.

È una parte che personalmente trovo costrittiva. Tu pensi che il sistema delle valutazioni a scuola sia da ripensare?

Purtroppo il voto è una misurazione. Io dico ai ragazzi che misurare è importante, però bisognerebbe trattarlo per quello che è: un'indicazione numerica di un certo stato in una curva di andamento, che è condizionata da mille fattori (come si sta in un certo momento, quanto si è dormito...). Pertanto, penso che una strategia per attenuare la tensione che i ragazzi vivono rispetto alle valutazioni sia darne tante, così da non trasmettere l'idea dell'irrecuperabilità, ma al contrario restituire il voto alla sua dimensione discreta, alla sua relazione con un momento circoscritto del processo di apprendimento.

Anche a teatro, ovviamente, c'è un qualche tipo di misurazione delle prestazioni: in primis la reazione del pubblico, il calore con cui accoglie lo spettacolo. Ma secondo te quanto incide, a teatro, l'assenza della dimensione valutativa espressa in numeri? C'è un rapporto tra assenza del voto e senso di libertà?

Beh, anche a teatro c'è la paura del giudizio – di riceverlo e, da parte mia, di darlo: se assegno una parte da protagonista a qualcuno, magari quella persona si sentirà valutata come migliore degli altri, mentre coloro a cui sono assegnate meno battute potrebbero interpretare questa scelta come un giudizio negativo sulle loro capacità. Tuttavia, quando propongo agli studenti del teatro di fare un esercizio – magari col corpo o con la voce, oppure con la scrittura, o ancora con il disegno – capita che loro mi chiedano di mostrare come si fa. Premetto che, per quanto suono buffo, io talvolta chiedo di fare cose che non saprei fare. Magari sono esercizi che mi vengono in mente leggendo un libro. Ad esempio, leggendo, incappo in una sinestesia, così vado a teatro e propongo di lavorare sulle sinestesie – magari partendo dagli odori, poi continuando con le associazioni tra odori e ricordi, quindi sperimentando con le forme narrative, chiedendo di raccontare un ricordo in terza persona. Bisogna considerare che l'approccio per me è autobiografico: a me interessa il racconto delle persone, non mi interessa che sappiano fare Eleonora Duse. La stessa cosa vale a scuola.

Tornando a quanto si diceva prima, però, un fattore determinante è quanto si lasciano coinvolgere le persone. A scuola intervengono, oltre alla già citata paura del voto, anche la paura dei compagni e la timidezza, che forse a teatro sono meno presenti. Paura e timidezza che spesso spengono l'entusiasmo dell'insegnante nel proporre attività inusuali,

sebbene sia possibile che l'insegnante stesso proietti sulla classe le sue paure e insicurezze.

Sì, però è anche vero che più fai lezione, più ti rendi conto che non tutte le cose possono funzionare, e a volte non funzionano non perché siano state progettate male, ma perché in quel momento c'era un altro ritmo emotivo, che portava alla richiesta di qualcos'altro. Tu arrivi in una classe col tuo immaginario di attività, ma non sai che cosa c'è stato prima del tuo arrivo. Per risollevarci un'energia che magari è stata spenta in ore precedenti dense di fatica, occorre lavorarci un po', e anche venire a patti con la consapevolezza che non siamo divinità in grado di stravolgere la situazione in un'ora di lezione. Occorre sfatare il mito del conduttore ideale, che entra in classe e tutti pendono dalle sue labbra.

Già. Peraltro questo mito, ponendo l'attenzione sulle capacità dell'insegnante, dimentica l'apprendente. Lo invisibilizza, lo riduce a materia supina che si fa trainare dal magnetismo dell'insegnante. In questo quadro, l'allievo è infantilizzato. La relazione didattica, un complesso e ondulato dialogo tra entità vive, entrambe al contempo trasmettenti e riceventi, si riduce a linea retta che polarizza l'insegnante in trasmettitore attivo e il discente in ricevitore passivo.

Cambiando argomento e passando all'attività della Maigret Magritte, tutti i progetti prevedono la realizzazione di uno spettacolo o ce ne sono alcuni che sono solo di pratica teatrale?

Tendenzialmente facciamo sempre una performance finale, che ha luogo in un vero teatro affittato per l'occasione (la sede della scuola sarebbe troppo piccola), perché lo spettacolo ci sembra una parte imprescindibile del rito teatrale. Lo spettacolo è basato su copioni creati o adattati da noi. La nostra non è un'associazione accademica, pertanto non ci atteniamo a uno standard rigoroso, ma cerchiamo di scrivere delle sceneggiature cucite addosso alle persone con cui lavoriamo.

Normalmente, quindi, siete voi a scrivere la sceneggiatura?

Sì, spesso lo facciamo a partire da un nostro archivio di testi passati, che riadattiamo di volta in volta per i gruppi che abbiamo davanti. L'idea, poi, viene costruita in dialogo con loro, ma la struttura la dobbiamo un po' confezionare noi. Fa eccezione a questa procedura il lavoro con gruppi di adolescenti, che invece ci tengono ad avere una parte attiva nella scrittura. D'altronde, chi se la sentirebbe di mettere delle parole in bocca a un adolescente? La bellezza dell'adolescente è che deve parlare per sé, senza ventriloqui, altrimenti viene fuori una pagliacciata, ti accorgi subito che il copione è impostato.

Nei progetti esterni, a cui facevi cenno prima, scegliete di coinvolgere sempre persone in qualche modo ai margini?

Di base sì. Il teatro di comunità si basa tanto sulla rete, pertanto occorre fare prima di tutto una mappatura del quartiere, conoscerne le associazioni, fare attenzione a quello che non è abitualmente visto, in modo da farlo emergere. Ci accompagna la convinzione che il teatro possa dare visibilità all'invisibile.

Capita, in questi progetti, di interagire con persone che si trovano lì contro voglia e quindi si dimostrano poco collaborative?

Guarda, io ho fatto teatro in centri crisi per persone con tossicodipendenza. Sono luoghi abitati da un malessere enorme. Queste persone spesso vengono costrette a fare teatro perché quella può essere per loro un'attività energizzante o comunque qualcosa con cui occupare il tempo. L'unica strada che io so percorrere, in situazioni e contesti del genere, è quella della dolcezza e dell'ascolto. Ci sono alcuni che proprio non ce la fanno, e lì devi capire fino a che punto la loro refrattarietà è dettata da un capriccio, da un'opposizione al sistema o da un'opposizione a te, però tendenzialmente ci sono persone che hanno talmente tante questioni in ballo, talmente tanta confusione o rabbia, che il problema non è l'attività in sé. È altro, su cui tu non puoi intervenire. L'importante, in laboratori di questo tipo, è non lavorare mai da soli, avere un'equipe di supporto. Quest'ultima include figure come l'educatore di riferimento che ti fa il passaggio di consegne, ti spiega in che contesto ti stai per infilare. Questo confronto con l'equipe, a priori e a posteriori, c'è anche nel progetto di scrittura creativa all'ospedale Regina Margherita.

Ecco, puoi parlarmi meglio di questo progetto?

È un progetto di una delle associazioni che gravitano attorno all'ospedale Regina Margherita di Torino, che raccoglie fondi per avviare attività artistiche all'interno del reparto di neuropsichiatria e nel day hospital, che è quella forma di ospedalizzazione ibrida, in cui i bambini la sera tornano a casa. Il problema della neuropsichiatria è che è un reparto un po' dimenticato dalle istituzioni, quasi fosse considerato meno importante di altri.

Diversi anni fa noi abbiamo avuto una neuropsichiatra che è venuta a fare la nostra scuola di teatro. All'epoca stava affrontando una grave malattia, che però le dava la possibilità di dedicarsi un po' a sé stessa. A un certo punto è stata quasi colta da un lampo visionario, ci ha detto: "Voi dovete venire a fare questo in ospedale, per gli operatori". Da lì è partito un progetto rivolto al personale sanitario (infermieri, OSS, psicologi, neuropsichiatri) e agli insegnanti della scuola in ospedale. È stato un percorso bellissimo, culminato in uno spettacolo di cui serbo ancora vivo il ricordo, *La costruzione invisibile*, che ha avuto un impatto sociale molto forte. È stato bellissimo soprattutto mettere insieme tutte queste personalità e professionalità, abbattere le barriere tra i ruoli, vedere sul palco l'OSS insieme al neuropsichiatra. Le persone che lavorano nella neuropsichiatria infantile – che ospita pazienti adolescenti fino ai diciotto anni – ci portano delle storie terrificanti. Il loro vissuto di confronto con la malattia mentale ha un portato pesantissimo. Io non avrei potuto mai immaginare la fatica di assistere un ragazzo che a tredici anni fa di tutto per morire, dovendo fare attenzione che non abbia intorno forbici appuntite o altri oggetti potenzialmente pericolosi. Noi a teatro ci accorgiamo che queste persone hanno bisogno di parlare di quello, buttare fuori il peso del loro lavoro. La costruzione invisibile che dà il titolo allo spettacolo è una metafora del loro contatto lavorativo quotidiano con l'impalpabile della sofferenza a cui sono esposti. Un contatto che bisogna calibrare con cautela, stabilendo quando e quanto avvicinarsi a un bambino sofferente, a seconda delle ricadute che può avere su di lui un certo grado di avvicinamento o viceversa di distacco. È anche una metafora delle condizioni sacrificate in cui lavorano, della mancanza di fondi. Li abbiamo messi in

scena come dei muratori, con elmetti e strumenti di lavoro, in attesa di materiali che non arrivano.

Dopo questo spettacolo, abbiamo realizzato altre cose con la neuropsichiatria del Regina Margherita. Per esempio, durante un Capodanno abbiamo realizzato uno spettacolo a partire da un lavoro sulle scarpe dei pazienti, trasformate metaforicamente nei contenitori delle loro storie. Poi, durante il Covid, abbiamo avviato un percorso di scrittura, sempre con gli operatori, che in seguito è confluito in un piccolo libro, *Dopo*.

Invece, nell'attuale progetto con i piccoli pazienti del reparto, che sono in tutto sette, abbiamo a disposizione una stanzetta nelle corsie, dove ci troviamo tutti i giovedì per un'ora e mezza. Portiamo avanti un percorso di scrittura creativa, che ambisce ad aiutare i ragazzi a tirare fuori il loro desiderio di libertà e leggerezza. Purtroppo, però, troppo spesso ad animarli non è la bellezza ma, al contrario, il triste e il torbido. Mi accorgo che non ero pronta per questo lavoro, perché, benché sia capace di mettere le persone a loro agio, io non sono una terapeuta, e ci sono delle situazioni davvero difficili – che si manifestano in tentativi anticonservativi a volte violenti o condotte di restrizione alimentare severissime. Mi capita di sentirmi in difficoltà, perché so che non posso parlare di certe cose, in quanto non ne sarei capace, ma al tempo stesso registro l'esigenza dei ragazzi di parlarne. Inoltre, uno dei miei obiettivi è quello di aiutare i ragazzi a socializzare tra loro, e in questo senso è chiaro che l'attività di scrittura, che per sua natura richiede vasti tempi di solitudine, non è il massimo. Peraltro c'è il rischio di attivare il meccanismo del “devo fare bene, se no mi giudicano”, un po' come a scuola.

Spargere l'unguento dell'umorismo sulla sofferenza può aiutare?

Solo ora, dopo dieci incontri, si è creata una confidenza che fa spuntare i primi sorrisi quando si leggono le cose, magari dai contenuti terrificanti, che emergono nel percorso di scrittura. Ecco, si comincia a ridere del macabro, a giocareci sopra, e così a ridimensionarlo.

Che tipo di attività fate in questo percorso?

Attività varie. Uso molto la scrittura automatica, addirittura casuale. Ad esempio, apriamo il dizionario e scegliamo una parola a caso. A partire da questa parola facciamo libere associazioni. Poi chiedo ai ragazzi di scrivere rapidamente tutto quello a cui pensano, senza curarsi della punteggiatura – una sorta di flusso di coscienza – e di rileggere solo se ne hanno voglia, o in alternativa di buttare via la pagina. L'intento in questa fase è scrostare, non produrre. Dopodiché si cerca di costruire delle storie, magari mettendo insieme elementi apparentemente scollegati, in modo collaborativo e giocoso. Il contesto in cui i ragazzi si trovano però non li spinge a ridere, quindi non è facile mantenere un'atmosfera ludica. Probabilmente, il canale corporeo sarebbe più d'aiuto per questi ragazzi, mentre la scrittura rischia di far stare troppo nella testa. E tuttavia io, non essendo una terapeuta, devo tenermi bene in guardia dall'addentrarmi dalla testa alla pancia, perché lì ci sono dei dolori che non vanno toccati. Ho cercato quindi di trovare delle mediazioni, proponendo esercizi come la descrizione di un paesaggio – un modo per chiedere indirettamente: “Come ti senti?” - oppure la scrittura di una lettera a una persona a cui sono grati (che non fossero i loro genitori), e lì finalmente qualcuno si è lasciato andare e si è

commosso. Quello è stato uno scatto positivo nel nostro percorso, mi ha restituito un po' di fiducia in me, nella possibilità di parlare di cose più profonde, di non limitarmi ai giochi ma stare più sul campo emotivo, pur senza parlare direttamente della malattia. Sto comprendendo che in fondo loro *vogliono* un po' di rimestamento emotivo – altrimenti non parteciperebbero neanche a questo laboratorio.

Mi colpisce quello che dici sulla scrittura come pratica che ti fa stare troppo nella testa. Oggi siamo abituati a pensare alla scrittura solo come pratica esplicativa, non di abbandono e attraversamento. Forse in realtà è una certa scrittura che tiene ancorati alla testa, mentre c'è una scrittura che usa il linguaggio per superare il linguaggio – un po' come il teatro è pratica sul corpo che permette di superare il corpo e il sé. Perciò è lecito presumere che la parola poetica possa aiutare a uscire dalla prigione del sé, da quello che gli psicologi chiamerebbero spinta narcisista e che è spesso alla base dell'autolesionismo?

Sono d'accordo. La parola poetica svincola da un certo modo di ragionare sul linguaggio. Il problema è che gli adolescenti tendono ad associare la poesia alla scuola e alle regole. C'è un'ansia da prestazione fortissima, che si esprime in un voler fare bene a tutti i costi – rischio che, in questo contesto, è amplificato dalla forte codificazione formale della poesia. Si sforzano di “fare il compito”, cerebralizzando anche la poesia. Per aggirare questo rischio, io spesso dico: “Questo non lo leggiamo”, così da dare centralità all'atto di scrivere, al suo processo, non al suo risultato. L'autobiografia è fondamentale per loro: a loro non interessa parlare di altri, vogliono parlare di sé, ma bisogna fare attenzione a non intrappolarli ancora di più in questo sé.

Certo, c'è un confine scivoloso tra la catarsi e l'ossessione per l'io.

Esatto. Per giunta, le cose sono complicate dal fatto che ai ragazzi in generale mancano le parole, annaspano con il linguaggio, producono immagini molto stereotipate, preconfezionate, non proprie. Per esempio, alla mia richiesta di descrivere un paesaggio, spesso portano immagini di casette con un giardino pieno di fiorellini.

Questa mancanza di linguaggio la noti anche a scuola?

Sì. A scuola, purtroppo, sono pochi i ragazzi che scrivono perché hanno voglia di scrivere. Si scrive per il risultato, per la valutazione. Se assegno un compito a casa, so quasi per certo che lo faranno con ChatGPT.

La voglia di scrivere peraltro è legata alla voglia di leggere, perché scrivendo restituisci al mondo dopo che dal mondo hai preso, in un dialogo, un gioco di rimpalli. Come si fa oggi a stimolare questa voglia di dialogare con il mondo, di smobilitare il pensiero lasciando fluire il discorso?

Di sicuro in questo tipo di lavoro è fondamentale il cosiddetto rinforzo positivo. Occorre dare valore a quello che i ragazzi scrivono, per quanto piccolo, rimarcando il fatto che dà accesso a una migliore comprensione di loro e del mondo. Per forza di cose bisogna passare in primis dall'autobiografia, perché in essa è più immediata la comprensione dell'utilità della scrittura. Narrarti ti serve, perché ti mette in dialogo



con te stesso. Poi, certo, indubbiamente anch'io devo fare i conti con me stessa, con quanto incide quello che interessa a me – cioè il loro mondo interiore, più che le loro abilità scritte – sulla pratica didattica in cui li accompagno. A volte è difficile insegnare il linguaggio metaforico, c'è un forte ancoraggio alla letteralità.

Una volta in ospedale abbiamo lavorato con le carte di Dixit: ognuno ne ha scelto una e poi ha redatto il monologo del personaggio. Questa strategia funziona benissimo, perché ti fa parlare del tuo immaginario tramite un altro personaggio.

A scuola c'è pochissimo spazio per la creatività. I ragazzi stessi hanno incorporato questa assenza, così che una domanda che ripetono spessissimo è: "A che cosa serve?". Nella mia esperienza da insegnante, la creatività sbrigliata ed entusiasta, la voglia di inventare storie, si manifesta ancora in prima superiore, dopodiché va scemando, viene arrugginita dalle richieste di prestazione costanti.

Una prestazione che fra l'altro è definita in termini standardizzati. In questo senso la scuola si configura come la prima palestra – seguita da altre agenzie, quali le scuole di scrittura creativa – di omogeneizzazione dell'espressività. A volte le correzioni che gli insegnanti fanno sui testi degli studenti eliminano i tratti distintivi più personali e più belli della loro scrittura. Insomma, alla lamentela, propria di tanti insegnanti, sull'uso scriteriato di strumenti come ChatGPT sembra accompagnarsi troppo di rado la consapevolezza della misura enorme in cui proprio loro contribuiscono a quest'uso scriteriato, con la loro sanzione sistematica della differenza, la derubricazione della singolarità stilistica a stortura.

Esatto. D'altronde, a scuola, è difficilissimo conciliare la necessità espressiva con quella di apprendimento, saper bilanciare spazi e tempi dedicati rispettivamente alle attività laboratoriali e alla trasmissione del sapere. Peraltro il tempo è poco, così una dimensione rischia di mangiarsi l'altra. È bellissimo far scrivere un'intervista impossibile a Ulisse e Polifemo, ma occorre anche leggere attentamente il testo dell'Odissea, guidarne l'analisi, spiegarne le parti più ostiche. Spesso, purtroppo, le due parti non si possono integrare per mancanza di tempo, e la scelta tra quale aspetto della didattica privilegiare – se quello creativo, laboratoriale, o quello più tradizionale – è molto ardua. Spesso mi pongo la domanda: che cosa rimane ai ragazzi di quello che facciamo? Certo, l'esperienza dell'intervista impossibile attiva un mucchio di capacità, oltre a incuriosire ed entusiasmare, ma poi manca il tempo per studiare il resto, e così i ragazzi finiscono col non sapere chi sia Calipso o dove sia l'isola di Ogigia. Mi dico che se vorranno scoprirlo, lo potranno fare prima o poi, leggendo l'opera in futuro...Però non so se è giusto.

Se può consolarti, anch'io mi pongo spesso queste domande.

Forse dobbiamo accettare di non avere una risposta.

Stefania Persano, Stefania Persano è insegnante di lingue e traduttrice. I suoi interessi spaziano dalla narrativa all'epistemologia della didattica, dalla musica alla poesia e all'intreccio tra queste ultime.

Stella Sorcinelli è presidente dell'associazione teatrale Maigret Magritte, che ha sede alla casa di quartiere Barrito, nel quartiere torinese di Nizza Millefonti. Stella gestisce sia i corsi interni della scuola di teatro che i progetti di comunità. È anche insegnante di lettere in un liceo. Inoltre, attualmente cura un percorso di scrittura creativa nel reparto di neuropsichiatria infantile dell'ospedale Regina Margherita di Torino.

Parole chiave: scuola, teatro, scrittura creativa, relazione didattica.