

Davide Garofalo

*Il Blob narrativo come strumento di supporto
per lo sviluppo dei professionisti medico-sanitari*

ABSTRACT:

Lo strumento sul quale l'autore si sofferma è il *Blob narrativo*: un insieme di tranches, spezzoni di film, che collegati tra loro parlano direttamente al lettore, accompagnandolo in un 'viaggio' alimentato da immagini capaci di far abbassare il controllo difensivo dell'io e preparare la mente alla 'tempesta iconica rimbalzante' dello schermo. Immagini fluttuanti regalate dallo schermo, in grado di originare nelle menti degli osservatori una significazione personale e intima in grado di far apprendere dall'esperienza visiva.

The instrument on which the author dwells is the 'Narrative Blob': a set of tranches, film clips, which linked together speak directly to the reader, accompanying him on a 'journey' powered by images capable to lower the ego-defensive control and prepare the mind to 'iconic bouncy storm' of screen. Floating images given away from the screen, which can originate in the minds of the observers a signification personal and intimate, able to help the people to learn from visual experiences.

Introduzione

«Si noti che il medico parla del paziente, non di un lui o di una lei, non di Piero o di Alessandra, né di persone e solo e raramente dei suoi ammalati, ma sempre del paziente. Il medico, fin dai primi anni di tirocinio, impara questo trucco psico-lessicale con cui da subito separa se stesso dalla malattia e dalla morte: il paziente infatti è quello là, quella cosa là, cioè non io. Altro da me, altro da noi, altro in tutto. Il più altro e lontano possibile».

(P. Barnard, 2006)

Uno tra i più importanti aspetti della formazione dei professionisti della cura è sicuramente il bisogno di una maggiore attenzione alla 'ri-estetizzazione', intesa come capacità di sentire, come sviluppo della

propria intelligenza emotiva, verso chi deve trovare la pazienza di essere paziente. Il rischio che corrono i professionisti della cura, medici, infermieri, ecc., è proprio quello di cadere in una ‘anestetizzazione’ verso il paziente, soprattutto dopo vari anni di servizio e se esposti a patologie oncologiche o degenerative.

Con le parole di Sartori (Virzi & Signorelli, 2007: 99):

Noi insegniamo agli studenti la causa delle malattie, come si manifestano, come si arriva alla diagnosi, come si curano e infine qual è la prognosi. Non chiediamo mai allo studente quale potrebbe essere il suo rapporto con la sofferenza, la sua reazione al cospetto di un malato grave o addirittura terminale, non gli chiediamo mai cosa pensa della morte o meglio del morire.

Occorre preparare e supportare il personale sanitario nel prendere maggiore confidenza su quale potrebbe essere il suo rapporto con la sofferenza, piuttosto di quale potrebbe essere la sua reazione al cospetto di un malato in cure palliative o la sua relazione agli ultimi giorni di vita di un paziente.

La relazione esistente tra le *Medical Humanities* e l’arte, o le arti, facendo riferimento anche ad altri linguaggi artistici quali la letteratura, la poesia, ecc., gioca un ruolo estremamente importante e di grande significato per la formazione dei professionisti della cura. Uno di questi linguaggi artistici è sicuramente il Cinema e in particolare vorrei attirare l’attenzione su uno strumento di grande efficacia: il *Blob narrativo*.

Che cos’è il Blob narrativo?

L’idea parte sicuramente dal Blob di Ghezzi, Giusti e Guglielmi: il programma televisivo satirico in onda ogni sera. La differenza tecnica sta nell’impiego di *tranche* filmiche che collegate tra loro da un tema e quindi da un argomento di apprendimento utile agli osservatori, parlano direttamente allo spettatore, in questo particolare caso al personale sanitario. Accompagnandolo in un viaggio, composto da una continua narrazione di citazioni filmiche, alimentato da immagini capaci di far abbassare il controllo difensivo dell’io per preparare la mente alla ‘tempesta iconica rimbalzante’ (Di Giorgio & Forti, 2011) dello schermo. Tali immagini danno la possibilità agli osservatori di compiere differenti interpretazioni, ciò è dovuto al fatto che ogni storia e trama

trasmessa dalle *tranche* del blob, è un'opera aperta, il cui significato si realizza soltanto grazie all'interpretazione che ne dà il destinatario.

L'osservatore filtra gli elementi che lui stesso ritiene importanti in base anche alla propria esperienza e alle proprie conoscenze tramite un processo di negoziazione del senso. Tale negoziazione o co-costruzione dei significati va oltre l'utilizzo istantaneo, allarga propri effetti nell'esistenza del destinatario, nei suoi pensieri e nella sua fantasia, mutando in questo modo il valore e le caratteristiche del testo originario (Angrisani, Marone & Tuozi, 2011).

Le *tranche* del blob pertanto sono frammentazioni di film scelte dal formatore al fine di poter raggiungere le finalità formative declinate pur sempre rivedibili narrativamente. Quando si parla di frammentazione ci si riferisce a 'un separare' e a 'un distinguere', tali verbi traducono solitamente il termine greco *krinein*, espressione dalla quale deriva un altro termine, questa volta italiano, e cioè quello di 'critica'. Pertanto, una *tranche* di un film, in quanto frammento, separazione e distinzione risulta essere, a sua volta, una forma di critica. La sintesi riflessiva giunge da sé: «un blob, in quanto somma di frammenti, è critica all'ennesima potenza» (D'Incerti, 2011).

Caratteristica fondamentale del blob, inoltre, è proprio quella dell'utilizzo di tali frammenti, o meglio, del loro ri-utilizzo. In quanto, gli spezzoni vengono de-contestualizzati dalla propria origine, dalla propria storia, acquistando in tal modo un *plusvalore* ai fini di una nuova ri-significazione e ri-contestualizzazione. Processi che nel contesto formativo possono generare apprendimenti e punti di vista 'in-attesi', 'di-vergenti' e 'sor-prendenti'. L'esperienza del blob, se gestita quindi efficacemente da un formatore, soprattutto nella fase di *debriefing* subito dopo la visione, potrà essere in grado di favorire una maggiore comprensione empatica di sé, dell'altro e del processo terapeutico. Quindi, un potenziale strumento in grado di accompagnare il personale medico sanitario ad una 'ri-estetizzazione' della cura per riuscire a entrare in 'con-tatto' con il paziente.

Pertanto un blob carico di senso e di significato è quello che riesce a parlare all'osservatore, per cui il suo significato ultimo, o meglio sarebbe dire i suoi significati ultimi, sono originati dal continuo e progressivo dialogo che lo spettatore intrattiene e sviluppa dinamicamente con il blob.

È dentro questa relazione e questo processo auto-riflessivo che il blob conferisce un valore 'form-attivo' al processo di *bildung* avviato.

D'altronde, il termine cinematografo è costituito dalle due parole greche *'kinema'* (movimento) e *'graphein'* (scrivere-descrivere) e, infatti, di questo si tratta: di *movies*, di 'parole in movimento' che generano e riproducono differenti aspetti (concettuali, sentimentali, drammaturgici...), declinandosi «in nessi narrativi o figurativi dal valore essenzialmente metaforico» (Angrisani, Marone & Tuozzi, 2011:100).

Questa forte capacità di generazione di significati è strettamente collegata a un meccanismo di linearità definito *effetto Kuleshov*¹, in grado di originare tramite la successione di elementi – definiti da Iori «ri-flessi che ri-flettono» (Iori, 2011) – una 'ri-flessione pluri-orientata' poiché sottesa da un dialogo-confronto di posizioni rispetto allo stesso tema.

Per un blob sufficientemente efficace

Affinché il formatore realizzi un blob cosiddetto efficace occorre che presti grande attenzione a quattro aspetti, quali: la presupposizione, l'intenzione, il progetto, la gestione.

In ordine:

- gli aspetti di presupposizione si riferiscono al contesto formativo e si traducono nelle domande: «chi sono i formandi?», «cosa si aspettano dall'intervento formativo?»;
- gli aspetti riferiti all'intenzione mettono in gioco la consapevolezza del formatore rispetto al tipo di esperienza che egli si propone di far sperimentare ai partecipanti, oltre la finalità

¹ Il regista sovietico Lev Kuleshov nel 1918 illustra, con un esempio provocatorio, come l'efficacia del linguaggio cinematografico risieda principalmente nel montaggio, al punto che una medesima espressione produce effetti psicologici diversi nel pubblico se combinata con oggetti diversi. Kuleshov girò un cortometraggio in cui lo stesso identico primo piano dell'attore Ivan Mozzhukhin, veniva mostrato alternativamente a tre diverse inquadrature: un piatto di minestra, il cadavere di un bambino, una donna succinta. Interrogato, dopo la visione della pellicola, il pubblico manifestò d'aver distinto sfumature diverse nell'interpretazione dell'attore. In base a cosa Mozzhukhin stesse guardando, gli spettatori compresero che: aveva fame (il piatto di minestra), era sconvolto (il cadavere del bambino) o provava desiderio (la donna succinta). In realtà, come si può osservare dal cortometraggio, l'espressione dell'attore è sempre la stessa. Kuleshov dimostrò che un piano isolato non ha nessun senso, ma lo prende invece da ciò che lo segue o lo precede. Lo spettatore prova, infatti, sempre a stabilire un legame logico tra due inquadrature che si succedono, anche se non hanno necessariamente un legame diretto.

apprenditiva. «Che cosa si vuole s-muovere nei formandi?», è l'interrogativo introdotto da questa seconda dimensione;

- negli elementi di progetto sono riconducibili le idee del formatore sulla scelta e sull'organizzazione delle clips filmiche da proporre ai discenti;
- gli elementi di gestione implicano la competenza propria del formatore di amplificare, raccogliere, valorizzare e mettere in primo piano le riflessioni e i punti di vista emersi dal confronto in gruppo e pertinenti con il patto formativo e soprattutto con la problematizzazione dell'oggetto indagato. Il ché, non significa trascurare le impressioni e le considerazioni, soprattutto nella prima fase di scambio di opinioni, che possono essere o sembrare non del tutto coerenti con in temi che si stanno affrontando, non dimentichiamoci infatti che occorre pensare il testo filmico come un «contesto inquieto» (Canevacci, 1982) capace di trascinare più soggetti nella co-costruzione di significati in-stabili che necessitano di essere presidiati, monitorati e gestiti per il conseguimento di esiti apprenditivi efficaci (D'Incerti, Santoro & Vacchetta, 2000).

Ne consegue che il blob in base alla competenza del formatore nella sua progettazione e gestione può generare emozioni e vissuti che possono avvicinare i discenti ai temi discussi affinando e problematizzando il loro sentire, cognitivo ed emotivo, ma può anche, se non utilizzato in modo appropriato, allontanare i partecipanti dai temi affrontati, suscitando delusione e provocando emozioni di tipo anche conflittuale, difficilmente gestibili. Aspetto quest'ultimo, particolarmente delicato laddove il blob sia proposto a un gruppo di professionisti della cura medico-sanitaria, che ricoprono magari differenti ruoli professionali e che possono trasformare, più o meno consapevolmente, lo spazio di formazione, orientato narrativamente, in una sorta di sfogo-arena emotiva, non utile ai fini dell'apprendimento. Non dimentichiamoci, inoltre, che il blob non deve generare un'immersione-bagno nelle emozioni soprattutto con professionisti, quali i medici e gli infermieri, che necessitano, al contrario, di un dispositivo in cui nominare, pensare, lasciar decantare le emozioni e i vissuti anche molto impegnativi, per poter apprendere dal sentire di cura agito nella quotidiana relazione di cura.

L'efficacia del cinema in aula, pertanto, non è scontata e può capitare che l'effetto e l'esito ipotizzati dal formatore non si realizzino e

che i formandi decodifichino in un senso differente, o contrastante, il messaggio, o i messaggi, che il formatore pensava di veicolare. In altri casi, può accadere che i discenti trovino nel blob stimoli e spunti troppo espliciti, scontati se non riduttivi. Quello che è importante non dimenticare a livello epistemologico e metodologico-procedurale è che aldilà dell'intenzione formativa esplicita, la narrazione affidata al blob crei nel gruppo in formazione una situazione «serendipicamente creativa e generativa di nuove, imprevedute ma più congrue soluzioni» (D'Incerti, Santoro & Vacchetta, 2000: 39).

È chiaro che nella realizzazione di un blob efficace giochino un ruolo importante anche i criteri di scelta dei brani filmici che meglio consentiranno di avviare e sviluppare il processo di apprendimento anelato. Oltre a un fattore soggettivo del formatore che ha a che fare con la sua cultura cinematografica, la sua comprensione e padronanza del linguaggio filmico, altro criterio fondamentale è l'esemplarità riassumibile tramite alcuni fattori basilari, (D'Incerti, Santoro & Vacchetta, 2000), quali:

- la *corrispondenza tematica*: ossia, la possibilità di connessione tra contesti, personaggi, azioni, discorsi, comportamenti e le tematiche oggetto dell'intervento formativo;
- il *valore artistico*: inteso come le differenti prospettive di origine estetica, concettuale, formale, ecc., o anche, riassumibile nella capacità del testo filmico di proporsi come enigma, come raffigurazione satira le cui diverse ipotesi interpretative non ne limitano la carica di mistero;
- la *risonanza emotiva*: la capacità di risuonare nell'animo dell'osservatore facendogli percepire la sensazione di 'essere toccato' dalla visione cinematografica, commuovendosi o ridendo. Si tratta del saper 'turbare e perturbare' gli osservatori attivando in loro connessioni capaci di evocare episodi, rappresentazioni e significati collegati a fantasie remote e profonde, infine:
- il *valore evocativo*, valore insito in certi film capolavori raffiguranti lo spirito di un tempo o di un luogo.

Il blob e le sue modalità di utilizzo

A completare questa riflessione, sono le modalità di utilizzo del blob e quindi la funzione che il formatore sceglie di attribuirgli. Si

possono individuare differenti metodologie, tra le quali la più usuale e solita è quella:

- del *blob-starter* (Carenzio & Cattaneo, 2010), per cui esso viene proposto molto spesso all'inizio dell'intervento formativo come attivatore del gruppo di discenti, un'*icebreaking* iniziale ricco di citazioni collegate a un determinato tema in grado di generare differenti percorsi di lettura da parte dei discenti.

Altra modalità di utilizzo è quella:

- del *blob-unfreezing cognitivo*, inteso come strumento di accelerazione della stimolazione intellettuale dell'aula;
- *blob-refreezing cognitivo*, utile al processo di concettualizzazione, un rinforzo teorico a quanto è già stato spiegato dal formatore.

È corretto precisare, a questo punto, come il blob abbia due differenti utilizzi, uno chiuso e uno aperto, chiamati anche 'codificante' e 'paradigmatico'. L'utilizzo 'codificante', propone un modello, una regola, che viene subito mostrata attraverso le immagini e le tranche programmate. L'utilizzo 'aperto', anziché compiere una pre-codifica, si origina dall'intuizione di una sorta di 'somiglianza' tra l'esperienza resa visibile tramite la tranche filmica e l'esperienza realmente vissuta dai partecipanti. Ci si lascia condurre da una trama di analogie interne al linguaggio e alla narrazione cinematografica anticipando un tema per poi svilupparlo liberamente nel terreno specifico (Carenzio & Cattaneo, 2010). Sostanzialmente tramite il blob si attiva e si raccoglie un insieme d'ipotesi per giungere a una singola 'regola', o rappresentazione, o soluzione, ecc., non pre-scritta ma oggetto di una ricerca e quindi di un percorso di scoperta condiviso e co-costruito. Tale utilizzo si accosta a una dimensione definita poetica poiché mette in gioco una prima dimensione creativa dell'autore del montaggio, e una seconda, denominata ermeneutica, dato che a originarsi è un percorso d'interpretazione derivato da un intreccio di significati generatisi nelle menti di chi osserva.

Il valore aggiunto del blob in formazione

Uno dei valori aggiunti che il blob è in grado di conferire alla formazione è derivante proprio dalla sua forte valenza polisemica e dalla funzione che gli è propria di far lavorare la mente riuscendo a 'intrecciare' l'immaginazione a una dimensione mentale più razionale, riuscendo

a creare una condizione di coinvolgimento e di stimolazione essenziale all'apprendimento degli adulti. Ciò, risulta di particolare efficacia con i professionisti della cura medica che dentro la cornice di senso narrativo-autobiografica connessa alla medicina narrativa e alle *medical humanities* sono proprio invitati a potenziare l' 'immaginazione' intesa come disponibilità e capacità di far divergere lo sguardo sul paziente, sulla sua storia di malattia, di cura, così come sulla relazione di cura, divergendo al tempo stesso lo sguardo su di sé come operatore che dà cura e che ha ricevuto, a sua volta, cura.

Lungo tale prospettiva il blob viene individuato come vera e propria narrazione che suggerisce un approccio autobiografico all'esperienza cinematografica (Carenzio & Cattaneo, 2010), prospettiva che pone al centro il formando e il suo pensiero. Entrambi intesi in una concezione dinamica e creativa.

Un processo, quello generato dal blob, di *bildung* connesso in maniera quasi dipendente a uno di *umbildung*, in quanto tras-formazione e rigenerazione di un pensiero già esistente capace di stimolare un pensiero originale, di primaria necessità allo sguardo del medico e dell'infermiere che sono a rischio di routinarietà relazionale e/o procedurale.

Riuscire a comprendere il portato pedagogico, educativo e autoformativo del blob dentro una cornice narrativa è fondamentale a far sì che il racconto non termini con lo schermo ma possa continuare a creare nuova narrazione in un tempo differito, come quello della pratica di cura agita tutti i giorni. Tale narrazione avrà perciò una potenziale carica auto-formativa nel momento in cui lo spettatore sarà in grado di so-stare nell'ascolto del brusio interiore che ha dato senso al film e che il film ha smosso. Solo allora si riuscirà ad accorgersi che mentre lo schermo ci raccontava qualcosa, noi lo stavamo ri-raccontando a noi stessi.

BIBLIOGRAFIA

- Angrisani, S., Marone, F., & Tuozi, C. (2011). *Cinema e cultura delle differenze. Itinerari di formazione*. Pisa: Edizioni ETS.
- Bonadonna, G. (2006). *Sursum corda*. In Barnard, P. (ed.). *Dall'altra parte*. Milano: BUR.
- Canevacci, S.M. (1982). *Antropologia del cinema*. Milano: Feltrinelli.
- Carenzio, A., & Cattaneo, A. (2010). *L'uso dei dispositivi*. In Cattaneo, A. & Rivoltella, P.C. (ed.), *Tecnologie, formazione, professioni. Idee e*

- tecniche per l'innovazione*. Milano: Edizioni Unicopli.
- Di Giorgi S. & Forti D. (2011). *Formare con il cinema. Questioni di teoria e di metodo*. Milano: Franco Angeli.
- D'Incerti, D. (2005). *Sul Blob e il suo buon uso*. In Cappa, F. & Mancino, E. (ed.), *Il mondo che sta nel cinema, che sta nel mondo. Il cinema come metafora e modello per la formazione*. Atti del Convegno Nazionale-Università degli Studi di Milano-Bicocca (in collaborazione con AIF e Ariele, ottobre 2003). Milano: Edizioni Mimesis.
- D'Incerti, D. (2011). *Il blob cinematografico*. In Di Giorgi, S. & Forti, D. (ed.), *Formare con il cinema. Questioni di teoria e di metodo*. Milano: Franco Angeli.
- D'Incerti, D., Santoro, M. & Varchetta, G. (2000). *Nuovi schermi di formazione. I grandi temi del management attraverso il cinema*. Milano: Guerini e Associati.
- Gennari, M. (2006). *Trattato di Pedagogia Generale*. Milano: Bompiani.
- Iori, V. (2011). *Il cinema e l'educazione alla vita emotiva: genitori e figli*. In Iori, V. (ed.), *Guardiamoci in un film*. Milano: Franco Angeli.
- Sartori, F. (2006). *Ammalarsi, capire*. In Barnard, P. (ed.), *Dall'altra parte*. Milano: BUR.
- Virzi, A. & Signorelli M. (2007). *Medicina e narrativa. un viaggio nella letteratura per comprendere il malato*. Milano: Franco Angeli.

SITOGRAFIA

- *Kuleshov Effect / Effetto Kuleshov* (n.d.). Disponibile da <http://www.youtube.com/watch?v=_gGl3LJ7vHc> (ultimo accesso 3.07.2017)

