

Federico Batini*, Gianfranco Bandini**, Caterina Benelli***

Autobiografia e educazione

Corpo a corpo con memoria, lettura e scrittura autobiografica

Il contributo nasce dal gruppo di lavoro sul tema *Autobiografia e educazione* all'interno del Simposio *Dialoghi intorno all'Autobiografia* svoltosi ad Anghiari il giorno 7 dicembre 2019. Le pratiche di educazione alla memoria, alla lettura, alla narrazione e alla scrittura autobiografica hanno acquisito – in particolare negli ultimi venti anni – uno spazio rilevante e sempre più necessario nei luoghi dell'educazione formale e non formale. La scuola di formazione della Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari, a partire dal 1999, ha promosso corsi ed eventi per l'apprendimento e il miglioramento di conoscenze e competenze sulla pedagogia e didattica dell'autobiografia. Il contributo, scritto da tre docenti di differenti aree pedagogiche (storico-educativa, didattica e pedagogico-sociale), fa riferimento a teorie e strategie per favorire un processo formativo e auto-formativo: fare storia, leggere, scrivere di sé e raccontare comunità. Una sfida per una nuova umanizzazione, a partire dall'educazione alle storie.

This contribution discusses the results from a working group on the topic “Autobiography and education” within the Symposium ‘*Dialogue in Autobiography*’ held in Anghiari on December 7, 2019. The educational practises concerning memory, reading, narration and autobiographical writing have found an important and growing place in formal and informal education, especially over the last twenty years. Since 1999, the Free University of Autobiography in Anghiari training school has organized courses and events for students to learn

* Gianfranco Bandini è professore ordinario di Storia della Pedagogia, dirige il progetto “Memorie di scuola” e un gruppo di ricerca sulla *Public History* ed è membro del consiglio scientifico del Centro Nazionale di Ricerche e Studi Autobiografici “Athe Gracci”.

** Federico Batini è professore associato di Didattica, dirige la Rivista *Lifelong Lifewide Learning* e coordina i seguenti progetti di ricerca: *Leggere:forte* e *Leggimi ancora*.

*** Caterina Benelli è ricercatrice di Pedagogia generale e sociale, dirige la Rivista *Autobiografie*, è coordinatrice dell'area progetti e ricerche della LUA ed è membro del consiglio scientifico del Centro Nazionale di Ricerche e Studi Autobiografici “Athe Gracci”.

and gain a wider knowledge and skills regarding autobiographical pedagogy and teaching methods. This contribution is authored by three professors from different pedagogical areas (historical-educative, teaching and pedagogical-social) and discusses theories and formative strategies for promoting learning and self-training processes, i.e., making history, reading, life-writing and community sharing. This poses a challenge for a new humanisation, moving from education to the stories.

Le autobiografie come patrimonio di risorse per la *public history of education*¹

Quando ci si confronta con la storia, soprattutto nei percorsi scolastici, in genere si affronta uno studio che tende a differenziare con cura tra storia e memoria, a rimarcarne bene gli aspetti di alterità, piuttosto che quelli di affinità. La prima ha una serie di caratteristiche scientifiche e oggettive, la seconda è il terreno privilegiato della soggettività e della molteplicità dei punti di vista. Questo modo dicotomico di affrontare il nostro passato ha sollecitato molti dibattiti e anche accese e lunghe discussioni. Probabilmente, ma forse non del tutto, abbiamo superato questa contrapposizione: lo sviluppo della storia orale, per esempio, ne è la prova più esplicita e convincente.

Negli ultimi anni nel panorama degli studi storici si sta affacciando in Europa, e in primo luogo in Italia, un approccio nord americano che ha al suo attivo già alcuni decenni di teorizzazioni e sperimentazioni: la *public history*. È proprio questo tipo di approccio che risulta quanto mai interessante per ricollegare storia e memoria, accademia e pubblico, ricerca teorica e comunità locale. La tipica *demarche* della *public history* prevede infatti un forte coinvolgimento delle persone, delle collettività, e di tutto il loro patrimonio di ricordi, immagini, oggetti. Un universo di significati e di esperienze, cognitive e affettive, che può essere esplorato in molti modi. E in molti modi possono essere creati dei legami, delle contaminazioni e anche delle vere e proprie co-costruzioni dei significati storici.

Renderci conto di questi aspetti significa offrire a molte persone, ma in particolare a tutti coloro che vivono all'interno di contesti educativi formali, la possibilità di utilizzare questo grande patrimonio, di contribuire a arricchirlo e comunicarlo.

È utile, a questo punto, soffermarci un attimo sul ruolo sempre maggiore che le testimonianze, nelle loro varie tipologie, svolgono nella cultura contemporanea e nella comprensione intellettuale del passato. Se utilizziamo *Ngram Viewer*² possiamo avere una conferma, visivamente molto chiara e interessante, di questa linea di tendenza. Si tratta di un *software* recentemente sviluppato da Google, utilizzato ad esempio dagli specialisti di linguistica, che consente di esplorare la ricorrenza di alcuni termini all'interno di vasti *databases* di libri. Se scegliamo

¹ A cura di Gianfranco Bandini, Università degli Studi di Firenze.

² Cfr. Google Books Ngram Viewer, <https://books.google.com/ngrams>, 2010-2020.

i *corpora* in lingua inglese e inseriamo come stringa di ricerca “autobiografia”, oppure “storie di vita”, “racconti di vita”, “storia orale”, notiamo come in tutti i casi la parola “autobiografia” sia la più utilizzata e quella con il *trend* di crescita più evidente e costante, a partire dall’inizio dell’Ottocento, con un segno di rallentamento soltanto dopo il 2000³. Pur essendo un’indicazione di carattere generale, che ci fornisce soltanto la misurazione dell’utilizzo di alcune parole all’interno dei libri, da questo dato quantitativo possiamo avere una importante conferma della percezione del progressivo affermarsi del “discorso autobiografico” nella cultura contemporanea (e, in misura minore, anche delle altre tipologie di “testimonianza”). Non solo: se effettuiamo la stessa ricerca in altri *corpora* (in lingua italiana, spagnola, francese) il risultato non cambia. Certamente sono diverse le quantità in gioco, ma resta costante la presenza di una chiara e forte affermazione dell’autobiografia.

Da queste esplorazioni nell’universo dei libri possiamo trarre alcune considerazioni. La prima riguarda la soddisfazione per chi, come noi, ha sempre guardato all’autobiografia come a uno strumento fondamentale in campo educativo, ben al di là della fortuna e dell’importanza del genere letterario. Infatti non è utile soltanto per se stessi, per una attenta e ricca cura di sé, ma risulta di grande e speciale interesse quando viene utilizzato nelle molte attività formative, in tutti i gradi scolastici.

La seconda considerazione si riferisce al campo storico nel quale l’autobiografia, insieme ad altre forme di testimonianza, entra a far parte delle fonti a pieno diritto, sia nelle attività di ricerca che in quelle didattiche. Proprio all’incrocio di queste due considerazioni – di carattere educativo e di carattere storico – troviamo la *public history*: ciò accade nel momento in cui le autobiografie, da patrimonio personale, all’interno di un percorso di formazione, diventano una ricchezza condivisa, aperta alla lettura delle persone interessate e al contatto con altre scritture. Nelle pratiche di *public history*, infatti, possiamo individuare sia la produzione di autobiografie (e ovviamente la sollecitazione a farlo), sia l’organizzazione di attività di lettura, elaborazione e commento delle autobiografie, rivolte a un pubblico specifico, che dimostra interesse e desiderio di partecipazione. La costruzione della fonte storica, in questo modo, entra a far parte, fin da subito, di un circuito di riflessione comunitaria. Le pratiche autobiografiche, infatti, anche quando riguardano una piccola parte del passato, sia pure recente, sono delle fonti storiche a tutti gli effetti e contribuiscono in grande misura alla nostra comprensione della vita dei singoli e delle comunità. In particolare si sono dimostrate di grande utilità per la storia degli insegnanti e degli educatori, a partire da alcuni studi ormai classici che hanno aperto questa via di investigazione valorizzando una fonte per molto tempo trascurata, se non disprezzata. Un esempio classico è il volume che Jacques Ozouf pubblicò nel 1967⁴, subito salutato come la proposta di un nuovo tipo di indagine, “l’inchie-

³ Corpora utilizzati: American English (2012), British English (2012), English (2012). Per i dettagli sulle tipologie di volumi contenuti nei corpora, cfr. <https://books.google.com/ngrams/info>.

⁴ Cfr. J. Ozouf, *Nous les maîtres d’école. Autobiographies d’instituteurs de la Belle époque*, Julliard, Paris 1967; J. Ozouf, M. Ozouf, *La république des instituteurs*, Gallimard – Le Seuil,

sta retrospettiva”⁵, che consentiva di far emergere dal passato le difficili condizioni materiali, la mentalità e l’immaginario collettivo del corpo docente, il loro forte senso di appartenenza e la fierezza nello svolgere la professione.

In Italia una ricerca storica e sociologica di grande valore è stata realizzata da Marcello Dei (ma avviata in collaborazione con Marzio Barbagli e Antonio Cobalti). La grande risposta degli anziani maestri interpellati ci fornisce un significativo indicatore del “bisogno di memoria” all’interno della scuola. Nelle parole di una insegnante scopriamo questa corrispondenza di intenti tra la ricerca accademica e il bisogno sociale: «ora sono vecchia, quasi cieca, ma la compilazione del vostro questionario mi ha dato commozione e gioia. Quei tempi lontani, che in realtà furono travagliati, ora mi sembrano favolosamente belli e degni di essere vissuti»⁶.

Un altro importante riferimento è costituito dal lavoro che Peter Cunningham e Philip Gardner hanno dedicato alla ricostruzione della storia degli insegnanti inglesi nella prima metà del Novecento⁷, nel quale hanno largo spazio la raccolta di storie orali che stupiscono per ricchezza di osservazione e precisione nei dettagli. Ecco come Gerald Phillips, un insegnante nato nel 1907, ricorda la disciplina a scuola:

Not allowed to use corporal punishment at all. But the pupils were made very aware that if they stepped out of line, and you reported them to the class master then they would be punished, possibly physically. So it wasn’t a question of “well, if the student is there we can all go mad”.⁸

Gardner, in effetti, oltre a aver approfondito gli aspetti metodologici della raccolta di storie orali, ha esplorato a fondo la spinosa questione delle punizioni corporali, sulla quale sono proprio le testimonianze a offrire le migliori e più attendibili informazioni⁹.

Questi tre esempi di studi sugli insegnanti, tra autobiografia e storia orale, tra storia e sociologia, ci offrono l’opportunità di sottolineare l’utilità di

Paris 1992.

⁵ J. Bruhat, *Nous, les maîtres d’école, autobiographies d’instituteurs de la Belle Époque*, présentées par Jacques Ozouf, collection Archives, in “Annales. Economies, sociétés, civilisations”, 24^e année, n. 2, 1969, pp. 510-512.

⁶ M. Dei, *Colletto bianco, grembiule nero. Gli insegnanti elementari italiani tra l’inizio del secolo e il secondo dopoguerra*, Il Mulino, Bologna 1994, p. 8.

⁷ P. Cunningham, Ph. Gardner, *Becoming Teachers. Texts and testimonies 1907-1950*, Woburn Press, London-Portland 2004.

⁸ “Non era consentita alcuna punizione corporale, ma gli allievi erano consapevoli che, se superavano i limiti e il preside ne veniva informato, allora sarebbero stati puniti, anche fisicamente. Perciò, non era tanto una questione di ‘Se ci sono gli studenti, diventiamo tutti matti.’” Ivi, p. 183.

⁹ Cfr. Ph. Gardner, *Oral history in education: teacher’s memory and teachers’ history*, in “History of Education”, 32, 2, 2003, pp. 175-88; Ph. Gardner, *Young Teachers and Corporal Punishment in Interwar Elementary Schools in Britain, 1900- 1939*, in A. Potts, T. O’Donoghue (eds.), *Schools as Dangerous Places. A Historical Perspective*, Cambria Press, Youngstown (N.Y.) 2007, pp. 243-284.

continuare lungo questa linea di ricerca, ampliandone i confini tematici e fertilizzandola attraverso un approccio che possiamo definire di *public history of education*¹⁰. Ciò significa mettere a disposizione dell'ambito educativo – insegnanti, educatori, famiglie – uno strumento per comprendere le sfide odierne prendendo in considerazione il nostro passato. Non attraverso conferenze o seminari divulgativi, ma attraverso un vero e proprio corpo a corpo con la memoria. Ciò implica sia il ricorso alle autobiografie sia a quelle forme di testimonianza del passato che possiamo agevolmente distinguere dalle autobiografie (come la raccolta di storie di vita), ma che fanno parte di un insieme di fonti storiche accomunate dalla forte centratura sui soggetti narranti. Da questo unificante punto di vista, un'ultima osservazione deve essere dedicata alla necessità di includere tutte le nuove e mutevoli forme nelle quali la memoria si è trasformata all'interno del contesto digitale. Testi, immagini e video in rete rappresentano un ampliamento e non un tradimento della tradizionale configurazione degli scritti autobiografici; una evoluzione che lascia intatto il significato e l'utilità della scrittura autobiografica, ma che contemporaneamente ci apre alla possibilità di lavorare su questi temi in una dimensione globale. Tutto ciò è particolarmente efficace negli ambiti educativi, quando l'utilizzo di fonti storiche in rete ci consente di approfondire gli aspetti professionali grazie alla ricchezza e alla immediata e piena accessibilità delle memorie digitali¹¹.

Dalla lettura all'autobiografia¹²

La lettura e l'esposizione alla lettura ad alta voce di *fiction* narrativa, se condotte in modo sistematico, hanno una rilevanza per lo sviluppo e l'*empowerment* che non riguarda soltanto l'età dello sviluppo ma riguarda tutte le età¹³. Oltre, infatti, ai vantaggi in termini cognitivi, relazionali, di compren-

¹⁰ Cfr. G. Bandini, *Educational Memories and Public History: A Necessary Meeting*, in C. Yanes-Cabrera, J. Meda, A. Viñao (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Springer, Cham (CH), 2017. G. Bandini, S. Oliviero (a cura di), *Public History of Education. Riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze University Press, Firenze 2019; S. Oliviero, *The history of the Resistance taught in Italian schools by its key players. The commitment of the National Association of Italian Partisans (ANPI) in Tuscany*, in "Studi sulla Formazione", XVIII, 2015.

¹¹ G. Bandini, *Using Digital Public History for Future Teacher Training. Opportunities, Challenges, Implications for Practices*, in M. K. Borges, L. Menichetti, M. Ranieri (eds.), *Teacher Education & Training on ICT between Europe and Latin America*, Aracne, Roma 2018; G. Bandini, P. Caselli, *Le relazioni adulto-bambino negli album fotografici di famiglia: un'esperienza di Public History per formare alle professioni educative*, in "Rivista italiana di educazione familiare", 1, 2019, pp. 5-33.

¹² A cura di Federico Batini, Università degli Studi di Perugia.

¹³ F. Batini, M. Bartolucci, *Reading aloud narrative material as a means for the student's cognitive empowerment*, in *Mind, brain and education*, 2020, in corso di stampa; M. Bartolucci, F. Batini, *Long term narrative training can enhance cognitive performances in patients living with cognitive decline*, in "Educational Gerontology", vol. 45, 2019,

sione delle proprie e altrui emozioni, oltre ai guadagni in termini di memoria (la cui connessione con le pratiche autobiografiche è, senza dubbio, evidente), oltre alla capacità di potenziamento del lessico e di articolazione di un pensiero critico, ci sono altri vantaggi che hanno a che fare con la relazione di reciprocità che la nostra esperienza intesse con la lettura. La lettura è necessaria alla comprensione della nostra esperienza e all'arricchimento della stessa e, al contempo, la nostra esperienza è necessaria per la comprensione del testo. Proviamo a chiarire questo rapporto. Quando in un testo narrativo c'è, ad esempio, il riferimento ad azioni concrete, spesso, l'autore ci fornisce soltanto dei cenni all'azione medesima facendo affidamento al possesso, da parte nostra, di un bagaglio esperienziale che ce ne consente la comprensione. Se la scena del romanzo si svolge in un ristorante, ad esempio, l'autore o l'autrice non hanno bisogno (a meno che ciò non sia funzionale alla narrazione) di spiegarci che la protagonista è entrata, ha chiesto un tavolo, si è seduta, ha ricevuto il menù, ha fatto le sue scelte, ha atteso, ha mangiato quanto ordinato, ha pagato ed è poi uscita dal ristorante. Tutte queste azioni sono per noi implicite nel momento in cui leggiamo che la protagonista ha cenato al ristorante. Perché? Perché tutti noi (o quasi) abbiamo esperienza diretta (e chi non ce l'ha, ce l'ha mediata) di cosa significhi andare in un ristorante, di quali siano i processi che si svolgono sempre; è il contrario, è l'eccezionalità che deve essere descritta: se la protagonista, per esempio, decidesse di uscire senza pagare, l'autore o l'autrice dovrebbe scriverlo esplicitamente. Nel caso "normale" dunque di un pasto al ristorante è la nostra esperienza ad aiutarci a immaginare quanto sta accadendo alla protagonista che "prenderà in prestito" dalla nostra esperienza l'ambiente di un ristorante che conosciamo e le modalità di gestione dei comportamenti che si verificano in quella situazione. L'esperienza, in questo caso, entra nel testo (*life to text*) e lo significa. Al contrario, invece, potrebbero esserci situazioni meno note come l'avaria di un aereo nel caso in cui il nostro protagonista sia il pilota o l'unico passeggero. L'autrice o autore sa che è poco probabile che i suoi lettori (per fortuna) ne abbiano esperienza e perciò la sua descrizione dovrà essere più dettagliata e ricca di particolari. In questo caso la nostra esperienza preleva materiale dal testo (*text to life*) e lo aggiunge al proprio deposito. L'autobiografia non può rimanere estranea a questo straordinario rapporto di reciprocità tra testo ed esperienza: il testo narrativo di *fiction* ha bisogno della nostra esperienza per essere compreso, la nostra esperienza ha bisogno di una pluralità di testi narrativi di *fiction* per essere arricchita.

Uno statuto particolare lo ha l'autobiografia (e l'esperienza) nella fase dello sviluppo (e in ogni fase di cambiamento): il materiale autobiografico, infatti,

<https://doi.org/10.1080/03601277.2019.1658384>; F. Batini, M. Bartolucci, A. Timpone, *The effects of Reading Aloud in the Primary School*, in "Psychology and Education", vol. 55, 2018; F. Batini, M. Bartolucci, G. Toti, *Gli effetti della lettura di narrativa nell'infanzia: un mezzo per potenziare lo sviluppo di abilità cognitive e psicologiche*, in "Ricerche pedagogiche", n. 221, anno LIII, 2019.

non si è ancora stratificato, ha una consistenza particolarmente “magmatica”; e se l’autobiografia ha sempre una funzione di ri-aggiustamento (non soltanto di quanto devo decidere, ma anche di quanto avvenuto) si potrebbe, in questo caso particolare, parlare di vera e propria “costruzione”. Questo processo avviene in modo particolarmente efficace con la semplice esposizione alla lettura che, consentendo processi di associazione, opposizione o mescolamento con le nostre memorie, stimola, attiva, facilita processi di racconto di sé (sia che questi rimangano all’interno del soggetto, sia che vengano socializzati, sia, infine, che assumano una forma scritta e dunque una permanenza).

Approcci per stimolare processi autobiografici attraverso la lettura ad alta voce

Nei contesti scolastici, educativi, formativi e professionali si fa spesso ricorso, negli ultimi decenni, a pratiche di tipo autobiografico¹⁴. I chiarimenti circa l’utilità di tali approcci si trovano in altri contributi e in altre parti di questo intervento e dunque richiederò soltanto alcune tra le funzioni principali: ricapitolazione (rimettere ordine), riflessione (tornare a nodi e motivazioni e rileggerli alla luce di quanto so e sono oggi), giustificazione (trovare nel passato motivazioni, giustificazioni, cause di quanto sto vivendo oggi), modificazione (trovare nella mia storia costanti o pratiche recenti che sento la necessità di modificare osservandole), spinta prospettica (l’esplorazione del passato come modalità atta a individuare motivazioni e energia per progettare il mio futuro)¹⁵.

Come si può, però, utilizzare la lettura ad alta voce per stimolare e facilitare le pratiche autobiografiche? Propongo tre piste metodologiche, senza dubbio ancora da esplorare completamente che però hanno mostrato, alla luce del loro utilizzo in diversi contesti, un buon grado di fecondità: Mimesi – Antitesi – Contaminazione. Possiamo parlare di *mimesi* quando si propone un passo narrativo e si chiede, come pratica autobiografica, di parlare di sé

¹⁴ D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1996.

¹⁵ Chiaramente possono esserci anche modalità e metodi specifici nella famiglia delle pratiche autobiografiche che sono maggiormente adatti a una delle funzioni elencate. Per non fare che un esempio, senza dubbio la pratica dell’autobiografia ragionata ha una particolare attinenza con l’approccio prospettico. L’autobiografia ragionata è uno strumento sperimentato e progressivamente formalizzato ad opera di Henri Desroche (1914-1994) sociologo francese. Desroche ha utilizzato per anni questo strumento con i propri studenti prima di qualsiasi tipo di formalizzazione, oggi utilizzata in vari centri di formazione e orientamento francesi, tra cui alcuni Collège Coopératif. Henri Desroche concepisce la pratica dialogica dell’autobiografia ragionata come “condotta maieutica”. Per approfondimenti si guardi in: J.-F. Draperi, *Parcourir sa vie. Se former à l'autobiographie raisonnée*, Presses de l’économie sociale, Montreuil 2011, p. 187; H. Desroche, *Entreprendre d'apprendre. D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*, Éditions Ouvrières, Paris 1990; A. Surian, *Autobiografia ragionata, riconoscimenti, orientamento*, in “Metis”, anno 2, n. 1.06/2012.

nello stesso modo. Nel momento in cui, per esempio, stiamo leggendo *Il conte di Montecristo* e Edmond Dantés viene arrestato al culmine della sua fortuna (sta per sposare l'amata Mercedes, diventerà, con ogni probabilità di lì a poco comandante) ci si può soffermare e proporre un'attività autobiografica in cui si chiede alle persone del gruppo con cui stiamo lavorando di riflettere su quali sono stati gli ostacoli esterni che hanno interrotto il loro percorso di vita, formativo, professionale¹⁶. La mimesi prevede quindi un certo grado di immersione nella lettura proposta e di sollecitazione per analogia del proprio vissuto. Possiamo parlare di *antitesi* quando la lettura in corso ci stimola a un'opposizione. Prendiamo per esempio la storia di *Il signor Jansen getta la spugna*, in cui una serie di "non scelte" producono una progressiva rinuncia del protagonista. In questo caso possiamo, negli snodi del romanzo, proporre ai partecipanti una serie di attività in cui, per antitesi, affermino le loro scelte in opposizione a quanto fatto dal protagonista. Possiamo invece parlare di *contaminazione* (o *puzzle*) quando gli stimoli narrativi sono molteplici e sulla base di questi si invitano i partecipanti a reagire. Si tratta, per esempio, tipicamente delle modalità di auto-presentazione in cui una selezione di auto-presentazioni di protagonisti che costituiscono anche la voce narrante degli stessi romanzi, si presentano esplicitamente. La varietà consente di contaminare gli approcci e di trovare le modalità più adeguate alla nostra auto-presentazione. In poche parole la lettura, mediante alcune attenzioni per il *target* con cui lavoriamo (per esempio se lavoriamo con ragazzi in fase di sviluppo sarà bene ricordare che la modalità favorita è quella di immedesimarsi in ragazzi poco più grandi di loro, questo fornisce alcune indicazioni, seppur non esclusive, circa le scelte delle letture da proporre), può essere uno strumento di arricchimento per i percorsi autobiografici e come già nell'approccio dell'orientamento narrativo¹⁷, fornire stimoli, idee, piste possibili di lavoro.

Promuovere una pedagogia biografica ed autobiografica¹⁸

Raccontare, ascoltare, leggere storie, scrivere di sé e delle proprie memorie sono pratiche educative valutate – a livello interdisciplinare – di grande impatto formativo e trasformativo. Sono al contempo una possibile risposta alla necessità di sentirsi meno soli, sentirsi parte di un tempo, di un contesto e di una storia.

La storia siamo noi, ricorda un noto programma televisivo; vediamo scritto in una parete del "Piccolo museo del diario"¹⁹ *Il fruscio degli altri*, come a richiamare il suono del bisbiglio delle storie scritte, depositate e custodite per lasciare

¹⁶ F. Batini, S. Giusti, *L'orientamento narrativo a scuola*, Erickson, Trento 2008.

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ A cura di Caterina Benelli, Università degli Studi di Messina.

¹⁹ Presso l'Archivio Diaristico Nazionale di Pieve Santo Stefano: www.archiviodiari.org; www.piccolomuseodeldiario.it

traccia nella storia. *Le parole degli altri*, è la prima parte del titolo di un testo di Pietro Clemente²⁰ che ci conduce verso il mestiere del ricercatore-antropologo di storie di vita. Infine, cito una frase pronunciata da Eugenio Borgna in un'intervista rilasciata per la Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari: «la conoscenza di sé appunto è premessa alla conoscenza degli altri [...] soltanto nella conoscenza degli altri possiamo giungere ad una conoscenza più approfondita di quello che noi siamo. Insomma, il destino dell'uomo è o dovrebbe essere quello di essere un colloquio. *Noi siamo un colloquio*»²¹.

Raccontarsi, scrivere di sé, come ci ha indicato già dal 1996 Duccio Demetrio attraverso il suo primo volume sul tema dell'autobiografia²², diventa un'opportunità, talvolta una necessità, per connettersi con le parti frammentate e vulnerabili di noi²³.

Fare memoria, leggere storie, ascoltare biografie e facilitare la narrazione e la scrittura autobiografica sono considerate pratiche formative ampiamente introdotte in vari ambiti educativi (formali e non formali) in un tempo abitato da soggettività diverse e dal bisogno di conoscersi, di connettersi, insomma, di non sentirsi soli. «Siamo tutti nella stessa barca» ci raccontava Lillo, un *eroe anonimo* di Lampedusa incontrato all'interno del progetto esplorativo nell'isola e che ci ha aiutato a umanizzare l'alterità, il diverso-dannoi²⁴. Ed è proprio in questo periodo storico carico di fatti e di eventi che rischiano di farci distanziare dagli altri (ma anche da noi stessi), che abbiamo la necessità di contrastare il rischio dell'oblio, della dimenticanza e della perdita della storia che ci ha preceduto e di chi è parte del nostro tempo e della nostra storia. A questo punto diventa, dunque, necessario ripensare e promuovere l'educazione alla memoria, alla lettura di biografie e alla narrazione autobiografica come occasione di riconnessione e di riappropriazione della storia personale e collettiva. Vediamo qui il valore dell'autobiografia come strumento formativo e auto-formativo (oltre che storico-sociale) per rispondere a bisogni individuali e sociali anche e soprattutto attraverso una formazione alla cura delle storie di vita, a partire dalla propria.

²⁰ P. Clemente, *Le parole degli altri. Gli antropologi e le storie di vita*, Pacini, Pisa 2013.

²¹ Intervista di Teresa Ramunno a Eugenio Borgna, Novara, 12 ottobre, 2018, cfr. www.lua.it

²² D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1996. Di Duccio Demetrio si guardi anche: *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Laterza, Roma-Bari 2003; *Pedagogia della memoria. Per se stessi, con gli altri*, Meltemi, Milano 1998; *L'educatore auto-(bio)grafo*, Unicopli, Milano 1999; *Educare è narrare: Le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis, Milano 2012.

²³ E. Borgna, *La fragilità che è in noi*, Einaudi, Torino 2014; *Le parole che ci salvano*, Einaudi, Torino 2017; S. Ferrari, *La scrittura come riparazione. Saggio su letteratura e psicoanalisi*, Laterza, Roma 2005.

²⁴ C. Benelli, D. Bennati, S. Bennati, *Restituire parole. Una ricerca autobiografica a Lampedusa*, Mimesis, Milano 2019.

La scuola di Anghiari

La scuola di Anghiari, da oltre vent'anni promuove, sin dal primo anno²⁵, percorsi formativi e un accompagnamento alla cura della propria autobiografia e delle biografie altrui. Tra i corsi che la scuola propone facciamo qui riferimento in particolare al primo e secondo livello del corso *Morphosis-Mnemon* i cui obiettivi possono essere così identificati:

*1-Morphosis – per una formazione alle progettazione e conduzione di pratiche autobiografiche*²⁶.

In particolare il corso si prende cura della progettazione e dell'attivazione dei laboratori autobiografici in gruppo e in contesti diversi, attraverso specifiche azioni formative che sono qui sinteticamente menzionate: attivare la partecipazione (che implica il dare voce ai partecipanti e alle loro storie); sviluppare appartenenza; favorire la comunicazione reciproca; ripensarsi e riappropriarsi del senso della propria evoluzione; accompagnare percorsi di miglioramento e cambiamenti come singoli e come comunità; valorizzare il patrimonio delle memorie comuni impedendone la dispersione e affermandone la significatività.

*2-Mnemon – per una formazione alla raccolta, custodia e restituzione delle biografie*²⁷.

La valorizzazione e la cura delle storie di vita (narrate, scritte, con immagini, video, oggetti) comprende alcune tappe fondamentali che andremo a delineare, sempre sommariamente:

– *progettare una serie di azioni* e raccogliere un insieme di testi, scritti in varie forme che raccontano storie di vita o frammenti di storie di vita legati ad un'ipotesi interpretativa;

– *utilizzare la strumentazione* del metodo biografico più idonea a raccogliere le storie individuali della comunità oggetto di ricerca anche attraverso tecniche diverse;

– *progettare la restituzione di una biografia* in cui siano confluite le soggettività e le memorie che ci interessano e in un contesto specifico.

Inoltre, le pratiche autobiografiche progettate secondo la metodologia indicata, forniscono ai soggetti coinvolti la possibilità di “autoeducarsi”²⁸, non solo nella dimensione individuale e di piccolo gruppo, ma anche all'interno di attività

²⁵ Cfr. L. Danieli, D. Messina, *A scuola di autobiografia. Gràphein*, Mimesis, Milano 2018.

²⁶ Si guardi per approfondimenti in C. Benelli, A.M. Pedretti (a cura di), *La formazione autobiografica in gruppo*, Unicopli, Milano 2017.

²⁷ Per approfondimenti si guardi in C. Benelli (a cura di), *Diventare biografi di comunità. Prendersi cura delle storie di vita nella ricerca pedagogica*, Unicopli, Milano 2012; Benelli, Pedretti, *La formazione autobiografica in gruppo*, cit.; C. Benelli, *Raccontare comunità. La funzione formativa della memoria sociale*, Unicopli, Milano 2020 (in corso di pubblicazione).

²⁸ Il concetto di “autoeducazione” fa riferimento alla pedagogia autoriflessiva e autoanalitica presa in esame anche da Duccio Demetrio in *Autoanalisi per non pazienti. Inquietudine e scrittura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2003.

sul territorio riguardanti soggetti sociali e collettivi. Le suddette pratiche, anche nella dimensione territoriale, possono, infatti, consentire momenti di riflessione e crescita individuale e offrire la possibilità di ricostruire le storie individuali e collettive, recuperando il senso della propria evoluzione e dei cambiamenti sia come individui sia come comunità²⁹. Inoltre, sono utilizzate per valorizzare il patrimonio delle memorie comuni affermandone la singolarità e fornendo occasioni di confronto tra i soggetti coinvolti in termini di scambio intergenerazionale, interculturale. Una promozione alla comunicazione e relazione alle differenze: un laboratorio di educazione all'alterità, alla relazionalità, all'appartenenza.

Infine, fare memoria, leggere, narrare e scrivere di sé, della comunità, sono azioni che richiedono un lavoro "corpo a corpo". Una metodologia che richiama relazionalità, una pratica formativa, una postura per una nuova cura e umanizzazione, a partire dall'educazione alle storie.

²⁹ Per approfondimenti: C. Benelli, *Memorie autobiografiche come patrimonio di comunità*, in G. Bandini, S. Oliviero (a cura di), *Public History of Education. Riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze University Press, Firenze 2019.

