

Autobiografie

Ricerche, pratiche, esperienze

6 (2025)

Autobiografia e scuola

AUTOBIOGRAFIE

Ricerche, pratiche, esperienze

Direzione

Caterina Benelli

Direttore scientifico del Centro Nazionale di Ricerche e Studi Autobiografici "Athe Gracci"

Duccio Demetrio

Comitato scientifico

Membri del Centro Nazionale di Ricerche e Studi Autobiografici "Athe Gracci":

Gianumberto Accinelli (Eugea), Angelo Andreotti † (Poeta, saggista), Gianfranco Bandini (Università di Firenze), Gianluca Barbieri (Università di Parma), Caterina Benelli (Università di Messina), Benedetta Centovalli (Università di Milano), Ludovica Danieli (LUA), Stefano Ferrari † (Università di Bologna), Paolo Jedlowski (Università della Calabria), Carmine Lazzarini (LUA), Giorgio Macario (Università di Genova), Giampaolo Nuvolati (Università di Milano-Bicocca), Lucia Portis (Università di Torino), Stefano Raimondi (Mimesis), Fabrizio Scrivano (Università di Perugia) e Stefania Bolletti (Presidente LUA)

Studenti in ambito nazionale e internazionale:

Federico Batini (Università di Perugia); Elisabetta Biffi (Università di Milano-Bicocca); Jens Brockmeier (Università di Parigi); Franco Cambi (Università Telematica IUL); Matteo Caccia (Radio 24); Claudio Cicotti (Università del Lussemburgo); Pietro Clemente (già Università di Firenze), Christine Delory-Momberger (Université Sorbonne Paris Nord); Philippe Forest (Università di Nantes); Graziella Favaro (Centro COME); Cosimo Laneve (già Università di Bari); Philippe Lejeune (APA-Lyon); Alessandro Mariani (Università di Firenze); Angela Marranca (Psicoterapeuta); Maura Striano (Università Federico II – Napoli); Daniel Suarez (Universidad de Buenos Aires); Lucia Zannini (Università di Milano)

Comitato editoriale

Giorgio Macario (Responsabile), Ludovica Danieli, Gabriella Grasso, Ornella Mastrobuoni, Donatella Messina, Sara Moretti, Roberto Scanarotti

Sede della rivista

Centro Nazionale di Ricerche e Studi Autobiografici "Athe Gracci" – Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)

www.mimesisedizioni.it

www.mimesisjournals.com

mimesis@mimesisedizioni.it

Issn: 2724-217X

Ibn: 9791222322605

© 2025 – MIM EDIZIONI SRL

Piazza Don Enrico Mapelli, 75

20099 Sesto San Giovanni (MI)

Phone: +39 02 24861657 / 21100089

Registrazione presso il Tribunale di Arezzo n. 2 del 2020

This is an open access journal distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY-NC-ND 4.0).

Indice

Autobiografia e scuola

- 7 Sara Moretti, Caterina Benelli, *Editoriale*

Percorsi teorici

- 13 Duccio Demetrio, *Per un narrare educativo*
25 Federico Batini, *L'orientamento narrativo e l'autobiografia*
37 Caterina Benelli, Ludovica Broglia, *Sulle pratiche narrative autobiografiche nei contesti educativi dedicati alla prima infanzia*
51 Graziella Favaro, *Le lingue sono casa. Autobiografie linguistiche raccontate e disegnate*
63 Sabina Minuto, *La scrittura autobiografica nel writing and reading workshop*
75 Astrid Valek, *Abitare la narrazione: la trasversalità dell'autobiografia a scuola tra teoria e pratiche*
85 Francesca di Mattia, *La scrittura autobiografica e la ricerca sull'autobiografia in Francia*
93 Giorgio Macario, *Metodo autobiografico e pedagogia comunitaria*

A scuola con la Lua

- 107 Ludovica Danieli, Donatella Messina, *Le pratiche autobiografiche: diverse prossimità. Introduzione*
111 Giovanni D'Alfonso, Francesca di Mattia, Maria Grazia D'Avino, Paola Piras, *Le relazioni che curano. Connessioni, incontri, scritture e letture per una rete sociale di solidarietà*
117 Gabriella De Angelis, *Storie allo specchio in un quartiere storico di Roma*
121 Lilli Bacci, Vittoria Sofia, *Il Lettore accogliente: crescere insieme nella lettura di autobiografie*
129 Roberto Scanarotti, *Dall'ascolto alla rappresentazione: la seconda edizione della scuola "Nel borgo dei canta-storie"*

Pratiche ed esperienze

- 135 Mariella Pavani, *Storie piccole. Un racconto del progetto "Conoscersi al nido". Un percorso per educatori nel periodo dell'ambientamento ed inserimento del bambino al Nido*

- 141 Marina Biasi, *“Schiappare” il tempo: scrivere per sfidare, dilatare, testimoniare il tempo dell’esistere*
- 149 Francesca Colao, *Scrittura autobiografica alla scuola primaria: attesa, spiazzamento, rinascita...*
- 155 Lidia Gualtieri, *Costruire ponti, lasciare tracce. Un’esperienza di formazione sulla scrittura autobiografica che ha coinvolto docenti, genitori studenti e studentesse*
- 161 Maria Rosa Marchi, *Scrivere e raccontarsi a scuola: riflessioni e proposte di scrittura autobiografica*
- 167 Teresa Ramunno, *La penna: un’ancora nel mare delle avversità*
- 173 Elisa Barbieri, *Azioni per una poetica dell’arcipelago. Studentesse-biografe in un quartiere-laboratorio*
- 179 Sara Moretti, *Il gusto di un’esperienza. Vivere e narrare l’inclusione*
- 185 Roberto Scanarotti, *Il verde della mia vita. Scrivere di sé nel rapporto con la natura: due esperienze laboratoriali*

Suggerimenti di lettura

- 191 Corrado Augias, *La vita s’impara* (Recensione di Giorgio Macario)
- 193 AA.VV., *Un anno di storie 2024* (Recensione di Francesca di Mattia)
- 195 Lilli Bacci, Vittoria Sofia (a cura di), *Un lettore ci vuole* (Recensione di Paolo Jedlowski)
- 197 Adolfo Ceretti con N. Nisivoccia, *Il diavolo mi accarezza i capelli* (Recensione di Alessandro Pedrotti)
- 198 Chiara Cerri, *Sulla faglia* (Recensione di Marisa Nardini)
- 200 Francesca Camilla D’Amico, *Altritudini* (Recensione di Roberto Scanarotti)
- 202 Duccio Demetrio, *La natura è un racconto interiore* (Recensione di Carmine Lazzarini)
- 204 Piero Dorfles, *Chiassovezzano* (Recensione di Roberto Scanarotti)
- 206 Mariangela Giusti, Alessia Roselli (Ill.), *Non avere paura del buio* (Recensione di Graziella Favaro)
- 208 Vanessa Niri (a cura di), *Verso una pedagogia comunitaria* (Recensione di Carmine Lazzarini)
- 210 Paola Madrigali, Marina Farri, *Scrivere di sé nel quarto tempo della vita* (Recensione di Marilena Capellino)
- 211 Stefanie Risse (a cura di), *Il mio credo* (Recensione di Gianfranco Bandini)
- 213 Elisa Vincenzi, Ilaria Braiotta (Ill.), *Tu sei musica* (Recensione di Ludovica Broglia)
- 215 Fabio Volo, *Balleremo la musica che suonano* (Recensione di Mariangela Giusti)
- 217 Daniele Zovi, *Autobiografia della neve* (Recensione di Giorgio Macario)

Caterina Benelli, Sara Moretti

Editoriale

Fin dalle prime attività realizzate, alcuni degli interessi principali della Libera Università dell'Autobiografia si sono focalizzati sulle potenzialità educative dell'autobiografia nel mondo della scuola. Già prima di fondare l'associazione, Duccio Demetrio lavorava con insegnanti in gruppi di studio e ricerca, lavoro che è poi proseguito anche all'interno dell'associazione. Sono di quegli anni due testi che esplorano il valore formativo a scuola: *Una nuova identità docente. Com'eravamo, come siamo* (Ed. Mursia, 2000) in cui scrive dell'approccio autobiografico come una risorsa naturale per tutti i soggetti della scuola e *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica* (Ed. Laterza, 2003), nel quale esplora le teorie che sostengono il lavoro con l'autobiografia a scuola, esponendo poi delle esperienze che insieme formano un quadro tale da rendere possibile parlare di didattica autobiografica.

Nel tempo i progetti realizzati nella scuola da persone formate alla Scuola di scrittura autobiografica e biografica di Anghiari sono stati numerosi. Fino al 2016 quando si è data vita al progetto nazionale "Nati per scrivere", i cui risultati sono stati raccolti nel testo curato da Ludovica Danieli e Giorgio Macario (Ed. Mimesis, 2019). Realizzato in venti comuni, in collaborazione con l'Associazione Italiana Biblioteche, i comuni e le scuole, i percorsi attivati hanno permesso di toccare con mano, ancora una volta, quali siano le molteplici valenze educative della scrittura autobiografica negli anni di crescita e nel contesto scolastico.

Perché dunque parlare ancora oggi di autobiografia a scuola?

Nei primi anni di vita della Libera Università dell'Autobiografia, furono tre le giornate di studio sull'autobiografia a scuola: in una, lo ricorderà chi era presente, venne presentato un documentario sulla vita di Mario Lodi. Nell'ascolto delle parole del maestro, oltre alla qualità del suo insegnamento e a quanto ci ha lasciato in termini di esperienza didattica, appariva chiaro un concetto già espresso da molti studiosi dell'educazione, così tanto semplice da poter sembrare quasi banale, ma che non è affatto scontato: la scuola è vita, la vita entra nella scuola come la scuola nella vita. È possibile scindere questi due aspetti? Sarebbe sufficiente rispondere "no" e accogliere questa visione per comprendere perché l'autobiografia è importante nella scuola e quanti aspetti formativi coinvolge. E questo concetto non ha tempo.

Tuttavia, talvolta la scuola e la vita appaiono due entità distinte nelle parole di docenti e studenti, mentre lavorare con la narrazione di sé permette di far comprendere come non si possano incasellare le nostre esperienze in comparti separati e anzi si nutrono reciprocamente. Le esperienze, infatti, scolastiche e non, si integrano sullo sfondo della vita, e necessitano di essere rielaborate attraverso pratiche di autoriflessione al fine di divenire risorsa per comprendere sé stessi e gli altri e imparare a vivere dalla vita stessa, anche mentre si cresce.

Inoltre, non si può non pensare alle sfide che la vita scolastica si trova ad affrontare oggi: la necessità di riappropriarsi dello sguardo al futuro e orientarsi verso un proprio progetto di vita, le tecnologie, volano e freno al medesimo tempo, la fragilità della quale così tanto si parla rispetto alla vita odierna dei soggetti in crescita, ma che appartiene anche al mondo adulto e che investe, inevitabilmente chi si occupa di educazione, la liquidità della società che interroga tutti sul proprio essere nel mondo.,

Di fronte a tutto questo è necessario porsi degli interrogativi e riconoscere l'importanza dell'autobiografia come *risorsa naturale* che va però cercata, stimolata, potenziata, riconoscendone le potenzialità trasversali in termini di educazione, di formazione del personale della scuola, di possibilità di confronto e condivisione, di crescita di tutti i soggetti che abitano e animano la scuola: una risorsa naturale come potenziale nella realtà poco sopra descritta, nella "scuola che è vita".

Riflettendo su queste questioni, su queste possibilità è nato nel 2019 il gruppo "la LUA per la scuola", formato da insegnanti e formatrici (trovate i loro contributi nella terza sezione della rivista): il gruppo si occupa di ideare proposte formative dedicate al mondo della scuola e destinate sia ad insegnanti e dirigenti che ad alunne e alunni.

Oltre ad alcuni corsi *on line* (su temi quali narrazione e didattica autobiografica, orientamento autobiografico, scrivere autobiograficamente l'esperienza a scuola), nel 2024 si è ridato vita a quell'iniziativa formativa di molti anni fa alla quale accennavamo sopra. Anche grazie alla collaborazione del Comune di Anghiari e dell'Istituto Comprensivo di Anghiari e Monterchi sono state realizzate due giornate di studio su tematiche specifiche che possono apparire di interesse per la scuola di oggi in Italia: orientamento, intercultura, autobiografia linguistica, esperienze e metodologie specifiche come il *writing reading workshop*. Gli interventi teorici si sono integrati a momenti di taglio esperienziale e laboratoriale, così da permettere a chi ha partecipato di potersi sentire coinvolto in prima persona nelle riflessioni scaturite e nell'esplorare le pratiche autobiografiche.

Ne sono nati contributi ricchi, tali da far programmare l'appuntamento anche per il 2025, in aprile, e da decidere di dedicare il numero della rivista prevalentemente a questo tema, riprendendo alcuni degli interventi delle giornate di studio del 2024 e del 2025. Un tema che, seppur esplorato e indagato da anni, offre sempre spunti di riflessione quanto mai attuali.

O forse più che di tema sarebbe preferibile parlare di strade, di vie, come quelle che Duccio Demetrio mette in luce nell'articolo che apre la prima sezione della rivista, dal titolo *Per un narrare educativo*, le vie offerte dall'autobiografia a scuola: *etica, narrativa, mentale, emotiva*.

Il sesto numero della Rivista si apre con l'articolo di Duccio Demetrio e si sviluppa in tre parti con una quarta finale dedicata ai consigli di lettura. La struttura della Rivista conduce verso una prima parte teorica con riflessioni significative sul tema auto-biografico provenienti dall'ambito nazionale ed internazionale. La seconda parte sosta su alcuni aspetti nodali che fanno parte della Scuola della Libera Università dell'Autobiografia mentre la terza parte è dedicata alle esperienze e alle pratiche autobiografiche in territori e contesti diversi.

All'articolo di Duccio Demetrio citato poco sopra, segue quello firmato da Federico Batini che mette in evidenza la questione dell'orientamento: *L'orientamento narrativo e l'autobiografia*. Caterina Benelli e Ludovica Broglia consegnano l'articolo: *Sulle pratiche narrative autobiografiche nei contesti educativi dedicati alla prima infanzia*. L'articolo di Graziella Favaro centra la riflessione sull'autobiografia linguistica: *Le lingue sono casa. Autobiografie linguistiche raccontate e disegnate* e Sabina Minuto ci conduce verso *La scrittura autobiografica nel writing and reading workshop*, metodo che opera anche attraverso pratiche autoriflessive e di racconto di sé. Astrid Valek ci accompagna all'interno del tema: *Abitare la narrazione. La trasversalità dell'autobiografia a scuola, tra teoria e pratiche* per comprendere le valenze molteplici dell'autobiografia a scuola.

Francesca di Mattia con l'articolo *La scrittura autobiografica e la ricerca sull'autobiografia in Francia*, ci consente di aprire le porte alla ricerca auto-biografica internazionale e, nella fattispecie, sulla tradizione francese. Chiude la prima parte della Rivista Giorgio Macario con un contributo su *Metodo autobiografico e pedagogia comunitaria*, richiamando gli esiti del progetto pluriennale con la collaborazione fra ARCI e LUA "Rete CEET-Cultura, Educazione, Empowerment e Territorio".

Gli articoli incontrati nella prima parte consentono, dunque, di mettere in luce riflessioni teoriche intorno al tema centrale e urgente dell'autobiografia e della scuola utilizzando sguardi e prospettive diverse.

La seconda parte è introdotta da Donatella Messina e Ludovica Danieli con il contributo: *Le pratiche autobiografiche: diverse prossimità*. Giovanni D'Alfonso, Maria Grazia D'Avino, Francesca Di Mattia e Paola Piras collaborano alla scrittura dell'articolo: *Le relazioni che curano. Connessioni, incontri, scritture e letture per una rete sociale di solidarietà*. Gabriella De Angelis restituisce l'esperienza: *Storie allo specchio in un quartiere storico di Roma*, con riferimento alle proposte autobiografiche realizzate nello storico quartiere di Garbatella.

Lilli Bacci e Vittoria Sofia sostano sul tema della lettura delle autobiografie attraverso il contributo: *Il lettore accogliente: crescere insieme nella lettura di autobiografie*. Chiude la seconda parte Roberto Scanarotti con la presentazione di una esperienza didattico-formativa anghiarese: *Dall'ascolto alla rappresentazione: la seconda edizione della scuola "Nel borgo dei canta-storie"*.

La terza parte, infine, è dedicata alle esperienze auto-biografiche in scuole di ogni ordine e grado e in contesti specifici. Qui incontriamo i contributi di Mariella Pavani su: *Storie piccole. Un racconto del progetto "Conoscersi al nido"*, dedicato a racconto di sé e infanzia. È di Marina Biasi il contributo dal titolo:

“Schiappare” il tempo: scrivere per sfidare, dilatare, testimoniare il tempo dell’esistere” che tratta del contesto specifico della scuola in ospedale. Francesca Colao sosta sull’esperienza autobiografica in una scuola primaria: *Scrittura autobiografica alla scuola primaria: attesa, spiazzamento, rinascita...* Lidia Gualtierio si prende cura della scuola secondaria attraverso il contributo: *Costruire ponti, lasciare tracce*. Sempre sulla scuola secondaria, con un particolare sguardo a quanto realizzato ad Arezzo, incontriamo l’articolo di Maria Rosa Marchi: *Scrivere e raccontarsi a scuola: riflessioni e proposte di scrittura autobiografica*. Il testo di Teresa Ramunno ci conduce in un altro spazio laboratoriale attivato nella scuola secondaria sul racconto di un’esperienza specifica legata alla scrittura nei momenti difficili: *La penna: un’ancora nel mare delle avversità*. Elisa Barbieri esce dalle aule scolastiche ed apre la scrittura autobiografica al territorio con: *Azioni per una poetica dell’arcipelago. Studentesse-biografe in un quartiere-laboratorio*. Sara Moretti restituisce poi un’esperienza di inclusione scolastica dal titolo: *Il gusto di un’esperienza. Vivere e narrare l’inclusione*.

Ed infine Roberto Scanarotti chiude la terza parte della Rivista con un contributo dal titolo: *Il verde nella mia vita*, che racconta due esperienze laboratoriali legate a natura e racconto di sé.

Gli articoli della terza parte – seppur nella loro essenzialità – ci accompagnano a comprendere come in contesti educativi e scolastici la pratica della scrittura autobiografica riesca a sostenere e facilitare un processo di cambiamento.

I suggerimenti di lettura inseriti nella quarta parte, completano ed arricchiscono la Rivista offrendo la possibilità di continuare il viaggio alla scoperta della formazione, della didattica, della ricerca e della pratica autobiografica attraverso le recensioni redatte dai Autori e lettori esperti.

Un ringraziamento particolare ad autrici e autori, alle componenti del gruppo “la LUA per la scuola”, al comitato editoriale con le sue preziose professioniste coordinato da Giorgio Macario e, infine, in particolare a chi ha offerto un generoso contributo nella revisione finale.

Non solo agli addetti ai lavori ma a tutte le persone interessate al mondo della scuola, auguriamo una buona lettura!

Percorsi teorici

Duccio Demetrio*

Per un narrare educativo

Interrogare l'abituale? Non lo interroghiamo, non ci interroga, non ci sembra costituisca un problema, lo viviamo senza pensarci, come se non contenesse né domande né risposte. Dormiamo la nostra vita di un sonno senza sogni. Conviene interrogare quello che ci sembra talmente evidente da averne dimenticata l'origine [...]. Occorre interrogare ciò che ci sembra aver smesso di stupirci.

Georges Perec

Premessa

Le parole in questione, rispetto alle quali intendo soffermare l'attenzione dei lettori, sono parole tra le più comuni: *educare* e *narrare*. Ma proprio perché scontate all'apparenza, ci suggerisce il grande scrittore francese, ci chiedono di riassegnare loro un senso, in relazione ai nostri modi di vivere quotidiani. Tanto più se ci riteniamo narratori nei campi più diversi dell'educazione e se non sfuggiamo alle domande: possiamo forse usarle in modo intercambiabile? Farle coincidere l'una con l'altra, oppure al contrario, esse evocano differenze che è bene individuare? Per educare e per narrare meglio, per dare a ciascuna un peso diverso o per maneggiarle con cura salvaguardando il ruolo che entrambe, separatamente, svolgono nella pluralità delle scene pedagogiche. Un aspetto appare comunque subito evidente, anche a un'osservazione superficiale. È piuttosto difficile, anzi per me impossibile, disgiungerle quando si analizzi o si intenda promuovere un'esperienza auspicandola educatrice. L'educazione si è sempre avvalsa delle narrazioni, non solo attraverso la via verbale, per raggiungere i suoi obiettivi. Di volta in volta trasmissivi, punitivi, assertivi o viceversa orientati al

* Già professore ordinario di Filosofia dell'educazione e di teorie e pratiche della narrazione all'Università degli studi di Milano-Bicocca; è fondatore con Saverio Tutino della Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari e con Nicoletta Polla-Mattiot di Accademia del Silenzio ed è attualmente direttore del Centro Nazionale di Ricerche e Studi Autobiografici "Athe Gracci".

dialogo e basati sulla conversazione, la persuasione, la creazione del desiderio di apprendere. Quando, in questa seconda opzione, non entri in scena un solo narratore, ma ci accada di assistere ad un proficuo scambio delle parti; quando il narratore esperto si rivela tale perché crea affezione, interesse, partecipazione in chi lo ascolti. Rispetto a ciò che legge, a ciò che mostra visivamente avvalendosi delle tecnologie, elementari o sofisticate, di cui dispone. A riprova di quanto fino ad ora accennato, possiamo portare anche qualche evocazione personale. Non è difficile, all'insegna del distinguo citato, scoprire che ognuno di noi ha una *storia educativa* da raccontare e una *storia narrativa* che ha saputo educarlo. Si può narrare per educare, così come si educa per tramandare narrazioni: in ogni caso, sempre ci troviamo coinvolti nell'una o nell'altra esperienza (o in entrambe allo stesso tempo) per rispondere alle attitudini istintive, ai bisogni e ai desideri umani di comunicazione, condivisione, conoscenza.

Narrare e educare, prima ancora di proporsi in quanto "arti" o "tecniche" o "didattiche" che è nostro compito migliorare per il conseguimento delle mete che a esse affidiamo, sono dunque attività e funzioni mentali apprese spontaneamente, il cui scopo è prima di tutto sociale. Perché si educa per comunicare e si narra per lo stesso motivo. L'una e l'altra attività concorrono a formare la nostra intelligenza, le abitudini più elementari, i modi di intendere ed esprimere i sentimenti, l'acquisizione delle regole necessarie che ci vengono richieste dai modi della convivenza. Oltre a questi aspetti, dobbiamo considerare, seguendo le importanti suggestioni della psicoanalisi, che noi ci educiamo e veniamo educati da presenze umane – e da altri condizionamenti – per via inconscia. Al contempo, ci accade di raccontare o di raccontarci interiormente, senza che qualcuno si sia mai preoccupato di fornirci anche poche indicazioni utili per costruire una storia avvincente e credibile. Per illustrare un proprio punto di vista ricorrendo alla invenzione di una trama, di personaggi, di inizi e conclusioni.

Prima però di approfondire distinguo e coniugazioni reali o possibili tra i gesti dell'educare e le voci del narrare, credo sia importante soffermarsi sulla loro fonte comune: *l'attività riflessiva e autoriflessiva*.

Il pensiero dischiude le parole

Quando tale attenzione venga rispettata e perseguita, ogni parola, del passato o del presente, si rivelerà innovativa a livello educativo, perché potrà imprimere una variazione interpretativa, rispetto ai fatti, al mondo, ancora una volta a noi stessi. Ogni parola detta o scritta, vecchia o nuova, insomma, non è mai soltanto una parola: è la sintesi di mentalità ricevute in eredità, di scoperte individuali anche geniali, di luoghi comuni, così come di raffinate e dotte revisioni.

Consuetudine e innovazione, ibridazioni terminologiche e persistenze delle lingue, degli idiomi o dei linguaggi impiegati per intenderci gli uni con gli altri, sono modulazioni da considerare con grande attenzione. Tanto più, quando ce ne serviamo con la pretesa di influenzare i comportamenti umani, di orientarli verso l'apprendimento di conoscenze, norme, valori; nonché di condizionarli, piegandoli a scopi possibilmente nobili e utili a coloro per i quali diciamo di

spenderci. Come persone, come professionisti. E a questo punto, dopo un invito sempre a soppesare le parole, possiamo riprendere a discutere di educazione e di narrazione.

Per entrare più in profondità in questo binomio, per cogliere le alleanze o viceversa le distanze (sempre che sia possibile) tra l'educare e il narrare dobbiamo però fare un passo indietro, per domandarci quale sia, in generale, il rapporto che stabiliamo con tali parole rispetto alle finalità per le quali le agiamo, spendiamo, costruiamo in prima persona. Sono entrambe parole dotate di un peso non irrilevante: talvolta sono ininfluenti, talaltra sono così determinanti e concrete da riuscire a cambiare la realtà o il nostro modo di intenderla. Possono essere offerte all'insegna della leggerezza, dell'intrattenimento, del piacere di stare insieme fino a mostrarsi effimere, oppure possono essere dure, ostiche, indigeribili come pietre. Si tratta di parole che appartengono tanto ai cosiddetti patrimoni "immateriali" dell'umanità, quanto alle esigenze più materiali: sono indispensabili alla sopravvivenza di tutti senza distinzione; sono la base "sicura" di ogni processo psichico o sociale normale; ci forniscono le strutture cognitive, emotive, operative fondamentali. Per muoverci, per agire, per interessare legami con i nostri simili. Senza un loro pur minimo possesso – e per questo vanno analizzate alla luce di sguardi antropologici, prima che pedagogici o linguistici – ci smarriremmo, perderemmo le coordinate che ci permettono di orientarci nella vita. *Senza l'educazione* non sapremmo camminare, parlare, scrivere, leggere, imparare a vivere; *senza la narrazione*, oltre a ciò che l'educazione ci offre, non potremmo manifestare le nostre idee, formulare un pensiero coerente, apprezzare la bellezza dei racconti di ogni giorno e tramandatici. Non saremmo in grado di inventarne di nuovi.

Impossibile è perciò sottrarsi a una anche pur minima influenza educativa, che ci insegni di volta in volta regole, abilità, maniere di essere e fare. Così come sarebbe destinato a fallire ogni tentativo teso a esprimere adeguatamente quanto abbiamo imparato sul nostro conto, qualora ci impedissimo, o ci fosse vietata, la possibilità di raccontare storie, la nostra innanzitutto. Storie delle quali si sia stati diretti protagonisti e autori: o ascoltate, rivissute, riferite per imitazione.

La scrittura spargliò i modi di pensarsi

Si è sempre narrato per educare; così come si è educato, in ogni cultura, attraverso le molte modalità di cui la narrazione si è avvalsa nel corso della storia. Per offrire alle comunità umane un senso di appartenenza, per creare miti, essi stessi già null'altro che racconti esemplari e pedagogici; per comunicare conoscenze di ogni sorta, per tramandare consuetudini e saperi.

Le mutazioni in campo narrativo hanno inoltre sempre inciso profondamente sui metodi e gli approcci educativi. La scrittura con la lettura – sovente rimuoviamo tale loro particolarità etica – hanno aperto la strada alla libertà individuale di interpretazione, al racconto di sé, al pensiero divergente contro ogni autorità e potere assolutista. Soprattutto alla conoscenza di sé, di quel mondo da scrivere, riscrivere e rileggere senza posa.

Grazie ai “poteri” introspettivi della scrittura, la narrazione divenne ancor più educativa allorché, grazie alla sua intrinseca facoltà drammaturgica (e cioè dinamica, attiva, provocatoria, evocativa, ecc.) riuscì a coinvolgerci, a commuoverci in prima persona, a farci diventare al contempo autori, protagonisti, personaggi, spettatori e analizzatori della nostra storia.

L'inglese Daniel Taylor, autore di un titolo non recente che non ha perso la sua importanza, *Le storie ci prendono per mano*, raccomanda infatti che mai dobbiamo dimenticare quanto “noi siamo le storie di ognuno, che ci appartengono di diritto. Siamo il prodotto di tutte le storie che abbiamo ascoltato e vissuto. Esse hanno modellato la visione di noi stessi, del mondo e del posto che in esso occupiamo”, permettendoci di coniare nelle lingue più diverse la nozione di individuo: di *ego*, di persona. Scrive l'autore:

Raccontiamo così le nostre storie e ci interessa ascoltarle, scriverle, leggerle, perché speriamo di trovare in esse connessioni significative tra le cose. Tra noi e le cose soprattutto. In quanto le storie ci insegnano – e insegnano ad altri – che le nostre esistenze sono il risultato di trame, di intrecci, di connessioni che permettono alla mente di elaborare idee, significati, concetti.¹

Taylor conclude che “se nella nostra esistenza impariamo a ragionare attraverso la categoria logica dell'intreccio, saremo più portati a prendere sul serio noi stessi e la nostra vita”. A sentirci più responsabili verso noi stessi e nei confronti dei nostri simili, a vivere altre vite grazie al *desiderio di scrivere di sé*. A quella pulsione vitale il cui senso dalla filosofa spagnola María Zambrano in poche righe esemplari è così spiegato:

Scrivere è difendere la solitudine in cui ci si trova; è un'azione che scaturisce soltanto da un isolamento effettivo, ma comunicabile, nel quale proprio per la lontananza da tutte le cose concrete, si rende possibile una scoperta di rapporti tra esse (...) Grazie alla parola ci rendiamo liberi, liberi dal momento, dalla circostanza assediante e istantanea. Ma la parola non ci pone al riparo, né pertanto ci crea, anzi il suo uso eccessivo produce sempre una disgregazione.²

Un desiderio che, da secoli, in un crescendo di importanza letteraria e umana (anche umile, spontanea, popolare) trova soprattutto in due pratiche narrative non solo letterarie la possibilità di esprimersi e realizzarsi confermando la nostra soggettività. Si tratta dei generi *diaristici* e *autobiografici* che non cessano di svolgere un ruolo vitale nella formazione della persona, del carattere, della capacità di avvalersi non solo della parola orale per trasmettere informazioni sulla propria storia. Entrambe presentano affinità e attinenze che ora esamineremo per coglierne l'identità e l'impiego.

¹ D. Taylor, *Le storie ci prendono per mano*, trad. it. Sperling & Kupfer, Milano 1999 (ed. or. 1996, p. 28).

² M Zambrano, *Verso un sapere dell'anima*, trad. it. Raffaello Cortina, Milano 1996, p. 23.

Ognuno di noi è la metafora del proprio racconto

Insomma, educazione e narrazione hanno presieduto al nostro sviluppo, non cessando – anche quando giungiamo all'età adulta – di riservarci sorprese. Fra queste, la scoperta che l'una e l'altra dimensione del nostro esistere, non si accontentano di aiutarci a crescere, spesso coincidendo con gli esiti stessi della crescita, ma ci invogliano a proseguire il cammino della nostra educazione e a renderci sempre più abili e affascinanti narratori di storie. Ognuno di noi, in fondo, non è altro che un racconto al quale contribuisce ogni giorno. Ora con aggiustamenti quasi impercettibili, senza variare mai nulla della sua composizione; ora, in ragione di taluni eventi e scelte, invece apportando in esso variazioni sostanziali e significative. Il racconto si rende pertanto una metafora della nostra vita reale: all'interno del quale recitiamo la nostra parte, con altri personaggi, come protagonisti, gregari, figure che sul palcoscenico non appariranno mai. Oppure adottando un monologo interminabile, quando si preferisca privilegiare un'attività introspettiva, tutta mentale e interiore, inudibile dagli altri, ma assai spesso consegnata alle pagine di un diario o di un'autobiografia. Vivere è dunque trovarsi attraversati, accolti o respinti dalle storie degli altri, così come vivere è andare alla ricerca delle radici e del possibile seguito della propria narrazione. Impossibile è perciò astenersi dal narrare e dal narrarsi in prima persona.

L'assunzione di un doveroso atteggiamento critico

C'è in gioco, insomma una scrittura narrativa educante:

- quando quella storia prescelta a nutrire una attività educativa, oltre a dimostrarsi piacevole e interessante da ascoltare, da leggere, da veder rappresentata, lascia una traccia durevole in noi e nei nostri interlocutori. Fino al punto, nei casi estremi, da incidere sui nostri modi di pensare ed essere.
- Quando essa funziona da incentivo, suscitando il riemergere di desideri asoppressi, quando ci incoraggia a sperare, offrendoci qualche esempio o prototipo o suggerimento per imprimere alla nostra vita una grande o piccola svolta.

La maturazione mentale dentro esercizi di mappatura dell'esperienza

Il racconto è alla radice delle capacità di induzione, intuizione, risoluzione dei problemi, previsione. Il bambino grazie alla fiaba, alle semplici storie che ascolta in famiglia, ai ricordi dei grandi che lo colpiscono viene educato, nella vita quotidiana della sua infanzia (e poi accedendo ai servizi educativi), a elaborare delle mappe. Egli impara a pensare attraverso questi costrutti, che gli permettono di costruirsi una, all'inizio elementare, visione delle cose, anche in rapporto alle condizioni e sollecitazioni emotive che quelle stesse storie suscitano in lui.

La maturazione mentale, dall'infanzia in poi, si attua attraverso ripetuti esercizi di mappatura dell'esperienza, che però non si concretizzano soltanto grazie

a procedimenti spontanei e casuali, grazie alle propensioni e dotazioni genetiche che ci consentono di imparare a parlare e a pensare. Queste, nella specie umana, esigono ben più di quanto non accada nelle altre, che l'educazione accompagni, stimoli, indirizzi al miglior fine tali attitudini naturali. La ricostruzione di quanto avviene, potrebbe quindi convincerci, e in parte dovrebbe essere così, che l'educazione è di per sé narrativa o che ogni narrazione è educatrice.

Un'educazione intrisa di narrazioni accende indizi di vita

Come si manifestano le esperienze narrative e/o educative nella vita di ciascuno di noi in quanto soggetti chiamati ad agire, ad avere un ruolo da protagonisti, nelle cose del mondo?

Rispetto alla *propria* vita e alla gamma più o meno ampia di interazioni che ognuno è chiamato ad esercitare per sopravvivere, reagire all'ambiente, per il benessere non solo suo proprio, per raggiungere le mete prefissate.

L'alleanza autobiografica

Narrare e educare sono perciò *tensioni generative di carattere autobiografico*. Accendono indizi di vita dove parrebbero ormai spenti, rivitalizzano energie, ridanno gusto all'esistenza, ci riaffezzionano alla vita nostra e degli altri. Per il lavoro, sé stessi, la cura, l'attenzione per le relazioni affettive, l'assunzione di responsabilità e le condotte civili.

Narrazione e educazione nuovamente tornano in tal modo ad allearsi quando, volutamente, le si voglia cogliere nella loro feconda e reciproca coniugazione, quando siano messe in grado di conferire alle nostre scelte umane e professionali un dichiarato orientamento pedagogico.

Educare e/o narrare per pensare sé stessi

Non è possibile dimenticare, o volutamente escludere, le manifestazioni auto-referenziali del pensiero e del linguaggio, del tutto private, intime, che rendono la narrazione un evento e un processo di carattere *introspettivo* di notevole e pari importanza educativa, rispetto alle precedenti finalità. Tale fondamentale attività psichica si basa sul dialogo interiore, sul monologo mentale, sulla scrittura diaristica e su ogni altra espressione cognitiva e linguistica personale, individuale, soggettiva. I cui esiti siamo soliti chiamare: coscienza, consapevolezza, ponderazione.

Ciò che, sicuramente e ancora, accomuna le voci educazione e narrazione, in quanto scopi e tecniche volti a raggiungere una gamma amplissima di risultati, è senz'altro poi la loro comune mansione comunicativa. Si educa e si racconta soprattutto per comunicare informazioni, modi di essere e fare, principi, ma non è detto – con questo – che gli atti comunicativi una volta intrapresi possano dar luogo a effetti pedagogicamente rilevanti; né che una comunicazione reputata sufficientemente “buona” possa giocoforza avvalersi

di approcci e di vie di tipo esclusivamente narrativo. L'intelligenza e la lungimiranza pedagogica, per questi motivi, sono la condizione senza la quale tanto educare, e tanto narrare, possono rivelarsi destinati allo spreco, alla dispersione, all'insuccesso.

L'ambito, fra gli altri, nel quale quanto accennato si rende particolarmente esemplare è proprio quello educativo. Poiché, innanzitutto, esso si fonda per lo più sullo scambio di parole, sulla loro proprietà di associarsi in funzione narrativa: e, fra l'altro, il loro apprendimento e un appropriato uso delle storie cui danno vita, ne è uno degli scopi. Anzi, sono esse a renderlo tale anche nei luoghi meno tradizionalmente deputati a educare o a insegnare. Sono i discorsi, le interazioni verbali, i linguaggi senza parole a creare un contesto educativo.

Le parole determinano una struttura di relazioni potenzialmente educative

Sono le parole, contrassegnate dai modi con le quali le introduciamo e al peso che a esse assegniamo, a determinare una relazione educativa. Sono esse a creare, a mantenere, a interrompere climi e ambienti narrativi proficui o viceversa ostili all'instaurarsi delle condizioni per l'educazione, la cura, l'ascolto. Sono sempre loro, in base a come abbiamo saputo porgerle, condividere, spiegare a rendere un luogo qualsiasi uno spazio di vita dotato di un assetto educativo, clinico, relazionale. Al quale ci si possa rivolgere liberamente poiché qui si troverà chi spenderà le parole e i racconti che si volevano incontrare, o dove chi vi venisse convocato, per parlare e per conoscere, costruire insieme i racconti nuovi, per riascoltarli. Dove quelle parole, quelle narrazioni, il modo di alimentarle altre, potranno creare una struttura di relazioni potenzialmente educative, spesso terapeutiche.

Anche in un tempo/luogo informale di convivenza (in strada, tra amici, in famiglia...) un'esperienza ricca a livello dialogico e narrativo accende, o instaura, possibilità di natura pedagogica. Talvolta, in ragione della sua perentorietà e assertività (un ordine, un comando, un ricatto), può bastare una sola parola a suscitare effetti di natura educativa. Più frequentemente però, essa si colloca in un discorso, in una catena semantica, in ritualità a tal punto persistenti e condizionanti che si mostrano in grado di ottenere, o di auspicare, taluni risultati in base alla proprietà di quel messaggio di cui questa, insieme ad altre, è messaggera e tale da rendersi suscitatrice di altre narrazioni, ancora una volta potenzialmente educative. Basti pensare al fatto che dopo un incontro vivace a livello narrativo si torni a parlarne, a evocarlo con narrazioni che si aggiungono alle precedenti. Le parole dell'educazione si alleano e ibridano di continuo con altre parole. Anch'esse vanno pertanto riscoperte come tali, quando sembrerebbero estranee alla gamma delle parole riconosciute come elettivamente pedagogiche (imparare, prendersi cura, istruire, formare, insegnare, ecc.).

Il narrare-educare-scrivere come piacere di lavorare insieme

A tutto ciò, occorre aggiungere che tra le difficoltà educative dobbiamo annoverare la rosa di equivoci, incomprensioni, malintesi responsabili delle molte manifestazioni di incomunicabilità frequentemente presenti in questi ambiti. Nell'ansia di comunicare e di essere compresi dai nostri interlocutori abituali o inconsueti, non avendo né il tempo, né il desiderio di chiarire che cosa si voglia intendere e si intenda ottenere con quella data espressione, innumerevoli sono gli incidenti a livello di reciproca incomprensione. Fatte salve le congiunture nelle quali chi è il destinatario dell'educazione espressamente si rifiuta di ascoltare e condividere non tanto la singola parola di valore educativo, quanto piuttosto la proposta nel suo insieme. Poiché ciò che più ha possibilità di educare non è il singolo termine anche suggestivo e ben speso: non possiede facoltà di coinvolgimento paragonabili all'insieme in successione di parole capaci di dar vita a trame narrative che interlocutori diversi intrattengono tra loro, che costruiscono giorno dopo giorno. Dove chi narra, viene a sua volta narrato e chi ha il compito professionale di narrare sappia dosare parole e modularle a seconda delle circostanze. Dove si costruiscono spazi narrativi efficaci, intensi, *pedagogicamente memorabili*, all'insegna del piacere di lavorare insieme. Dove si desidera tornare anche dopo con il ricordo. Uno spazio narrativo simile diviene in tal modo spazio di vita vissuta, esistenziale, pienamente umano. Ci si educa, di conseguenza, nonostante e al di fuori degli ambiti educativi predefiniti tali, sovente senza prestarvi attenzione, ovunque ci sia dato di imparare, di prendere coscienza di quanto andiamo vivendo, di contribuire attivamente alla realizzazione e al miglioramento di noi stessi: sia a livello individuale, sia nelle occasioni relazionali che ci consentono di intendere quanto poco prima ignoravamo, di approfondire argomenti superficialmente appresi, di pensare altrimenti, di trarre dagli insuccessi qualche insegnamento.

Il piacere di scrivere per la vita, quindi, si può anche apprendere a scuola come possibilità non solo scolastica purché i docenti, oltre a segnalare apprezzamento e curiosità discreta per queste letterature, tradizionali oppure *on line*, abbiano consapevolezza dei processi di educazione introspettiva che tali scritture per passione sicuramente sono in grado di promuovere e sviluppare. Purché abbiano fiducia nel ritenere quanto importante sia il valore autoriflessivo di uno scrivere, anche frammentario ed episodico, non volto a conseguire scopi diversi dal perseguimento di una sempre maggiore conoscenza di sé stessi. È mia convinzione che far posto alle scritture, del resto, più amate dai giovani, quali sono quelle introspettive, possa accrescere questo desiderio di avvalersene nel presente della crescita in funzione dei giorni più vicini o assai lontani che verranno.

Processi introspettivi: di che parliamo?

A tal fine, poiché credo che la parola *introspezione* sia un termine poco frequentato a scuola voglio soffermarmi sulla fiducia pedagogica che nu-

tro nei confronti di quei procedimenti mentali corrispondenti, metaforicamente, ad un “guardarsi dentro” concentrato e raccolto, fonte di sublimi godimenti, ma più spesso piuttosto gravoso. L’attività introspettiva ci offre l’ebbrezza di parlare con noi stessi, sapendo di non essere ascoltati e colti in flagranza da nessuno. Appartiene alla necessità di frugare nella memoria sostando su quanto e chi abbiamo perso per sempre, sugli errori, sugli atti mancati verso noi stessi e gli altri; oppure pertiene alla quotidianità del nostro fare, tanto alle omissioni quanto a decisioni rispetto alle quali ci vuole coraggio, audacia, una curiosità spiccata per l’ignoto. Il pensiero introspettivo è il *focus* della nostra coscienza (di esistere, per noi stessi e per gli altri): se diventa un tratto caratteristico anche riconoscibile all’esterno della nostra persona, delle nostre vocazioni, per uno speciale talento, per un destino, esso è in grado di trasformarci, di renderci donne e uomini dalla *disposizione interiore*. Anche ai lettori e alle lettrici rivolgo perciò questo invito. Non vi è modo migliore, a mio avviso, dovendo affrontare il tema della conoscenza di sé stessi come argomento educativo, che risalire difatti alle proprie risorse autobiografiche. Ed è inoltre utile non dimenticare che c’è anche chi si avvale dell’attività “naturale” dell’introspezione per tramare il male, per covare rancore, per ri-conoscersi in funzione della propria amoralità o immoralità; mentre c’è chi la volge al bene se questa, oltre ad attendere alla cosiddetta ricerca di sé, ci restituisce nuovi e diversi al mondo, ci riapre agli altri, a quanto sta fuori di noi. La conoscenza di sé stessi non ci assolve in quanto tale, è inevitabilmente correlata a quando abbiamo appreso, imparato. Anche chi vuole conoscersi meglio per opprimere, ingannare e auto ingannarsi, manipolare, può aver trovato conveniente avvalersi della massima delfica e socratica “conosci te stesso”. Di quel celeberrimo *gnothi seautòn*. Conoscersi, ha affermato la filosofa e teologa francese Marie-Magdelaine Davy, “è poter contemplare la propria natura originaria”; le proprie radici, ciò che siamo diventati, quello che vorremmo diventare: ma tutto questo si dà quando l’esistenza ha iniziato a incamminarsi verso la maturità³. E così continua: “Esteriorità e interiorità si presentano come modi distinti per conoscersi: nel primo caso ogni descrizione è adeguata, mentre nel secondo, quello dell’interiorità, essa esige un’esplorazione in se stessi quasi smisurata”⁴. Per molti giovani, è proprio questa seconda opzione a generare una domanda di scrittura narrativa e introspettiva, che non si limita ad una comune attività di carattere autoriflessivo. Poiché questa forma espressiva prelude e amplia vocazioni in senso laico o religioso al divenire donne e uomini abitati dal bisogno di vivere soprattutto di interiorità, più che di vita esteriore⁵.

³ M.M. Davy, *La connaissance de soi*, Puf, Paris 2004, p. 9.

⁴ Ivi, p. 14.

⁵ Cfr. D. Demetrio, *L’interiorità maschile. Le solitudini degli uomini*, Raffaello Cortina, Milano 2010.

L'educazione alla conoscenza di sé poggia sulla scrittura introspettiva

Con la dizione *educazione interiore*, non intendo ricondirmi al suo indubbio valore spirituale e religioso. O per lo meno non solo a questo. Non v'è dubbio che nelle più diverse tradizioni la meditazione, la preghiera, il raccoglimento in sé stessi, la concentrazione – pratiche tutte che rinviano alla vita interiore –, rappresentino, oltre che ritualità devozionali pressoché universali, un modo di porsi in ascolto del mistero e del divino. La conoscenza di sé, lo abbiamo detto, ha anche tali scopi. Ma è pur sempre attività di scoperta dentro di sé dei propri limiti, degli errori e delle colpe commesse, delle possibilità straordinarie di riscatto di cui ogni essere umano – soltanto in quanto tale, inteso nella propria immanenza – può rendersi protagonista. L'educazione interiore si prefigge di delineare pedagogicamente le sue suggestioni indipendentemente da queste scelte e consuetudini. Dal momento che i compiti di chi ne prende atto sono volti al potenziamento delle qualità umane “universali” o trans- culturali e interreligiose migliori: la consapevolezza, la solidarietà, la liberalità, la giustizia, la pace, ecc. Nessuno di questi valori, difatti, può prescindere. Un'educazione interiore così concepita consisterà pertanto nell'accendere i processi introspettivi e rievocativi intrinseci alle predisposizioni della mente e del sentimento, affinché non si facciano sommergere, snaturare, prevaricare da quelli improntati ad *esteriorità* e *esibizionismo*, da *superficialità* ed *egotismo*. Offrendo simili occasioni “laiche” di iniziazione alla vita interiore, anche le scelte di fede più mature possono ricevere da esse un importante stimolo. Non dobbiamo poi dimenticare che il sostantivo *interiorità*, l'aggettivo *interiore*, sono parole tra le più misteriose e oscure. Mentre le pronunciamo, già ci sfugge il loro senso pieno. Sono come destinate ad essere imprecise; come tutti i termini che sono stati conati apposta per rinviare a qualcosa di mai del tutto comprensibile. Entrambe rinviano a “qualcosa” di invisibile, quasi di indicibile, e, al contempo di molto vitale, reale, percepibile. Sono termini arcani poiché, riconducendoci alle loro etimologie sono sempre stati usati – nei diversi idiomi della terra – per tentare di designare e di raffigurarsi quanto di più remoto, oscuro ed enigmatico, al pensiero individuale e collettivo sia dato concepire. Dobbiamo ricorrere inevitabilmente all'ausilio dei simboli per farcene una ragione. Ogni simbolo, del resto, va accettato nella sua ambiguità e ogni volta va reinterpreted in rapporto al significato che gli attribuisce chi se ne serve per esprimere analogie, metafore, non verità empiricamente tattili e dimostrabili. Sappiamo che è simbolico ciò che ci mette in contatto (da *synballein*) con qualcosa d'altro. Il mostrarsi – in seguito ad un intervento educativo – più pensosi, più autocritici, più consapevoli dei propri errori, meno egoisticamente auto-centrati, più disposti a starsene in solitudine senza soffrirne, ecc. sono manifestazioni, dell'uomo come del giovane, senz'altro osservabili anche a livello comportamentale; sono gli effetti di un'educazione capace di mutarsi nel corso del tempo in autoeducazione, di accendere consuetudini virtuose per il resto della vita. Insomma, anche l'interiorità ha i suoi linguaggi visibili e udibili, le sue posture: pur essi manifestandosi

eminentemente nel segreto dell'animo, attraverso accenni, indizi, tracce spesso oscuri a chi in prima persona ne faccia esperienza. Nessuno per fortuna, riuscirà mai a dare un "voto" definitivo, certo, convincente alle nostre manifestazioni interiori. Sono l'emblema della inafferrabilità di ognuno, della ineffabilità del nostro sentire, di ogni dizione interpretativa che cerchi di spiegarle arrogandosi il privilegio di riuscire a svelarne il senso e la natura.

Educare anche a scuola ad una propensione autobiografica

Dopo quanto detto, e in funzione di una sintesi conclusiva, quali potranno essere i cammini entro i quali l'altra parola chiave di questo scritto, l'educazione, possa venir coniugata nelle diverse accezioni della voce interiorità? Ne individuo almeno quattro:

- la *via etica* (come educazione a comportamenti ispirati a discrezione, segretezza, ritegno, rispetto di sé e degli altri, mitezza, docilità, modestia);

- la *via narrativa* (come educazione ad avvalersi della parola e dei linguaggi in forme introspettive, tese a restituire all'autore – soltanto locutore o scrivente – le immagini di sé, le storie che più avverte come proprie, i ricordi, le rievocazioni felici o dolorose);

- la *via mentale* (come educazione a particolari stili del pensiero, quali la presa di coscienza, l'autoanalisi, la contemplazione);

- la *via emotiva* (come educazione all'assunzione di atteggiamenti e sensibilità ispirate alle virtù del silenzio, della solitudine, del ritiro intellettuale)⁶.

Ciascuna di queste vie, nei reciproci intrecci, può tradursi in altrettanti microprogetti di introduzione, ovvero di iniziazione, alla vita interiore; alla necessità di riadattarne le esigenze, nelle diverse età di un'esistenza individuale, al fine di acquisirne e consolidarne le sensibilità migliori. A seconda delle situazioni, delle esperienze, degli incontri che ci è dato vivere. Tuttavia, le quattro vie suggerite – indipendentemente dalla loro declinazione valoriale, civile o religiosa (dove sia la prima che la seconda non possono certo esonerarsi dal rispettar-si a vicenda) – si configurano come continuità esistenziali. Poiché se lungo il corso degli anni esse si precisano, cambiano in ragione dei contenuti interiori, delle vicende esistenziali, della volontà di persistere o meno nel farle proprie, tuttavia, un "filo rosso" non riuscirà comunque a tradirne e a scalfrne il senso profondo, che persisterà oltre il trascorrere del tempo biografico. Purtroppo, la scuola, che oggi sembra badare soprattutto a incoraggiare e a premiare la velocità di apprendimento, il profitto negli studi, il consenso, l'estroversione non parrebbe proprio l'ambito ideale in cui l'educazione interiore possa prosperare e svilupparsi. L'interiorità si afferma e si accresce se può contare su alleati come

⁶ Si tratta di una declinazione già in passato da me proposta nell'articolo *Educare l'interiore. Precocità e lungimiranza*, in "Scuola italiana moderna", n. 8, 1 dicembre 2008, pp. 10-13.

il silenzio, il piacere della solitudine, la gioia di trovare delle modalità espressive e comunicative le più adeguate a esprimere le parti di noi che desideriamo coinvolgano e comprendano anche gli altri. Nell'avvertenza risolutiva che la vita interiore non è sezionabile in unità didattiche e, tanto meno, va confusa con una qualsiasi, aggiuntiva "materia di studio": essa va piuttosto avvicinata e ascoltata con discrezione, attenzione, rispetto. Affinché quello che di visibile e di condivisibile si desidera comunicare agli altri, possa delinearsi ed esplicitarsi nelle forme, pur precoci, della letteratura e della poesia personale, della propensione a filosofare, di cui bambini e bambine talvolta – se sollecitati – sono già grandi maestri. L'educazione interiore si prefigge quindi di aiutare i più piccoli o i più grandi ad applicare a sé *esperimenti* di natura introspettiva, che li pongano in grado di prepararsi ad essa. In una prospettiva evolutiva che mostri loro che si può organizzare la propria storia all'insegna dell'interiorità, come una seconda vita: le cui mete arrivino ad oltrepassare gli obiettivi consueti, i più quotidiani e materiali, che l'esistenza inevitabilmente ci impone di perseguire chiedendoci spesso di mettere tra parentesi questo mondo altro, capace nondimeno di rendersi alleato e guida del primo. In quanto l'educazione alla *consapevolezza interiore di sé* è bene durevole; è preparazione ad affrontare le prove più dure che tutti e tutte dobbiamo attraversare. Infine, saremo stati capaci di disseminare suggestioni alla vita interiore, se sapremo mettere figli e allievi nella condizione e nei climi emotivi idonei a poter praticare le insostituibili arti e tecniche della parola, soprattutto nella versione della scrittura. Il cui potere introspettivo non conosce rivali. Soprattutto quando si tratti di incontrarsi con saperi che riguardino l'imparare a porsi domande sul proprio fare, sentire, percepire, desiderare. Per tali ragioni, l'educazione interiore non può che dotarsi, come all'inizio ho proposto, di una strategia a *propensione autobiografica*: in quanto è la vita già vissuta, o in divenire, il primo territorio incognito da esplorare, decifrare, smontare, ricostruire. Dove anche l'immaginarne un'altra, diversa, migliore, possibile, equivarrà a raccogliere un ulteriore invito a rendere l'introspezione non soltanto un'attività cognitiva, come le altre, ma qualcosa di molto, molto, più importante per la crescita o per il nostro tornare a crescere.

Federico Batini*

L'orientamento narrativo e l'autobiografia

1. L'orientamento narrativo: nascita e incroci

La narrazione può diventare il filo di Arianna nella tela dei vissuti esperienziali, può riuscire a dare spazio e tempo alla molteplicità delle posizioni dell'Io, in uno scenario immaginario. Se il progetto si colloca tra lo spazio del desiderio e lo spazio della realtà, tra la storia passata e il futuro possibile, narrare e narrarsi possono essere il ponte tra i due universi.

Annamaria Di Paolo, in Batini, Zaccaria (a cura di), 2000, p. 13

L'orientamento narrativo ha una storia articolata: l'intuizione originaria è del 1997, quando, su richiesta di chi scrive, fu istituito un gruppo di ricerca e riflessione presso il Centro di Orientamento sperimentale dell'Amministrazione Provinciale di Arezzo, coordinato da Annamaria Di Paolo. Scopo di questo gruppo era, a partire da un progetto iniziale e confrontandosi con vari esperti, sviluppare un metodo formativo di orientamento. Il gruppo, che ebbe il fondamentale supporto di Renato Zaccaria, approdò ad una prima definizione nel 1999, con una prima iniziativa pubblica di riflessione denominata "Io so una tale quantità di favole". Negli stessi anni vedono la luce una serie di articoli (Batini, Salvarani 1999a, 1999b; Batini 2000a, 2000b) e, poi, nel 2000, la pubblicazione del primo volume (Batini, Zaccaria, a cura di, 2000), con introduzione di Duccio Demetrio¹.

* Federico Batini, professore di pedagogia sperimentale, metodologia della ricerca educativa e metodi e tecniche di valutazione scolastica presso l'Università degli Studi di Perugia dove coordina il dottorato in "Educazione alla lettura. Effetti e benefici della lettura e della lettura ad alta voce" (dottorato in consorzio Unipg, Unibo, Unimore). Ideatore del metodo dell'orientamento narrativo e del metodo della lettura ad alta voce condivisa. Tra le ultime pubblicazioni *Lettura ad alta voce* (Carocci, 2023, Premio R. Massa 2025); ha curato *La lettura ad alta voce condivisa* (il Mulino, 2023) e con Giulia Guglielmini, *Orientarsi nell'orientamento* (il Mulino, 2024).

¹ Una trattazione più estesa, specie degli anni precedenti all'ideazione del metodo, dei suoi debiti scientifici con i vari campi disciplinari e con i volumi più importanti di sociologi, psicologi, letterati, pedagogisti, antropologi ecc. e dei primi anni di applicazione e sperimentazione.

Numerose le sperimentazioni attuate con diverse fasce di età e attraverso la costruzione di numerosi percorsi e strumenti con forte attenzione al monitoraggio qualitativo e quantitativo dei risultati che hanno consentito di validare il metodo e di far avanzare e raffinare gli strumenti costruiti.

In una prima fase l'attenzione era posta soprattutto ai processi di costruzione identitaria, seppure declinati, comunque, in una logica complessiva di *empowerment*, successivamente si è sviluppata, una maggiore attenzione allo sviluppo di competenze orientative e una maggiore attenzione a dimensioni strategiche per l'orientamento come autoefficacia, *coping*, autostima, gestione e controllo attivo e pragmatico sugli eventi di vita.

L'orientamento narrativo nasce, tesaurizzando le acquisizioni di numerosi campi disciplinari, come risposta all'insoddisfazione circa le pratiche di orientamento, specie quelle di gruppo, prevalentemente centrate, al tempo, su processi di tipo valutativo standardizzato (attitudinali o meno) o informativo e di carriera, ritenuti poco funzionali a collocare realmente il soggetto al centro del proprio processo di orientamento e ancor meno integrabili con processi educativi e di istruzione.

L'orientamento narrativo, in tal senso, si propone di contribuire, dalla sua origine, in due sensi al dibattito teorico metodologico e alle pratiche di orientamento:

- proponendo di rinnovare un dialogo costante e irrinunciabile tra mondo della ricerca sperimentale e della teoria e mondo delle pratiche professionali, contribuendo alla formazione di professionisti che superino questa dicotomia (Demetrio 1992);

- proponendo un metodo flessibile, inesauribile (viste le fonti a cui attinge), connaturato all'essere umano (cognitivamente, emozionalmente, esteticamente) e capace di incrociare molte delle problematiche dei mondi dell'istruzione e della formazione e della contemporaneità *tout-court* (il tema delle competenze di base, quello delle competenze trasversali, la proliferazione e reiterazione delle scelte, la crisi della rappresentazione, la crisi di fiducia nel futuro, la complessità, le difficoltà nei processi di costruzione dell'identità, ecc.).

L'orientamento narrativo intende, sin da subito, consentire la costruzione attiva di significato da parte del soggetto (costruire la propria storia, essere autori del proprio futuro) attraverso materiali che ha acquisito nel corso della propria esperienza (attraverso il racconto interno ed esterno della propria esperienza, attraverso il racconto dell'esperienza altrui) attraverso stimoli altri (ogni tipo di narrazione fruita, costruita, letta, vista, utilizzata), con l'obiettivo di incrementare le competenze di "gestione e controllo attivo", ovvero le meta-competenze (Batini, Zaccharia [a cura di] 2000; 2002; Batini, Giusti 2008; Batini, Giusti [a cura di] 2009).

Nei percorsi di orientamento narrativo trovano dunque spazio, sin da subito, attività di tipo autobiografico.

tazione si può trovare in: Batini *et al.*, 2009 e Batini, Giusti (a cura di), 2009. Dal 2007 inoltre si è sviluppato un appuntamento nazionale biennale, tuttora attivo e pronto a celebrare la decima edizione, denominato "Le storie siamo noi", promosso dalle associazioni Pratika e l'Altra Città.

2. Un metodo di orientamento formativo

La terminologia riguardante l'orientamento non è ancora, purtroppo, univoca, nonostante la rilevanza sociale che l'orientamento sta assumendo.

Oltre alla distinzione relativa al *setting* e ai ruoli, che richiamano alla modalità grupptale o individuale dell'orientamento, propongo alcune distinzioni per l'orientamento.

L'orientamento può essere suddiviso secondo le finalità che persegue, in:

a) orientamento informativo (tutti i metodi e le pratiche che mirano a fornire ai soggetti informazioni e conoscenze utili al fare delle scelte, a stare nel mondo dell'istruzione e formazione, a stare nel mondo del lavoro in modo più informato);

b) orientamento formativo (laddove invece l'obiettivo è quello di sviluppare o rinforzare delle competenze di orientamento nel soggetto, di supportarlo nella costruzione della propria identità, di svilupparne l'autonomia, in modalità prevalentemente, ma non esclusivamente, grupptale);

c) orientamento alle transizioni (tutte quelle pratiche, con vari metodi, che tendono ad accompagnare, dirigere o facilitare i processi di scelta di un soggetto in ottica consulenziale e con modalità prevalentemente individuale) storicamente ancora necessario fintanto che non sarà costituito un sistema di orientamento che metta in grado i soggetti di autorientarsi.

A solo scopo di comprensione può essere opportuno richiamare anche denominazioni che definiscano la collocazione, il contesto e/o il tipo di richiesta del soggetto, si parla allora di:

a) orientamento scolastico-formativo, per quelle azioni di orientamento che si svolgono all'interno del mondo dell'istruzione e sono mirate a facilitare gli snodi formativi di un soggetto, i momenti nei quali occorre riprogettare la propria formazione o passare da un sistema all'altro, da un grado di istruzione all'altro;

b) orientamento professionale o di carriera quando è mirato all'identificazione di un'orizzonte, un progetto di costruzione del futuro professionale per avvicinarsi ai propri obiettivi lavorativi, alla semplice ricerca di un lavoro o allo sviluppo del proprio percorso professionale;

L'orientamento narrativo si situa, secondo queste distinzioni, tra i modelli di orientamento di tipo formativo (oggi ritenuti maggiormente rispondenti alle necessità dei soggetti) anche se con peculiarità proprie, ma difficilmente trova una collocazione nella seconda suddivisione in quanto si adatta facilmente ai diversi contesti e ai diversi bisogni senza trovare la propria finalità principale in nessuno di essi (può sostenere e facilitare una scelta, supportare la redazione di un progetto professionale, contribuire alla motivazione, rinforzare le competenze di base, integrarsi con i curricoli dell'istruzione e della formazione) trovando invece nell'*empowerment* e nel raggiungimento dell'autonomia da parte dei soggetti la propria centratura e finalità.

La definizione, nel dicembre 2022, di nuove Linee Guida per l'orientamento ha fatto sì che l'orientamento narrativo trovasse, nel curricolo verticale di orientamento formativo disegnato dalla norma un orizzonte ideale, come testimonia il rinnovato interesse verso questo metodo (Guglielmini, Batini, a cura di, 2024).

Le narrazioni, le storie, i racconti invadono la nostra vita quotidiana (Jedlowski 2000), la informano, la modificano, le danno senso e ne ricevono senso, in un rapporto circolare senza soluzione di continuità. La narrazione è un esercizio quotidiano. Ciascuno di noi racconta ciò che gli accade a sé stesso ed agli altri, prefigura il futuro attraverso alcune storie (condivise o no che siano), rammenta il passato, modificandolo incessantemente, attraverso delle storie.

L'orientamento narrativo ha inteso, sin dalla sua origine, aiutare i soggetti a costruirsi strumenti interpretativi e progettuali: l'orientamento non può schiacciarsi nella dimensione della scelta. Le scelte, a volte, non sono possibili, le scelte anche quando sono possibili rappresentano un piccolo snodo di un cammino molto più complesso, le scelte si moltiplicano e si fanno quotidianamente, le scelte divengono sempre meno irreversibili e sempre più ripetibili. Proprio l'idea delle scelte definite e definitive, delle scelte possibili e impossibili, delle scelte collocate in periodi socialmente definiti, ha, storicamente, avuto una funzione di esclusione, riduzione delle possibilità e conservazione.

3. L'orientamento narrativo

L'orientamento narrativo quindi si propone di fornire strumenti, competenze per l'autorientamento, per comprendere meglio e in modo più personale ciò che ci accade, ciò che vogliamo e per scrivere e riscrivere continuamente la nostra esperienza passata e il progetto di futuro, attingendo repertori di scelte, azioni e strategie di azione, reazioni ed emozioni dalle storie, plurali, che frequentiamo.

Attraverso le narrazioni e attività ad esse collegate che aiutano a collegare quanto "raccontato" alla propria esperienza, è possibile sviluppare la capacità di dare un ordine, un rilievo e un senso ai fatti della vita, è possibile diventare capaci di affrontare le situazioni nuove, inaspettate, imprevedibili ed eccezionali, è possibile immaginare il futuro e progettare soluzioni per costruirlo attivamente, attraverso il rinforzo delle competenze narrative si diventa maggiormente autonomi e capaci nella costruzione della propria identità, si diminuisce il ricorso ad euristiche pre-confezionate proposte, ad esempio dai media, in direzione di una maggiore componibilità e autorialità.

Ascoltando e raccontando, leggendo e scrivendo, inoltre, le persone sviluppano la capacità di comunicare e di interagire correttamente. Grazie al supporto di narrazioni più o meno celebri, utilizzando libri e film, proponendo attività legate alle storie per i soggetti dentro e fuori dalle scuole di ogni ordine e grado (dalla scuola dell'infanzia sino alla formazione e all'educazione degli adulti) l'orientamento narrativo mette a disposizione degli insegnanti, dei formatori (per una didattica orientativa) e dei professionisti dell'orientamento, gli strumenti per lavorare sulle competenze che sono necessarie alle persone per essere in grado di individuare i propri obiettivi e reperire le risorse per raggiungerli (Batini, Giusti 2008).

Nei moltissimi eventi, esperienze, sollecitazioni che interrogano i nostri sensi e la nostra immaginazione esercitiamo infatti non soltanto un processo di or-

ganizzazione che ci salva dal confuso e dall'indistinto, dal caos, ma anche un processo di tipo interpretativo che dà a quel caos una direzione che deve essere, gioco-forza, provvisoria e incompleta, ma quanto più possibile consapevole e, anche progressivamente, desiderata.

Le storie, le narrazioni costituiscono repertori di comportamento: dai romanzi, dai film, dalle esperienze degli altri raccontate prendiamo, letteralmente, materiali per costruire comportamenti adeguati, interpretazioni e reazioni agli eventi, per gestire le emozioni e dare loro un nome, per dotare di senso, in generale, quello che facciamo e ci accade, quello che vediamo fare agli altri e ciò che accade intorno a noi, per costruire futuri possibili.

I percorsi di orientamento narrativo sono articolati intorno a una “narrazione guida” (la storia narrata prevalentemente in un romanzo, un albo illustrato, in un film, oppure in un collage di storie connotate da un tema specifico come la fuga, i tempi della vita ecc.). Ogni sessione prevede la lettura ad alta voce condivisa di una parte della narrazione guida (o la proiezione di un video, l'ascolto di un brano, ecc.) fino a uno snodo della storia precedentemente identificato (nella fase di progettazione). A questo punto segue la rielaborazione da parte dei partecipanti di quanto ascoltato attraverso attività legate agli stimoli ricevuti durante la lettura ad alta voce e proposte tramite una scheda, un materiale guida, un'istruzione (le attività possono prevedere il racconto orale, la scrittura creativa individuale e di gruppo, attività progettuali, fotolinguaggio, fotocollage, attività di riflessione di tipo metaforico ed esplicitamente autobiografico). Il momento successivo prevede la socializzazione e condivisione, nel gruppo e con il gruppo, delle rielaborazioni attraverso discussioni, lavori di gruppo, mostre.

4. Tra orientamento narrativo e autobiografia

In qualche modo nei processi di orientamento è come se si chiedesse a ciascun soggetto di divenire “autore” della propria vita e si ritenesse dunque che per “ricordarla”, per “scriverla”, per “crearla” (tutti verbi riferibili anche alla dimensione narrativa) siano necessarie alcune competenze che possiamo denominare “competenze narrative”, competenze attraverso le quali le storie sono comprese, interpretate, completate, riscritte, modificate. In qualche modo potremmo asserire che le attività proposte nell'orientamento narrativo sono autobiografiche anche quando non lo sono.

Nell'orientamento narrativo la ricostruzione, risignificazione e riscrittura della propria autobiografia avviene attraverso processi di stimolo narrativo e di lavoro su dimensioni specifiche ritenute strategiche per l'orientamento.

La comprensione di noi stessi e degli altri ci richiede di disporci lungo una storia: quando cerchiamo di comprendere gli altri disponiamo le loro azioni in una sequenza in cui c'è un prima e un dopo e così gli attribuiamo delle intenzioni; quando vogliamo farci conoscere, davvero, da qualcuno, gli raccontiamo la nostra storia; quando cerchiamo di controllare il futuro e di prepararci a un evento ci immaginiamo una storia declinata al futuro; quando attribuiamo signifi-

ficato agli eventi che ci accadono e alle emozioni che sperimentiamo peschiamo nel nostro repertorio di narrazioni e storie per attribuire senso attraverso *frame* e metafore narrative di riferimento (Lakoff, Johnson 1998; Lakoff 2009).

Nei processi di orientamento si ha a che fare con storie uniche, che, messe a confronto o meno con altre, fanno riferimento, sia per la loro indagine che per tentare il controllo del futuro, della prosecuzione della storia, più a procedimenti tipici del pensiero narrativo che a quelli del pensiero logico-argomentativo. Riprendendo quanto affermava Bruner, non è possibile attingere a verità universali per quanto attiene ai destini e ai progetti futuri delle persone e non soltanto per l'inattingibilità dell'oggettività/verità, quanto per la natura stessa dell'oggetto: noi non viviamo tanto la realtà quanto l'interpretazione che diamo della realtà, l'interpretazione è sempre soggettiva seppure faccia riferimento a schemi, materiali, *frame*, metafore di tipo culturale. Non sfuggirà il valore democratico del lavorare affinché ciascun soggetto possa essere al centro dell'interpretazione che si dà della propria vicenda.

Nei percorsi di orientamento narrativo, elettivamente svolti in gruppo, ci incontriamo con le storie degli altri prossimi e degli altri che ci appaiono più distanti, storie meno comprensibili, che mettono in discussione le nostre, che ci parlano di significati diversi, di valori, modi di stare al mondo, di attribuire senso, di intessere relazioni, di avere obiettivi e visioni del futuro differenti dalle nostre. Come non pensare, ad esempio, alle storie dei migranti, che noi, in Italia, un popolo di migranti, facciamo fatica a comprendere e a cui attribuiamo storie standardizzate e "uniche", senza dare loro spazio per il racconto e la significazione? Quelle storie ci fanno paura? Eppure avremmo dovuto conservare memoria dello sradicamento, delle difficoltà che si incontrano in un processo di emigrazione e di quanto era importante portarsi dietro almeno le storie, le biografie familiari e le autobiografie, sotto forma di racconti, di canzoni, di tradizioni, modi di pensare, di cucinare, di vestirsi, di parlare, che ci rendessero meno sradicati, che costituissero un appiglio identitario. Le storie costruite con materiali di altre culture possono essere prossime o distanti, ma hanno la forza di interrogarci e mettere in discussione significati ormai codificati e possono essere, perciò, estremamente utili non soltanto ai migranti, ma anche agli indigeni.

Tutti passiamo, insomma, una parte rilevante della nostra vita a raccontare (a noi medesimi e agli altri) noi stessi, ciò che ci succede, ciò che pensiamo, le nostre riflessioni, i nostri dubbi, le nostre paure, le nostre scoperte e ad ascoltare le storie degli altri: cioè la nostra e l'altrui visione del mondo. Mentre ci narriamo, ci accorgiamo che diventiamo più consapevoli di chi siamo, cosa desideriamo, cosa ci addolora, cosa ci rende felici. Quando raccontiamo, infatti, diamo un senso non solo all'evento specifico, ma ad una intera classe di eventi: esplicitiamo l'interpretazione che diamo a ciò che ci accade. È quindi il "significato", inteso come principio strutturante dei processi e delle vicissitudini umane, che viene trasmesso ogni volta che qualcuno narra ad altri fatti o eventi vissuti.

Nessuno ha un accesso privilegiato e "vero" all'esperienza e al suo significato: la stessa esperienza può essere vissuta e poi descritta, ricordata, riportata,

raccontata in modo diverso, con conseguenze molto forti sulle azioni e reazioni successive. Persino la nostra esperienza ha bisogno di essere scritta, riscritta, raccontata e di entrare in relazione con altre storie di *fiction* e altre autobiografie per arricchirsi e per darsi nuove possibilità.

Le autobiografie, spesso composte a stralci o con focus specifici, che risultano nei percorsi di orientamento narrativo hanno allora un'intenzione non di tipo oggettivo, ma partono dalla radicata convinzione che ogni persona se adeguatamente supportata (se le si consente, cioè, di sviluppare competenze atte alla redazione della "sceneggiatura" del proprio futuro) è in grado di governare e gestire la propria esistenza, di essere autrice e poi interprete del "romanzo" della propria vita.

Riferimenti bibliografici

- Bandura, A.
1996 *Il senso di autoefficacia*, Trento, Erickson (ed. or. *Self efficacy in changing societies*, Cambridge University Press, Cambridge 1995).
- Bandura, A.
2000 *Autoefficacia*, Trento, Erickson (ed. or. *Self efficacy: the exercise of control*, W.H. Freeman and Company, New York 1997).
- Barclay, C.R.
1996 *Autobiographical remembering: Narrative constraints on objectified selves*, in D.C. Rubin (ed.), *Remembering our past. Studies in autobiographical memory*, Cambridge University Press, New York, pp. 94-129.
- Bartlett, F.C.
1932 *Remembering. A Study in Experimental and Social Psychology*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Bashir, H.
2008 *La bambina di sabbia*, Sperling & Kupfer, Milano (ed. or. *Tears of the desert*, Random House, New York 2008).
- Batini, F.
2000a "Pedagogia narrativa" lemma per rubrica "Lessico pedagogico", in "Studium Educationis", n. 1.
- Batini, F.
2000b *La narrazione tra metodologia pedagogica e costruzione identitaria*, in "Scuola Matera", n. 2.
- Batini, F.
2008a *L'Isola Sconosciuta. Un progetto di orientamento narrativo. Metodi e risultati*, Pensa, Lecce.
- Batini, F.
2008b *Cappuccetto Rosso e la costruzione del significato*, in "Quaderni di Orientamento", n. 33, II, Regione Friuli Venezia Giulia.

- Batini, F., D'Ambrosio, M.
2008 *Riscrivere la dispersione: scrittura e orientamento narrativo come prevenzione*, Liguori, Napoli.
- Batini, F., Giusti, S.
2008 *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*, Erickson, Trento.
- Batini, F., Giusti, S. (a cura di)
2009 *Costruttori di storie* (libro + CD Rom), Pensa, Lecce.
- Batini, F., Giusti, S. (a cura di)
2010 *Imparare dalle narrazioni*, Unicopli, Milano.
- Batini, F. et al. (Giusti, S., Jedlowski, P., Mantovani, G., Scarpa, L., Smorti, A.)
2009 *Le storie siamo noi*, a cura di F. Batini e S. Giusti, Liguori, Napoli.
- Batini, F., Salvarani B.
1999a *Tra pedagogia narrativa ed orientamento; primo tempo: appunti per una pedagogia narrativa*, in "Rivista dell'istruzione", n. 6 novembre-dicembre.
- Batini, F., Salvarani, B.
1999b *Tra pedagogia narrativa ed orientamento; secondo tempo: per un orientamento narrativo*, in "Rivista dell'istruzione", n. 6 novembre-dicembre.
- Batini, F., Surian, A.
2008 *StOrientando: un progetto e una ricerca sull'orientamento narrativo*, Pensa, Lecce.
- Batini, F., Zaccaria, R. (a cura di)
2000 *Per un orientamento narrativo*, FrancoAngeli, Milano.
- Batini, F., Zaccaria, R. (a cura di)
2000 *Foto dal futuro*, Zona, Arezzo.
- Bauman, Z.,
2009 *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*, trad. it. il Mulino, Bologna (ed. or. 2008).
- Beck, U.
2000 *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, trad. it. Carocci, Roma (ed. or. 1986).
- Bert, G.
2007 *Medicina narrativa*, Il Pensiero Scientifico Editore, Torino.
- Bruner, J.
1988 *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari, ristampa 2003 (ed. or. *Actual Minds, Possible Words*, Harvard University Press, Cambridge 1986).
- Bruner, J.
1992 *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino (ed. or. *Acts of Meaning*, Harvard University Press, Cambridge 1990).

- Bruner, J.
1997 *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano (ed. or. *The Culture of Education*, Harvard University Press, Cambridge 1996).
- Bruner, J.
2002 *La fabbrica delle storie*, Laterza, Roma-Bari.
- Charon, R.
2005 *Narrative Medicine. Attention, Representation, Affiliation*, Oxford University Press, New York.
- Demetrio, D.
1992 *Micropedagogia*, La Nuova Italia, Firenze.
- Demetrio, D.
1996 *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano.
- Demetrio, D. (a cura di)
1999 *L'educatore autobiografo*, Unicopli, Milano.
- Domenici, G.
1999 *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Bari.
- Domenici, G.
1999 *L'orientamento diacronico-formativo*, Seam, Formello.
- Geertz, C.
1995 *Oltre i fatti*, trad. it. Il Mulino, Bologna (ed. or. 1996).
- Geertz, C.
1999 *Mondo locale, mondi globali*, il Mulino, Bologna.
- Geertz, C.
2001 *Antropologia interpretativa*, il Mulino, Bologna.
- Giusti, S.
2011 *Insegnare con la letteratura*, Zanichelli, Bologna.
- Gradassi, E.
2008 *L'ingiustizia assoluta*, Il Mio Amico, Arezzo.
- Grimaldi, A. (a cura di)
2003 *Orientare l'orientamento. Modelli, strumenti ed esperienze a confronto*, FrancoAngeli, Milano.
- Grimaldi, A., Del Cimmuto, A. (a cura di)
2007 *Dialoghi sull'orientamento. Dalle esperienze ai modelli*, Isfol editore, Roma.
- Grimaldi, A., Quaglino, G.P. (a cura di)
2005 *Tra orientamento e autorientamento, tra formazione e autoformazione*, Isfol Editore, Roma.
- Guglielmini, G., Batini, F. (a cura di)
2024 *Orientarsi nell'orientamento*, il Mulino, Bologna.

- Guichard, J., Huteau, M.
2003 *Psicologia dell'orientamento professionale*, Cortina, Milano (ed. or. *Psychologie de l'orientation*, Dunod, Paris 2001; 2006).
- Guichard, J., Huteau, M.
2005 *L'orientation scolaire et professionnelle*, Dunod, Paris.
- Jedlowski, P.
1994 *Il sapere dell'esperienza*, Carocci, Roma.
- Jedwlosky, P.
2000 *Storie comuni*, Bruno Mondadori, Milano.
- Jervis, G.
1997 *La conquista dell'identità*, Feltrinelli, Milano.
- Kaneklin, C., Scaratti, G.
1998 *Formazione e narrazione*, Cortina, Milano.
- Lakoff, G.
2009 *Pensiero politico e scienza della mente*, Bruno Mondadori, Milano (ed. or. *The political mind*, Viking Penguin, New York 2008).
- Lakoff, G., Johnson, M.
1998 *Metafora e vita quotidiana*, Bompiani, Milano (ed. or. *Methaphors we live by*, University of Chicago Press, Chicago 1980).
- Le Boterf, G.
2008 *Costruire le competenze individuali e collettive*, trad. it. Guida, Napoli (ed. or. 2000).
- Longo, G.
2008 *Il senso e la narrazione*, Springer Verlag, Milano.
- Lyotard, J.F.
1981 *La condizione postmoderna*, trad. it. Feltrinelli, Milano (ed. or. 1979).
- Maffesoli, M.
2000 *Del nomadismo. Per una sociologia dell'erranza*, trad. it. FrancoAngeli, Milano (ed. or. 1997).
- Mantegazza, R. (a cura di)
1996 *Per una pedagogia narrativa*, Emi, Bologna.
- Mantegazza, R.
1999 *Un tempo per narrare*, Emi, Bologna.
- Mantovani, G.
2000 *Exploring Borders*, Routledge, London.
- Mantovani, G.
2004 *Intercultura*, Il Mulino, Bologna.
- Mantovani, G.
2005 *L'elefante invisibile*, Giunti, Firenze (seconda ed.).

- Mantovani, G.
2008 *Analisi del discorso e contesto sociale*, Il Mulino, Bologna.
- Mantovani, G. (a cura di)
2008 *Intercultura e mediazione*, Carocci, Roma.
- Melucci, A.
1982 *L'invenzione del presente. Movimenti, identità, bisogni individuali*, Il Mulino, Bologna.
- Melucci, A.
1991 *Il gioco dell'io. Il cambiamento di sé in una società globale*, Feltrinelli, Milano.
- Melucci, A.
2000 *Culture in gioco*, Il Saggiatore, Milano.
- Morin, E.
2000 *La testa ben fatta*, trad. it. Cortina, Milano (ed. or. 1999).
- Ochs, E., Capps, L.
1996 *Narrating the self*, in "Annual Review of Anthropology", 25, pp. 19-43.
- Ochs, E., Capps, L.
2001 *Living narrative. Creating lives in everyday storytelling*, Harvard University Press, Cambridge (Mass.).
- Pellerey, M.
2004 *Le competenze individuali e il portfolio*, Rizzoli, ETAS Scuola, Milano.
- Pennebaker, J.W.
1991 *Self-expressive writing: Implications for health, education, and welfare*, in P. Belanoff, P. Elbow, S.I. Fontaine (eds.), *Nothing Begins whit N: New Investigations of Freewriting*, Southern Illinois Press, Carbondale 1991.
- Pennebaker, J.W.
1989 *Confession, inhibition, and disease*, in L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental Social Psychology*, Academic Press, New York 1989.
- Petit, M.
2010 *Leggere per vivere in tempi incerti*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Polkinghorne, D.
1998 *Narrative Knowing and the Human Sciences*, State University of New York Press, Albany.
- Smorti, A.
1994 *Il pensiero narrativo*, Giunti, Firenze.
- Smorti A. (a cura di)
1997 *Il sé come testo*, Giunti, Firenze.
- Smorti, A.
2007 *Narrazioni*, Giunti, Firenze.

- Suchman, L.
1987 *Plans and situated actions*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Todorov, T.
2008 *La letteratura in pericolo*, Garzanti, Milano (ed. or. *La littérature en péril*, Flammarion, Paris 2007).
- Wallace, D.F.
2001 *Una cosa divertente che non farò mai più*, Minimum Fax, Roma (estratto e tradotto da: *A Supposedly Fun Thing I'll Never Do Again*, 1997).

Caterina Benelli*, Ludovica Broglia**

Sulle pratiche narrative autobiografiche nei contesti educativi dedicati alla prima infanzia

Pratiche narrative e contesti educativi

La narrazione appartiene alla storia dell'umanità dagli albori, è connaturata al genere umano e consente ai soggetti di organizzare l'esperienza e *costituire* la realtà. Quotidianamente narriamo a noi stessi e agli altri gli impegni della giornata, i momenti tristi, le difficoltà, le soluzioni trovate e i progetti desiderati per il futuro (Castiglioni 2011, p. 1). Costruire racconti è una peculiare capacità umana che consente sì di dare un *senso*, ma anche di collegare le nostre narrazioni a quelle degli altri e di trasmettere loro la nostra visione del mondo (Bartoli 2020, p. 4).

Lo psicologo Jerome Bruner ha richiamato per primo l'attenzione della comunità scientifica sul pensiero narrativo, considerato come modalità di organizzazione dell'esperienza naturale, intuitiva e creativa che agisce attraverso la dimensione del dialogo, delle relazioni, dei simboli e delle credenze (ivi, p. 10). Per lo studioso statunitense, i soggetti attribuiscono significato alle esperienze tramite narrazioni in *curioso* movimento, attente al passato e aperte alla possibilità di ri-visitare e ri-comprendere le stratificazioni di senso (Castiglioni 2011, p. 9). Nella nostra epoca – che porta con sé profonde *fragilità* causate da fenomeni come l'alfabetizzazione digitale e i ritmi veloci di vita – è ormai dato per certo il fatto che la narrazione deve essere considerata come quel dispositivo che consente di ripensare le esperienze ricostruendo il loro valore ed evidenziando possibili prospettive di sviluppo tramite l'individuazione di intenzioni, motivazioni e opzioni etiche (Bartoli 2020, p. 19).

A interessarci in modo particolare è il fatto che nella fase attuale di *transizione* educativa è sempre più necessario sostenere l'avvio di pratiche riflessive,

* Caterina Benelli, professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso l'Università Federico II di Napoli e autrice della seconda parte del contributo, "I professionisti dell'educazione e le pratiche di scrittura di sé".

** Ludovica Broglia, assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Educazione e scienze umane dell'Università di Modena e Reggio Emilia e autrice della prima parte del contributo, "I bambini raccontano".

lo sviluppo di competenze-chiave come il pensiero critico e creativo e aiutare i bambini e i professionisti a creare orizzonti di *senso* sia individuali sia collettivi (MIUR 2018). Il postmoderno pedagogico deve assicurarsi che i soggetti in formazione vengano riconosciuti come *abitatori* del mondo e non come semplici consumatori: è la narrazione dell'esperienza che restituisce quotidianamente la loro identità, conferma la direzione esistenziale e li sostiene nella ricerca del senso che vogliono dare alla loro vita (Salati, Zappa 2014, p. 39).

D'altronde, il legame che unisce il sapere pedagogico e la narrazione "è forte e si intravede da lontano" (Biffi 2014, p. 73): la dimensione dialogica è presente in qualsiasi esperienza educativa poiché laddove vi è educazione vi è esperienza di incontro, di scambio e di costruzione di significati. Se da un lato il processo educativo richiede un approccio narrativo per essere *pensato*, dall'altro si ha bisogno della narrazione quale canale di condivisione in una quotidianità intrisa di esperienze, pensieri e sensazioni. Narrare è sinonimo di educare, formare poiché "è innanzitutto formazione di sé, momento che consente l'estrinsecazione e chiarificazione di quei *grovigli* che ci portiamo dentro e la loro espressione grazie alla parola" (Salati, Zappa, 2014, p. 7).

Prima parte. I bambini raccontano

Chi opera in campo educativo deve fare il possibile affinché i bambini trovino il modo di approfondire la complessità della vita, il rapporto tra passato e futuro per non vivere un tempo fatto di istanti *slegati* tra loro (Orbetti, Safina, Staccioli 2007, p. 14). E deve proporre un universo nel quale far crescere le storie personali e collettive poiché è nei primi anni di vita che prendono forma il pensiero, le strategie sociali, le abilità cognitive ed espressive (Bocci, Franceschelli 2014, p. 148).

È il documento ministeriale *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* (2018) a puntualizzare gli obiettivi formativi che contraddistinguono il periodo 3-10.¹ La scuola deve dare senso alla varietà delle esperienze degli alunni al fine di ridurre la frammentazione che rischia di caratterizzare le loro vite, deve considerare simultaneamente l'apprendimento e il saper stare al mondo e deve sostenere il riconoscimento dell'identità di ciascuno. Ancora, deve incentivare l'acquisizione degli strumenti di pensiero necessari per selezionare le informazioni quotidiane e sviluppare la capacità di elaborare categorie che siano in grado di far da bussola negli itinerari personali (p. 4). Deve, in sintesi, darsi da fare per aiutare gli alunni a perfezionare simultaneamente più *life skills* cruciali per i primi anni, tra le quali il pensiero critico e progettuale, l'intelligenza emotiva e la flessibilità cognitiva (Bartoli 2020, p. 45).

¹ Di recente è stata pubblicata una nuova versione del documento (*Nuove Indicazioni*, 2025) che propone nella prima sezione una riflessione relativa ai medesimi obiettivi formativi generali: la scuola contemporanea deve creare *culture* educative attente a dimensioni quali la cura di sé e dell'ambiente, l'apprendimento attivo e consapevole, il senso critico, l'immaginazione e la collegialità (p. 11).

Come accennato nel paragrafo introduttivo, a fronte di questi compiti essenziali appare importante ripensare l'attrezzatura necessaria per consentire ai bambini di pensare a sé e di pensarsi nel mondo. La modalità narrativo-autobiografica può essere riconosciuta come prassi *privilegiata* in quanto consente loro di esprimersi, confrontarsi, dialogare e sviluppare le proprie idee. Dalla lettura di albi illustrati con discussione collettiva e riferimenti alla realtà, alla costruzione di elaborati autobiografici scritti e orali, all'utilizzo di linguaggi *altri* – come quello grafico, ludico e motorio – per raccontare di sé. Ecco che diventa fondamentale mettere a punto proposte didattiche che consentano di lasciare traccia del proprio cammino, di raccontarsi considerando i *particolari* della vita per ricongiungerli nella stessa trama e inserirli in un discorso in continua evoluzione.

L'autobiografia a scuola

Nella prima infanzia l'approccio autobiografico non va inteso come retrospettiva, quanto piuttosto come proposta di educazione interiore e come prospettiva poiché apre al *possibile*. Quando un bambino racconta non si rifugia nel passato, ma rievoca emozioni e fatti e costruisce un percorso di conoscenza di sé e del reale che lo sollecita a costruire continue sintesi e connessioni (Orbetti, Safina, Staccioli 2007; Bocci, Franceschelli 2014, p. 150). Per ciò che riguarda le funzioni del racconto di sé nei primi anni, è necessario citare per prima la coscienza interpretativa. Tramite le proposte narrative i bambini si appropriano dei dettagli della loro vita – che possono perdersi nel tempo *concitato* della quotidianità – e hanno la possibilità di prendere parte a tempi di *sosta* che li invitano a portare alla coscienza ciò che è stato, che è e che potrà essere (Salati, Zappa 2014, p. 41). In secondo luogo, il racconto autobiografico sostiene il processo di costruzione identitaria *longitudinale*: i bambini sono portati a riflettere sull'esperienza presente e passata per farla dialogare con il futuro, con gli obiettivi e i desideri personali. Non per ultima, la funzione sociale. La possibilità di raccontar-si agli altri, di *svelare* le proprie caratteristiche consente di interagire con il mondo e di instaurare relazioni *autentiche*.

A giocare un ruolo fondamentale nella progettazione delle attività autobiografiche sono da un lato le relazioni educative e dall'altro le caratteristiche del *setting*. La qualità della relazione si presenta come nodo *cruciale*, perché avvalendosi del rapporto empatico, “rende manifesta la presenza dell'interiorità e attiva il processo di elaborazione personale” (ivi, p. 42). Qualcuno mi ha accolto, compreso, considerato: grazie a questa percezione, i bambini riflettono sul loro sentire e procedono nell'esplorazione dell'interiorità e nella costruzione dell'identità. Il progetto autobiografico si affida a un tipo di professionalità caratterizzata da una serie di competenze *flessibili* come l'attenzione, l'ascolto e la riflessività, il saper sostare nell'incertezza. Il professionista deve presentarsi come una sorta di *regista* che interviene con opportune domande che aiutano gli alunni a sviluppare il senso di sé e degli altri, le capacità mnestiche, l'abilità narrativa, la capacità di esprimere sé stessi, le proprie emozioni (Bocci, Franceschelli 2014, p. 151).

Per ciò che riguarda le coordinate spazio-temporali della narrazione, raccontare di sé significa potersi prendere del tempo e potersi muovere in ambienti *stimolanti* e *ospitali* che suggeriscono di ascoltarsi e ascoltare, di riconoscersi e riconoscere a partire da oggetti *evocativi* come gli strumenti che consentono di scrivere in modo tradizionale e digitale (Montanari 2023, p. 38). È importante proporre configurazioni contestuali in grado di avviare i pensieri, di moltiplicarli e di condividerli con i compagni di viaggio: lo spazio-classe deve essere inteso come luogo di esperienze, rifugio e ambiente dove potersi riposare dalle attività disciplinari e dove poter valorizzare le proprie *cose* (Orbetti, Safina, Staccioli 2007, pp. 33-35).

Sui dispositivi narrativi

Gli esercizi autobiografici che possono essere proposti nei contesti educativi sono *molteplici* poiché la modalità narrativa trova spazio sia nell'attività di scrittura sia nell'attività di conversazione a piccolo e grande gruppo sia in quella di disegno, di gioco e di lettura di storie illustrate.

Il primo strumento che viene in mente è il *tradizionale* resoconto autobiografico orale che contraddistingue la quotidianità educativa di tutti i contesti 0-10. Se alla scuola dell'infanzia i bambini si raccontano durante l'assemblea mattutina che consente di mettere in luce ciò che hanno fatto oppure vorrebbero fare, alla scuola primaria vengono adottate metodologie narrative innovative come il *circle time* che permette ai ragazzi di riflettere *insieme* circa gli avvenimenti che riguardano loro stessi e la classe. Se è vero che gli alunni sono spesso chiamati a raccontare di sé tramite semplici resoconti orali, è anche vero che è possibile prevedere eventuali *supporti* che consentono di avviare discorsi autobiografici più *mirati* (Bocci, Franceschelli 2014, pp. 154-155). Si pensi, ad esempio, alle fotografie oppure alle carte iconiche: a partire da *fermi-immagine* che ritraggono micro-sceneggiature personali i bambini possono recuperare il loro passato, collegarlo al presente e alle loro caratteristiche identitarie, mentre a partire dalle moderne *flashcards* possono raccontare di sé a partire dai simboli che incontrano. Se la carta ospita una famiglia possono raccontare della *routine* con i loro genitori e fratelli, se ospita un personaggio adulto possono condividere le loro ambizioni per il futuro. Per ciò che riguarda gli elaborati scritti, invece, di supporto sono i preziosi *incipit* narrativi – *quella volta che ho, quando mi sono sentito felice* – che consentono di “selezionare un oggetto della memoria ed esplorarlo per accedere a un percorso di comprensione che tenta di cogliere i significati iscritti negli eventi” (Orbetti, Safina, Staccioli 2007, p. 38).

A volte per raccontare è necessario leggere. In linea con le nuove riflessioni neuroscientifiche e pedagogiche che verranno approfondite nel prossimo paragrafo, ad essere stati valorizzati negli ultimi anni sono gli albi illustrati, intesi come ecosistemi narrativi nel quale testo, immagini e strategie compositive richiedono l'intervento *attivo* dei lettori per mettere a punto significati *s sofisticati* che riguardano tematiche attuali come le relazioni e l'immagine

identitaria. Particolarmente interessanti per la progettazione autobiografica sono i *silent books* che invitano a dire, ad esprimersi e a tradurre senza *passare* dal codice verbale: questi si presentano come incontri formativi che da un lato mostrano situazioni che si *aprono* sul mondo e dall'altro chiamano in causa dinamiche introspettive che consentono ai giovani lettori di *incappare* in esperienze simili a quelle personali. Gli *illustratori* descrivono con puntualità il mondo interno del bambino e lo invitano a raccontare di sé dopo aver osservato le principali dinamiche identitarie e sociali in un ambiente *protetto*, quello letterario (Barsotti 2015).

A occupare un posto privilegiato nella quotidianità educativa è anche la ludobiografia, la possibilità di raccontarsi attraverso il gioco. Giocare significa utilizzare come strumento ludico la propria persona, recuperare avvenimenti personali, metterli in *scena* e comunicare aspetti di sé agli altri. È Donald Winnicott a ricordarci che il gioco è da intendersi come uno spazio *potenziale* nel quale molte cose sono *possibili* e che ha bisogno di un tempo adeguato non pressante che consente di integrare la dimensione passata, presente e le ambizioni future. Da un lato ad essere degni di nota sono i giochi che propongono di raccontare di sé in modo *leggero* e cooperativo con le parole (ad esempio, i tautogrammi che suggeriscono di individuare aggettivi per descriversi a partire dall'iniziale del nome oppure i ritratti collettivi che propongono ai bambini di descriversi a turno insieme agli altri) e dall'altro i giochi che suggeriscono di *narrar-si* attraverso il corpo (ad esempio, le improvvisazioni teatrali che chiedono di mimare una scena personale significativa) (Orbetti, Safina, Staccioli 2007, pp. 91 sgg.). Una terza situazione particolarmente *proficua* dal punto di vista autobiografico riguarda l'approccio simbolico, il giocare facendo *finta che*. Avviando micro-sceneggiature ludiche finzionali, i bambini recuperano gli avvenimenti personali passati e li integrano tra loro in modo creativo: due bambine che giocano alla *mamma* e alla *figlia* devono ricordare le azioni che le loro mamme eseguono solitamente – aiutarle a vestirsi, preparare da mangiare, abbracciarle in momenti di sconforto – e al tempo stesso si proiettano in ruoli diversi dal proprio sostenendo così l'allenamento delle *imprescindibili* strutture cognitive che guidano l'evoluzione del pensiero creativo e controfattuale (Calabrese, Broglia 2022, pp. 84-85).

Ad essere stato approfondito dalla comunità scientifica è, infine, il diario autobiografico, inteso come terreno fertile per coltivare la propria identità. Come occasione per scrivere non tanto per dimostrare di avere specifiche competenze linguistiche quanto piuttosto per dare *forma* ai pensieri e alle immagini che nascono dentro di sé (Broglia, Benelli 2024, p. 99). Da sempre il diario attira la curiosità di bambini e ragazzi perché percepito come dispositivo che consente di raccogliere, custodire – a volte in modalità *segreta* – pezzi di una narrazione che continua nel tempo e che offre l'opportunità di coltivare la propria interiorità. Un rifugio, un momento di intimità che da un lato consente di *educarsi* al ricordo, dall'altro di riflettere su quello che accade *day by day* cercando di riconoscere il proprio operato e di tenere traccia dei successi e al contempo delle eventuali zone d'ombra.

Con le parole, con le immagini²

Prima le immagini, poi le parole. Recenti studi neuroscientifici ci ricordano che i soggetti si avvicinano alla realtà e la comprendono attraverso il codice iconico. Si pensi alle emozioni: un bambino è in grado di riconoscere per prima cosa l'espressione della paura – con le sopracciglia inarcate e i denti che tremano – e solo in un secondo momento individua l'etichetta verbale che definisce al meglio la sensazione negativa. Addirittura, quando leggiamo la pagina di un romanzo oppure quando immaginiamo ciò che non c'è e ci proiettiamo *controfattualmente* nel futuro utilizziamo senza sosta le aree visive cerebrali (Broglio 2023; Calabrese 2025, pp. 234-235). Ecco che il *visual storytelling* – o narrazione per immagini – si presenta come una tipologia comunicativa privilegiata in quanto rappresenta la prima dotazione biologica e cognitiva per trasmettere concetti in maniera essenziale e immediatamente comprensibile.

A opinione di alcuni studiosi che si sono occupati di linguaggio iconico e prima infanzia, il grafismo è da considerarsi un potente *mezzo* che consente di comunicare, descrivere e narrare gli affetti, gli stili relazionali e le spinte motivazionali. Il sistema simbolico dei segni grafici offre la possibilità ai bambini di *veicolare* messaggi, tensioni, entusiasmi che fanno intrinsecamente parte del loro mondo e genera creatività, apertura al nuovo, opportunità di manifestazione di sé e dei propri affetti (Montanari 2023, p. 39). A definire la *proficua* relazione che contraddistingue attività grafica e racconto di sé è Roberto Travaglini, il quale suggerisce che la possibilità di lasciare un'impronta è di per sé un atto narrativo:

Il segno è caratterizzato dall'essere innanzitutto una traccia grafica – l'antico verbo *gràpho* ci porta alla scrittura, al disegno ma anche all'incidere – e, perché tale, è graffiante, incide un qualche supporto su cui l'attività neuromotoria deputata alla costruzione del segno consente al singolo di lasciare un solco, una sua impronta esistenziale: lì è passato, narra di sé, si racconta, anche se la forma linguistica del racconto non è quella canonica (Travaglini 2019, p. 11).

Per approfondire questo prezioso *link* è sufficiente pensare alle attività di disegno *libero* – spesso accompagnate da puntuali *verbalizzazioni* – che costellano la quotidianità educativa 0-6 e che consentono ai bambini di raccontare eventi autobiografici, reali o controfactuali che siano, grazie ai segni tracciati con i pennelli oppure con le matite colorate. A titolo esemplificativo, si considerino gli elaborati realizzati da due bambini di 3 anni che hanno da poco iniziato la scuola dell'infanzia. Durante la quotidianità educativa, i due si posizionano nell'area della sezione dedicata alla grafica, impugnano i pennarelli a punta grossa – gli strumenti grafici preferiti dai più piccoli perché consentono di lasciare tracce *morbide* e grossolane – e decidono di ripercorrere ciò che è accaduto il primo giorno, inteso

² I disegni e i racconti visivi commentati nel paragrafo sono stati raccolti in alcuni contesti educativi della provincia di Parma e sono stati inseriti nella Collezione "Archivio Digitale del Disegno Infantile" (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia).

come avvenimento autobiografico *cruciale*. Dai due disegni emergono riferimenti ad alcune micro-sceneggiature ludico-relazionali che hanno contraddistinto la fase di inserimento e l'esplorazione del nuovo *setting*: se la prima bambina si disegna accanto alla sua mamma mentre lei le tiene lo *zainetto* (figura 1), il secondo bambino si raffigura accanto alla mamma con una piccola macchinina in mano per simboleggiare il primo gioco che ha intrapreso (figura 2).

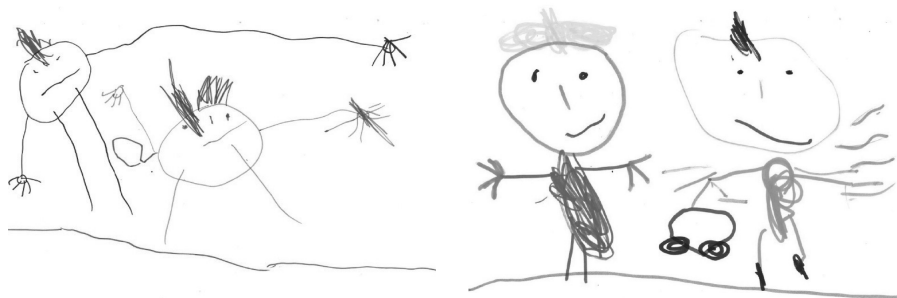


Figure 1, 2. Disegni autobiografici *liberi* realizzati da due bambini di 3 anni.

Più i bambini crescono, più gli elaborati grafici vengono realizzati con intenti *mimetici*: i segni si fanno disegni e diventano rappresentazione chiara di ciò che vediamo e immaginiamo attorno a noi. Ad essere particolarmente *s sofisticati* dal punto di vista cognitivo-emotivo sono i disegni sequenziali. In questi elaborati – che hanno le sembianze delle moderne *graphic novel* – i bambini hanno la possibilità di raccontare gli avvenimenti personali in più pannelli, di mettere in luce le azioni più importanti che si sono alternate e di individuare i preziosi *link* emotivi, inferenziali e relazionali che hanno guidato le esperienze. Alcuni alunni che frequentano la classe quinta di una scuola primaria, ad esempio, hanno avuto la possibilità di ritrarre i momenti più significativi degli anni trascorsi con i loro compagni. Una di loro inizia il suo *plot* (figura 3) selezionando specifiche coordinate spazio-temporali – l'estate che precede la classe prima – e racconta in una breve didascalia verbale la sensazione di ansia provata per il nuovo inizio. Il secondo pannello mostra l'ingresso in classe con la mamma accanto e il terzo il momento in cui ha conosciuto la sua attuale migliore amica. La storia segue un ordine lineare progressivo e la bambina rende *visibili* nei disegni alcune lezioni che hanno contraddistinto le varie annate: nella classe seconda la maestra di matematica spiega le addizioni, la terza è simboleggiata da un PC a causa della didattica a distanza e della pandemia e in quarta un nuovo docente di geografia arriva e racconta le caratteristiche del nostro pianeta. L'ultima stringa di immagini si avvicina sempre più alla dimensione presente: dopo aver rappresentato l'ultima uscita didattica, l'autrice raffigura l'insegnante che spiega in quinta un tema di carattere scientifico e nell'ultimo pannello conclude il racconto con un *flashforward*, immagina l'ultimo giorno e i saluti *malinconici* con le amicizie del cuore.



Figura 3. Narrazione visiva autobiografica realizzata da una bambina di 10 anni.

Anche il diario può ospitare *tracce* iconiche che valorizzano e integrano la narrazione testuale o che, nel caso dei più piccoli, la sostituiscono del tutto (Goracci, Borgi, De Santis 2023, p. 274). Sempre a titolo esemplificativo, si considerino le due pagine di diario autobiografico disegnate da una bambina che frequenta l'ultimo anno di scuola dell'infanzia e che durante la mattinata ha la possibilità di prendersi del *tempo* per raccontare nelle pagine ciò che preferisce. Nella pagina relativa ad un martedì del mese di febbraio (figura 4) l'autrice decide di tenere *traccia* di un evento autobiografico considerato interessante: il momento in cui insieme alla sua sezione ha potuto prendere parte ad un'attività didattica che ha previsto l'analisi di alcune verdure e il loro utilizzo a fini pittorici. Nella pagina relativa al giorno seguente (figura 5), invece, la bambina adotta un approccio *desiderativo*: dopo aver discusso con i compagni dei possibili mezzi di trasporto e delle possibili destinazioni per le vacanze, decide di rendere visibile il suo viaggio *ideale*, con il treno, un mezzo mai sperimentato fino a quel momento. È evidente che da un lato il diario iconico consente all'autrice di tenere il *filo* di ciò che accade durante la quotidianità, di *investire* sulla continuità identitaria e relazionale e sull'auto-riflessività e dall'altro di appuntare eventuali obiettivi, sentimenti e desideri.

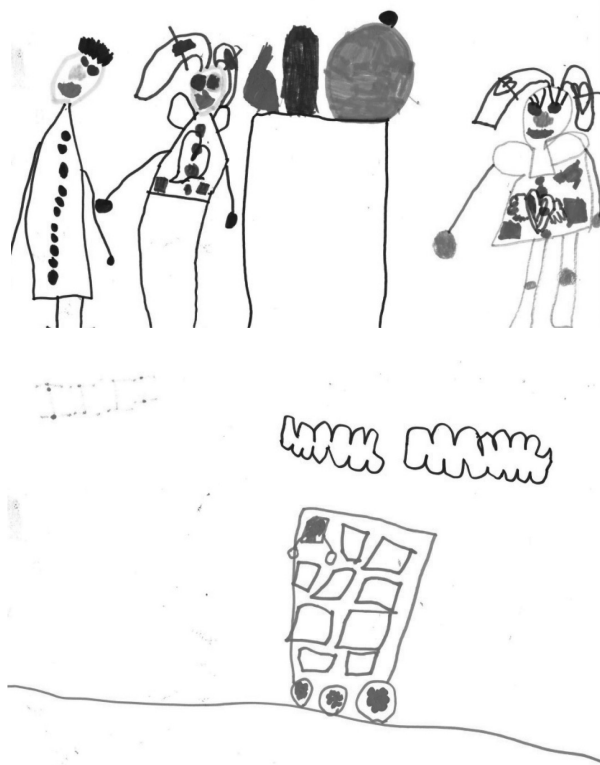


Figure 4 e 5. Pagine di diario autobiografico iconico realizzate da una bambina di 5 anni.

Seconda parte. I professionisti dell'educazione e le pratiche di scrittura di sé

Anche a coloro che guidano i processi formativi devono essere proposte occasioni per raccontare e raccontarsi, per “scrivere il pensare” (Mortari 2021, pp. 47-48): uno spazio di sosta su un “fare educazione” che necessita di silenzio interiore e di un tempo per una nuova attenzione al sé che lavora, che ascolta, che si prende cura, quotidianamente, delle storie degli altri, storie di fragilità, di marginalità che richiedono massima attenzione e concentrazione. Scrivere di sé è atto di cura, nel lavoro educativo significa depositare la fatica, la pesantezza e – allo stesso tempo – la pienezza di una continua esposizione all’altro.

Scrivere di sé è anche la possibilità di guardarsi e leggersi dall’alto, da lontano, con altro sguardo, con *altre-menti*. È un metodo per comprendersi e comprendere questioni personali e professionali che richiedono uno spazio di riflessione

e di scrittura pianificato, pensato, depositato, tutelato. C'è bisogno di *so-stare*, respirare, di ossigenarsi e di recuperare quell'energia vitale che consente di *so-stare* su di sé per stare con gli altri (Benelli, Tozza 2024, p. 15). La sosta della scrittura diviene un tempo per sé doveroso, necessario e rigenerante, una sosta autoriflessiva che consente all'insegnante e all'educatrice/educatore di respirare, di rinfrancarsi, di porre una nuova attenzione a sé per riuscire a guardare l'altro con sguardo più *aperto*. Le pratiche narrative ed autobiografiche, infatti, possono essere considerate quel dispositivo che permette ai professionisti di osservare in modo critico la propria esperienza, il percorso di insegnamento-apprendimento, di trarre indicazioni per le evoluzioni future a partire dalle consapevolezze passate (Benelli, Broglia 2024, p. 98). Ragionare sulla quotidianità professionale potrebbe sembrare un passaggio dispendioso, ma se adottiamo uno sguardo critico ci accorgiamo che è in realtà in questo passaggio che si spiega “la tendenza al *con-prendere*, all'abbracciare, al procedere alla ricerca di un senso” (Rocca, Gasparini 2022, pp. 480-481).

Grazie all'approccio *auto-biografico* nelle professioni educative, scolastiche e nelle relazioni d'aiuto si opera nella direzione della promozione del benessere, della prevenzione al disagio professionale favorendo un'opportunità di ripensamento, di ri-significazione, di valorizzazione di un lavoro che richiede un *esserci* continuo, uno sguardo sempre attento a tutti i soggetti in formazione e, al contempo, una diminuzione del rischio di *dis-orientamento* e di perdere quella motivazione necessaria al lavoro educativo. Progettare, accompagnare, sostenere e supervisionare il lavoro educativo e didattico attraverso percorsi *auto-biografici*, diventa un'opportunità di formazione continua, di consapevolezza del sé professionale che, alla luce dei nuovi bisogni e delle nuove emergenze, consente di rispondere più adeguatamente e in maniera mirata ai bisogni, sempre più complessi, degli alunni e dei soggetti in questione.

Tra gli strumenti della pratica *auto-biografica* prendiamo in esame:

- Il *diario auto-osservativo*: strumento di ricognizione che consente di riflettere sull'agire educativo e di monitorare il lavoro quotidiano.

- Gli strumenti di *visual autobiography* come le tele narrative e la cartografia del sé: dispositivi narrativi legati all'autobiografia per immagini.

- La *supervisione pedagogica*: strumento al servizio della relazione educativa.

Il diario auto-osservativo di tipo professionale è uno strumento auto-formativo in quanto al professionista che scrive è richiesto un tempo di riflessione, di ricerca *continua* sul sé professionale. Il professionista che utilizza il diario di bordo si prende cura del tempo della riflessione sugli eventi, sulle emozioni vissute durante l'azione educativa, sulle ricadute e, nello specifico, su di sé. Il diario è sì uno strumento formativo ma, ancor più, *trasformativo* in quanto consente di prendersi cura di quell'agire educativo tanto creativo e *nutritivo* quanto *gravoso* (Benelli, Broglia 2024). Inoltre, il tenere traccia dello “scrivere il pensare”, del

sentire e del fare educazione, diventa uno strumento per avviare un'analisi e un approfondimento di quel "giacimento di storie" di cui la professione educativa si fa promotrice e che viene restituito con la documentazione. Lasciare *traccia* (Bandini, Benelli 2011) attraverso la scrittura del diario professionale dovrebbe essere un atto dovuto per comprendere la *traiettoria* di una professione e, parallelamente, per analizzare le storie attraverso strumenti che si avvalgono degli *ego-documenti* (Ferraris 2014).

Per quanto riguarda la *visual autobiography*, è possibile considerare, come esempi, le tele narrative e la cartografia del sé. Raccontare la cura degli altri nei nidi e nei servizi per l'infanzia attraverso il *collage* delle tele narrative è un'occasione per riflettere, a partire dalle immagini, sul tema della cura del sé professionale (figura 6). Un pannello di stoffa *cucito*, che consente di narrare gli avvenimenti e i valori, raccogliere tracce di esperienze individuali, condividerle con il gruppo e renderle *visibili* attraverso un linguaggio di natura metaforica, può essere utilizzato come strumento di *restituzione* per raccontare anche a colleghe e colleghi, alle famiglie e alla comunità stessa, la questione indagata (Benelli, Gijon 2020).



Figura 6. Tela narrativa realizzata da insegnanti delle scuole dell'infanzia e dei nidi del comune di Quarrata (PT) nel 2021.

La cartografia del sé professionale offre la possibilità di *attraversare* la propria *traiettoria* con una modalità delicata, creativa, a piccoli passi e consente di valorizzare, condividere e restituire interessanti punti di vista sulla storia educativa. La cartografia del sé, infatti, permette ai partecipanti di rintracciare, attraverso simboli, immagini e parole, eventi, emozioni e situazioni *nodali* della storia professionale e di considerare la possibilità di raccontarli in altri modi, con una sensibilità e una percezione differenti (figura 7).

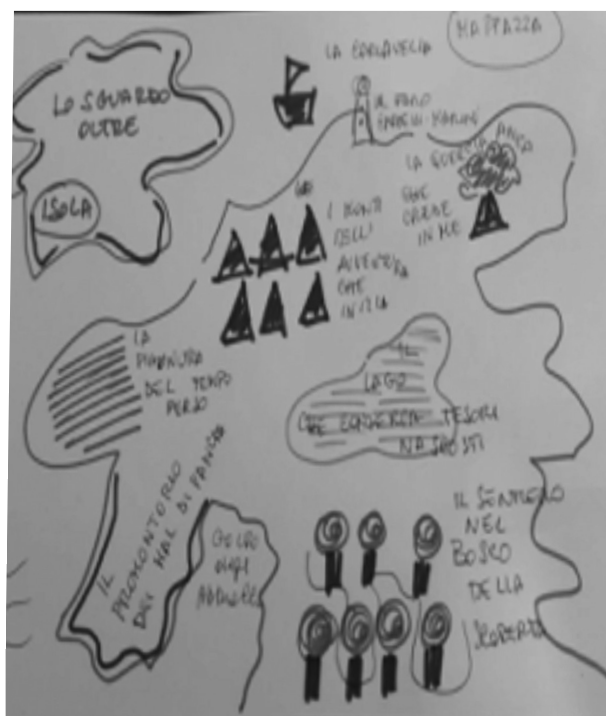


Figura 7. Cartografia del sé professionale realizzata da una coordinatrice pedagogica di Pistoia nel 2022. Il disegno è riportato anche in Benelli, Mancaniello, 2023, p. 106.

La supervisione pedagogica nella sua ottica *prospettica* richiama un processo di trasformazione personale, tale da consentire al professionista di superare il limite di una comprensione superficiale di sé e di esplorare le molteplici dimensioni identitarie e i ruoli che può avere nella sua vita. Riuscire a comprendere l'altro, i suoi desideri, la sua storia, le sue sofferenze e le risorse da cui partire per un *cambiamento* richiede prassi educative e metodologie operative specialistiche, ma, soprattutto, di sapersi prefigurare i possibili *scenari* di trasformazione che spesso sono negati dalle condizioni del presente. I contesti di vita, le situazioni problematiche storicizzate, i pochi soggetti della rete sociale e familiare su cui poter contare, in molte occasioni per il professionista sono *paralizzanti*: riuscire a vedere un potenziale *cambiamento* verso il successo e la realizzazione della persona di cui ci si occupa è una competenza preziosa, non sempre così diffusa. Saper rappresentare il cambiamento dell'altro in chiave *lungimirante* richiede l'esplorazione delle proprie credenze, motivazioni, emozioni e dei propri comportamenti con sguardi *diversi*.

La supervisione è anche un contesto *democratico*, un luogo di partecipazione dove, grazie alla collaborazione tra i partecipanti, si raccolgono tutti quegli strumenti utili per la gestione e la risoluzione di un problema. Il concetto di

democrazia partecipativa si può applicare facilmente al contesto di supervisione poiché questo è un luogo teso allo sviluppo delle competenze professionali e personali di coloro che partecipano, non è uno spazio di valutazione, di critica e di giudizio del lavoro quotidiano anzi, è un territorio abitato dalle *possibilità*, da occasioni di condivisione e di supporto a una professionalità che richiede autoriflessività e cura del sé. La supervisione rappresenta uno degli strumenti centrali del lavoro educativo ed è considerata un dispositivo *indispensabile* anche per rafforzare l'identità professionale: è uno strumento che agisce sul *saper fare* e sul *saper essere*, uno strumento di aiuto per conoscersi, verificarsi, modificarsi (Benelli, Mancaniello 2023).

Bibliografia

- Bandini, G., Benelli, C.
2011 *Maestri nell'ombra. Competenza e passione per una scuola migliore*, Amon, Padova.
- Barsotti, S.
2015 *L'albo illustrato un crocevia di linguaggi*, in "Form@ re-Open Journal per la formazione in rete", 15 (2), pp. 207-217.
- Bartoli, E.
2020 *La pedagogia narrativa a scuola. Pensiero narrativo, emozioni, creatività*, Raffaello, Milano.
- Benelli, C., Broglia, L.
2024 *Tenere traccia, riflettere, progettare. Il diario di bordo nell'agire educativo*, in "Life-long Lifewide Learning", 22 (45), pp. 96-105.
- Benelli, C., Mancaniello, M.R.
2023 *La supervisione prospettica. Ciascuno cresce solo se sognato*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Benelli, C., Tozza, I. (a cura di)
2024 *Le biografie professionali. Uno strumento di riflessione, di ricerca, di consapevolezza*, Anthology Digital Publishing, Prato.
- Benelli, C., Gjon Casares, M. (a cura di)
2020 *(In)Tessere relazioni educative. Teorie e pratiche di inclusione in contesti di vulnerabilità*, Franco Angeli, Milano.
- Biffi, E.
2014 *Narrazione e pratiche educative: fra infanzia e adolescenza*, in D. Demetrio (a cura di), *Educare è narrare*, Mimesis, Milano.
- Bocci, F., Franceschelli, F.
2014 *Raccontarsi nella Scuola dell'Infanzia. Per una pedagogia della narrazione fra testimonianza di sé e sviluppo dell'identità*, in "Italian journal of special education for inclusion", 2 (1), pp. 145-163.
- Boffo, V., Benelli, C. (a cura di)
2024 *Teorie, metodologie e pratiche della ricerca auto-bio-grafica per le professioni educative, scolastiche, culturali e di cura*, Anthology Digital Publishing, Prato.

- Broglia, L.
2023 *Memoria, narrazione autobiografica e infanzia. Come i bambini raccontano gli eventi personali*, Mimesis, Milano.
- Calabrese, S.
2025 *Elogio della claustrofilia. Worringer, il disegno infantile, la fiaba ecc.*, in "Testo e Senso", 1 (28), pp. 231-253.
- Calabrese, S., Broglia, L.
2022 *Castelli di sabbia. L'architettura cognitiva e narratologica del "constructive play"*, in "Symbolon", 13, pp. 83-106.
- Castiglioni, M.
2011 *La narrazione nella relazione educativa: un percorso di senso e di metodo. Viaggi nelle Storie. Frammenti di cinema per l'educazione interculturale e l'insegnamento dell'italiano a stranieri*, in "Quaderni Ismu", 1.
- Ferraris, M.
2014 *Documentalità. Perché è necessario lasciar tracce*, Laterza, Bari (prima ed. 2009).
- Goracci, S., Borgi, R., De Santis, F.
2023 *Il diario dell'insegnante come strumento per l'analisi, la riflessione e la riprogettazione della pratica: l'esperienza dei Laboratori del Sapere*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", 15(25), pp. 261-285.
- Ministero dell'Università e della Ricerca (MIUR)
2025 *Nuove indicazioni. Scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione*, Roma.
- Ministero dell'Università e della Ricerca (MIUR)
2018 *Indicazioni e nuovi scenari*, Roma.
- Montanari, M.
2023 *Il contributo del linguaggio grafico nella formazione del docente inclusivo nella scuola dell'infanzia*, in "Graphos. Rivista internazionale di pedagogia e didattica della scrittura", 4, pp. 35-47.
- Mortari, L.
2021 *I modi della cura educativa*, in A. Mariani (a cura di), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*, Carocci, Roma.
- Orbetti, D., Safina, R., Staccioli, G.
2007 *Raccontarsi a scuola. Tecniche di narrazione autobiografica*, Carocci, Roma.
- Rocca, L., Gasparini, E.
2022 *So-stare nelle pratiche geografiche. Il diario di bordo nella didattica della geografia*, in "Atti del 5° Convegno sulle didattiche disciplinari", pp. 480-489.
- Salati, E.M., Zappa, C.
2014 *Storie di scuola. Pedagogia narrativa per l'infanzia*, Arona, Roma.
- Travaglini, R.
2019 *Pedagogia e educazione dell'attività grafica infantile. Creatività, arte ed evoluzione naturale dello scarabocchio*, ETS, Pisa.

Graziella Favaro*

Le lingue sono casa.

Autobiografie linguistiche raccontate e disegnate

I confini del mio linguaggio sono i confini del mio mondo.

Ludwig Wittgenstein

Il rapporto di ognuno di noi con le lingue è denso e complesso. È legato a questioni sociali, geografiche, di genere, a costellazioni identitarie, immaginari collettivi e individuali, a eredità che si radicano nel passato e nelle scelte del presente.

Abitiamo il linguaggio e siamo abitati dal linguaggio, che ci identifica e ci racconta.

Le autobiografie linguistiche sono dunque parte viva e cruciale della nostra storia. Gli accenti e le parole parlano di noi, di chi siamo e di chi siamo stati, della visione del mondo, degli spostamenti e dei viaggi, delle relazioni e degli scambi in momenti diversi della vita.

Quali lingue (e dialetti) ascoltiamo, conosciamo, pratichiamo? Di quali suoni, parole e alfabeti è composta la colonna sonora dei nostri giorni, dei contatti e delle interazioni? Ci poniamo queste domande prima di tutto per noi stessi e poi per conoscere le biografie linguistiche dei bambini e dei ragazzi che accogliamo a scuola, per riconoscere competenze e capacità comunicative, valorizzare la diversità dei codici e dei linguaggi. Ognuno di noi dispone di un repertorio linguistico dinamico e aperto, che è l'insieme delle risorse linguistiche a disposizione di una comunità o di un singolo parlante e che usiamo in maniera flessibile e mirata a seconda degli interlocutori e delle situazioni.

Questo contributo descrive il paesaggio linguistico in movimento e si sofferma poi sulle autobiografie plurilinguistiche di bambini, ragazzi e adulti, che in seguito a storie familiari, migrazioni e spostamenti si sono trovati a passare da lingua a lingua, a ospitare e comporre più idiomi dentro la propria dimora linguistica, a dare voce diversa ai discorsi.

* Graziella Favaro, pedagoga. Si occupa di educazione interculturale, Italiano seconda lingua e plurilinguismo. Fra i suoi testi recenti: *Le storie sono un'ancora* (Franco Angeli, 2019); *Parole al centro. Italiano L2 e plurilinguismo* (Giunti, 2024); *Da lingua a lingua. Gli scrittori raccontano la loro storia linguistica* (Ibis, 2024). Dirige la collana universitaria di Pedagogia Interculturale "La melegrana" di Franco Angeli.

Si tratta di autobiografie linguistiche plurali la cui raccolta dovrebbe essere metodo consueto e diffuso nella scuola plurilingue e basarsi sulle immagini, le parole, le metafore che raccontano una diversità vivace e in movimento.

Abitiamo paesaggi linguistici multilingui

La coesistenza di lingue diverse nello stesso territorio (*multilinguismo*) o nello stesso individuo (*plurilinguismo*) è una condizione normale e diffusa nel mondo. Almeno metà della popolazione mondiale è bilingue o plurilingue; milioni e milioni di persone crescono parlando due o più idiomi.

In particolare, l'Italia “è il primo Paese dell'Unione Europea per indice di diversità linguistica [...] L'immigrazione straniera in Italia ha creato un ulteriore asse dello spazio linguistico italiano, quello del neoplurilinguismo” (Vedovelli 2017, p. 34).

Quali lingue si parlano oggi in Italia? Quali sono i repertori linguistici dei cittadini italiani e stranieri? Accanto alle varietà dialettali – in certi contesti ancora molto diffuse e praticate – ci sono le dodici lingue delle minoranze (lo sloveno, il friulano, il ladino, l'occitano, il sardo...) la cui tutela è regolata dalla apposita legge n. 482 del 1999, alle quali si è aggiunta la LIS (Lingua Italiana dei Segni) nel 2019. E poi ci sono le lingue “immigrate” che sono oggi parte strutturale del paesaggio linguistico – e visivo, e sonoro – delle nostre città e che compongono il neo-plurilinguismo.

Lo spazio linguistico del nostro paese, con la sua pluralità idiomatica che comprende la lingua nazionale, le lingue minoritarie e i dialetti nelle loro differenti varietà, si è arricchito grazie all'apporto di altre lingue immigrate che rappresentano un'opportunità per i parlanti e un arricchimento per tutti. Soprattutto i nuovi idiomi che hanno accompagnato le immigrazioni dall'estero rialimentano il tradizionale plurilinguismo storico, accentuando, a nostro avviso, il carattere intrinsecamente plurimo degli assetti idiomatici nazionali e, insieme, cooperando a una nuova identità dei processi di italianizzazione (*ibid.*).

La ricerca ISTAT del 2014 (*Diversità linguistica fra i cittadini stranieri*) e quella del 2015 (*L'uso della lingua italiana, dei dialetti e delle lingue straniere*) hanno rilevato che la popolazione – a partire dai sei anni d'età – che dichiara di avere una lingua materna diversa dall'italiano è passata dal 4,1% del 2006 al 9,6% del 2015. Le lingue più parlate sono: il rumeno, l'arabo, l'albanese, lo spagnolo e il cinese. La popolazione d'età compresa tra 25-34 anni che dichiara di avere una lingua madre diversa dall'italiano è del 16,9% nel 2015. Tra i 25-34enni è diffuso l'uso nel contesto familiare di una lingua diversa dall'italiano e dal dialetto: si passa dall'8,4% del 2006 al 12,1% del 2015; nello stesso periodo (2006-2015) e per la stessa fascia d'età (25-34 anni) si è registrato un aumento della popolazione straniera passata dall'8,8% del 2006 al 14,4% del 2015.

E anche nella scuola si ritrovano oggi situazioni linguistiche segnate dalla pluralità. Una lingua a casa e un'altra praticata all'esterno; una lingua per gli

usi orali e un'altra per lo scritto e per lo studio; una lingua per trattare alcuni temi con determinati interlocutori e un'altra riservata ad altri contesti e parlanti: le competenze e le pratiche orali e scritte dei bambini e dei ragazzi bilingui integrano spesso parole, suoni, strutture che appartengono a più sistemi e codici. Disegnano forme di un bilinguismo *in movimento*, che attende di essere conosciuto e riconosciuto, mantenuto e sviluppato, quali che siano le lingue in contatto. I modi e le storie che raccontano il bilinguismo presente nelle scuole sono infatti diversi: vi sono bambini e ragazzi bilingui che possono diventare tali in seguito all'apprendimento scolastico e a scelte educative consapevoli ed elettive e vi sono i *bilingui emergenti* (o anche plurilingui), immersi fin dalla prima infanzia, nell'ambiente familiare e sociale, in più codici.

La lingua madre: rappresentazioni, traduzioni, emozioni

Come viene considerato e gestito il neo plurilinguismo? Le vecchie idee e prevenzioni nei confronti del bilinguismo precoce sono state nel tempo confutate e superate dagli studi, dalle ricerche, dalla situazione di fatto. Oggi possedere una seconda lingua fin da bambini è considerata un'opportunità e una necessità. Ma nella realtà questo atteggiamento positivo non riguarda davvero tutte le lingue e i dialetti. Agiscono infatti sullo sfondo fattori sociali e culturali che portano a elaborare rappresentazioni diverse dei sistemi linguistici e a definire una sorta di graduatoria e gerarchia delle lingue.

In questa rappresentazione, l'essere bilingue è una condizione che viene spesso attribuita a chi possiede una lingua prestigiosa, oltre a quella comune, e non a tutti coloro che praticano un altro idioma, se questo non gode di uno status positivo. Questo atteggiamento di svalorizzazione di fatto può portare a ignorare la diversità linguistica, rendere invisibile e clandestina la lingua materna, dare una rappresentazione negativa del codice comunicativo intrafamiliare. E, di conseguenza, a non attribuire valore a saperi e competenze, e dunque anche a elementi che compongono l'identità personale, che rischiano così di scomparire o di restare nell'ombra.

La lingua madre è il codice che apprendiamo per primo nei contatti con la madre (con i famigliari) nel tempo della socializzazione primaria. Lingua o dialetto: è la culla di suoni e voci che creano un legame fondativo e potente fra le cose e le parole, fra i vissuti, le esperienze e le sonorità dell'infanzia. Così scriveva Tullio De Mauro nella presentazione della collana bilingue di Sinno: "Una lingua, voglio dire la lingua materna in cui siamo nati e abbiamo imparato a orientarci nel mondo, non è un guanto, uno strumento usa e getta. Essa innerva dalle prime ore di vita la nostra vita psicologica, i nostri ricordi, associazioni, schemi mentali. Essa apre le vie al consentire con gli altri e le altre che la parlano. È dunque la trama invisibile e forte dell'identità di gruppo". E Italo Calvino, di rimando: "Tutto può cambiare, ma non la lingua che ci portiamo dentro, anzi che ci contiene dentro di sé come un mondo più esclusivo e definitivo del ventre materno" (cit. in Camilleri, De Mauro 2014).

La lingua materna, anche se temporaneamente muta e nascosta, resta spazio vivo e fortemente evocativo. A questo proposito, Adrian Bravi nel suo libro *La gelosia delle lingue* (Bravi 2017) racconta che per lui le parole non hanno tutte lo stesso “sapore” e non è la stessa cosa dire “*lagartija*” in spagnolo o dire “lucertola” in italiano. Certo, l’animale è sempre lo stesso ma, mentre il primo nome riporta a esperienze e immagini lontane e vivide, a giochi di bambini e cortili e pomeriggi assolati, il secondo termine suona più neutro, evoca l’animale come fosse una fotografia fissa o l’illustrazione di un libro di scienze. Si può dire che le parole della lingua madre sono in un certo senso in traducibili perché rimandano a immagini mentali e a emozioni peculiari e soggettive. Ognuno di noi può recuperare esempi di termini e di espressioni dialettali incontrate e apprese nell’infanzia che evocano situazioni, colori, scenari che non trovano una precisa corrispondenza emotiva nella loro traduzione in italiano.

Penso, ad esempio, nel mio caso, a *caligo* o *caigo* che mi rimanda a quell’esperienza straniante e unica di perdersi in laguna nei giorni di foschia, ma anche alla frase “*persa par el caligo*” che mi diceva mia madre quando sognavo a occhi aperti, avvolta dal velo dell’immaginazione infantile che è ben più pregnante dell’espressione “con la testa tra le nuvole”. Oppure penso a un altro termine dialettale veneziano come *freschin*, che evoca subito odore di laguna, pesce, acqua ferma, forse non gradevole e tuttavia parte del paesaggio olfattivo e “materno”. Per essere compreso da chi non ha vissuto l’esperienza sensoriale veneziana, l’espressione deve essere spiegata, esemplificata, perdendo così parte del suo potere evocativo e nostalgico.

La lingua madre richiama ambienti e situazioni, ma soprattutto persone, dal momento che un idioma è sempre legato strettamente a una relazione: la lingua della casa e dei nonni, quella per parlare con i compagni e per comprendere le parole degli insegnanti... Non si acquisisce una lingua per dovere, ma ci si appropria delle parole per tessere un filo di vicinanza, amicizia, appartenenza.

Scrivere la propria autobiografia linguistica in una lingua “altra”

In questo andirivieni linguistico poroso e fecondo, la lingua materna si intreccia ad altri codici, si nasconde per poi riemergere. E chi scrive in una lingua che non è quella delle origini può contribuire a rinnovare, modificare, rimodulare il nuovo codice: introduce ritmi e metafore inedite, aperture lessicali e porta nei testi la “lontananza”, con tutte le sue figure. “La scrittura in francese – scrive Meddeb, algerino e francese – è come l’acqua che scorre; mentre la mia lingua madre araba è come il letto del fiume, fissa e rocciosa” (cit. in Amati Mehler *et al.*, 2003). Immobile e in mutamento; dura come il cristallo e porosa come la sabbia: la scrittura nella migrazione favorisce sempre i cambiamenti di confine di sé e la scoperta che non vi sono confini tra le lingue.

Parlare, e soprattutto scrivere in un’altra lingua, significa mescolare, impastare a piene mani, importando e travasando da una lingua all’altra, anche

per sentirsi più liberi, meno stretti in un'identità nella quale ci si riconosce ormai solo in parte, come afferma Jana Karšaiová, di lingua madre slovacca che scrive in italiano:

La mia lingua di partenza, lo slovacco, è arrivata solo fino a un certo punto della mia vita, poi c'è l'italiano e quando torno allo slovacco è come se tornassi all'adolescenza... L'italiano mi dà la possibilità di pensare in altro modo, mi dà uno sguardo e un distacco che altrimenti non avrei. Lo slovacco mi veste stretta, in italiano mi sento più libera, ma anche più esposta... (Karšaiová 2022)

Una seconda lingua rende a volte più liberi di dire e di dirsi, di immaginare e ricordare, ma tuttavia racconta un sé esterno, sempre un po' provvisorio: "Le parole italiane dentro di me sono ciò che io sono fuori, in prestito, perennemente in prestito".

In un testo recente (*Da lingua a lingua. Gli scrittori raccontano la loro storia linguistica* (Blondeau, Favaro, Felicani, Salvadori 2024) possiamo rintracciare in molti frammenti autobiografici di scrittori di epoche diverse le tappe di un cammino linguistico segnato da fratture, silenzi, acquisizioni, ricomposizioni.

Vediamo due testimonianze.

Igiaba Scego, scrittrice e giornalista, è nata a Roma da genitori somali. La sua autobiografia è segnata da una sorta di "bilinguismo sottrattivo" e da un tempo di afasia, causati dalla vergogna e dal desiderio di essere come gli altri: a cinque anni "nasconde" il somalo, la sua lingua madre, lo mette da parte per poter essere accolta, per essere amata. Nel suo libro *La mia casa è dove sono* (Scego, 2010) racconta:

Avevo constatato che la pelle nera non si poteva cancellare, quella me la dovevo tenere. Ma almeno sulla lingua potevo lavorarci. Avevo cinque anni. Non ero ancora un'africana orgogliosa della sua pelle nera. Non avevo ancora letto Malcom X. Quindi decisi di non parlare più il somalo. Volevo integrarmi a tutti i costi, uniformarmi alla massa. E la mia massa di allora era tutta bianca come la neve. Non parlare la mia lingua madre divenne il mio modo bislacco di dire "amatemi". Invece non mi amava nessuno.

Ma la perdita della lingua madre provoca nella bambina una forma di afasia a scuola, che si protrae nel tempo. Sua madre, grazie alla narrazione e insieme alla maestra, riuscirà a far uscire Igiaba dal silenzio e a farle ritrovare le parole. Saranno le storie di qui e d'altrove, i racconti e le leggende che riguardano la Somalia e l'Africa, insieme all'autorizzazione a parlarne in classe ai compagni e ad avere "due lingue madri", a sbloccare finalmente la comunicazione e a sciogliere la lingua:

Mia madre andò a lamentarsi con la maestra. Le spiegò che era la paura a bloccarmi la lingua. Da allora la maestra cambiò radicalmente nei miei confronti. Mi ricordo che un giorno mi chiamò a sé e mi spiegò che in un cassetto erano raccolte delle storie magiche. Però per prenderle dovevo promettere che per ogni storia le avrei regalato una parola in più in classe... Promisi alla maestra tutte le parole del mondo. E piano

piano, storia dopo storia, la mia lingua si scioglieva... Ora posso dire di avere due lingue madri che mi amano in ugual misura. Grazie alla parola sono quella che sono.

Queste stesse tappe e vicende di un'autobiografia linguistica plurale sono descritte in maniera esemplare nel libro *La lingua di Ana* di Elvira Mujčić (2012) che ha come sottotitolo significativo *Chi sei quando perdi radici e parole?*

Ana, un'adolescente moldava, le percorre dal momento del suo arrivo in Italia: al silenzio iniziale segue l'appropriazione delle prime parole; si consolida poi l'apprendimento *di e attraverso* l'italiano, mentre avviene la perdita progressiva della lingua madre e la rinascita nella seconda lingua:

Parlando sempre in italiano e riducendo i miei discorsi in moldavo alle solite telefonate con le nonne e il papà, quando mi mettevo a pensarne uno più articolato, le parole non mi venivano. Le sapevo, sapevo di saperle, erano lì, nella testa, c'erano stare fino a poco tempo prima e non potevano andarsene... Iniziamo a pensare qualcosa in moldavo, ma poi, non so come, s'intrufolavano le parole italiane e non c'era verso di scacciarle, anzi mi sembravano una salvezza in quel vuoto lasciato dalla mia lingua madre (Mujčić 2012, pp. 87-88).

Un giorno, però, grazie a un piccolo incidente lungo il cammino da casa a scuola, la ricomparsa improvvisa e impreveduta sulla scena quotidiana della lingua moldava scatena emozioni e ricordi del suo mondo perduto. E da lì inizia un cammino di ricomposizione: le lingue – ereditate o apprese; nascoste o riemerse; del cuore o della testa – possono finalmente convivere in pace e dare più parole al mondo.

Ormai penso in italiano e pure i sogni li faccio quasi sempre in questa mia nuova lingua. Non è più un mero esercizio, ma la sento, arriva in profondità e dice qualcosa di me, mi comprende e mi contiene. È acquisita, ma è diventata parte di me. Non sarà mai la stessa cosa del moldavo. E come potrebbe esserlo? Il moldavo è la mia lingua madre e non può essere sostituita, anche se ormai parlo meglio l'italiano, ma non è una questione di conoscenza. Non importa come parlo il moldavo, ciò che conta è quello che provo quando ritorno "a casa" e vado a fare la spesa e la signora del negozietto mi dice: – *Viata mea*, cosa ti do? Quel *viata mea* non è solo lingua madre, bensì è la madre, l'utero accogliente al quale appartengo visceralmente, nonostante tutto (ivi, p. 167).

Nella scuola: autobiografie linguistiche degli insegnanti

Il metodo autobiografico che pone l'attenzione alla/e lingua/lingue consente di conoscere e riconoscere la diversità linguistica delle classi e delle comunità e di valorizzare saperi, competenze, acquisizioni. Ma è importante, prima di analizzare la diversità linguistica dei bambini e dei ragazzi, interrogarci e riflettere sulla nostra stessa storia linguistica. Lo si può fare attraverso il racconto scritto o, come vedremo in seguito, anche attraverso le immagini di sé.

Riportiamo alcuni frammenti di autobiografie linguistiche di docenti, che evocano soprattutto il loro rapporto con il dialetto, raccolte nell'ambito del progetto europeo IRIS sul plurilinguismo *Quante lingue in classe! Conoscere, riconoscere e valorizzare la diversità linguistica delle classi* (Favaro 2020).

Dialecto ed emozioni

...Quando nelle lunghe estati andavamo a casa dei nonni materni vedevo mia madre trasformarsi, parlava solo il dialetto, tranne che con mio padre. E ci teneva che io la capissi tanto che mi traduceva le parole di uso meno comune. I miei nonni, che non parlavano l'italiano, si sforzavano di parlarlo con noi temendo che non riuscissimo a capirli. Questo loro impegno però diminuiva man mano che passavano i giorni e a fine estate il dialetto era diventato la lingua condivisa. Io e mio fratello ci divertivamo molto a sentire quelle parole strane, così musicali, le ripetevano anche prendendo in giro gli adulti e ridendone con loro. Durante l'adolescenza, questo dialetto mi è diventato ostile; nelle lunghissime estati da ragazza questa lingua era il segno concreto della lontananza dalla mia quotidianità, dai viaggi, dagli amici, costretta da sola in un piccolo paese sperduto – che sentivo e sento far parte delle mie radici – ma al quale non appartengo. Il risultato di tutta questa esposizione – felice o subita – è che capisco benissimo, pur non parlandolo, il dialetto salernitano. Lo sento vicino a me, ma non parte di me. (MC)

L'accento delle origini

...Il siciliano, lingua che non conosco, ma che mi ricorda le origini (mia nonna materna, mancata quando avevo cinque anni, era siciliana) e che fa sì che mi ritrovi a sorridere ogni qualvolta colgo l'accento o l'inflessione siciliana nel mio interlocutore. (CP)

Un legame più immediato tra le cose e le parole

...Il milanese è la trama del mio sentire interiore, del mio sguardo su chi sono e sono stato. Il fatto che a parlarlo fosse mia madre è decisivo perché si elevi a lingua della mia vita. Lo so ora che lo dico e che lo scrivo, e lo sapevo anche implicitamente in questi mesi a causa di quell'irruzione del dialetto che sta avvenendo nel mio parlato, spontanea, irriflessa e mediatrice di messaggi impliciti: le mie radici sono vive e attive. Mi tengo così in connessione con mia madre che mi richiamava al senso delle cose, al buon senso, che lei usava per dirimere questioni personali e problemi sociali. Con il dialetto, immetteva il "popolare" (la cultura, lo sguardo) dentro un logos più formale e più "pulito" usato dagli altri, come ora vorrei fare io. Era/è suono risvegliante, smarcante dall'italiano dei vicini, dei compagni, dei professori, degli accademici. È un altro punto di vista sugli eventi; più diretto, dove il legame tra le cose e le parole rimane più visibile, sostanziale, immediato. (MCM)

Ritratti "parlanti" e vissuti linguistici

Per riflettere e raccontare la propria autobiografia linguistica possiamo utilizzare anche l'immagine, oltre alle parole. Lo strumento figurativo rende visibile il vissuto linguistico e fa emergere la dimensione corporea ed emotiva dell'esperienza del linguaggio. È una prospettiva in prima persona che ben si presta agli approcci di indagine autobiografici e alle tecniche di analisi che mettono al centro l'immagine corporea.

La modalità di rappresentazione soggettiva del proprio repertorio linguistico sollecita, inoltre, il parlante in vario modo: a fare mente locale sulla comunicazione, sulle lingue praticate e su quelle dimenticate e rimosse, sulle emozioni e i desideri comunicativi, da una prospettiva esterna seppure coinvolta.

Possiamo invitare i bambini e i ragazzi (e gli adulti) a disegnare sé stessi con le lingue e i dialetti che ascoltano, parlano... attraverso alcune sollecitazioni, quali: dove stanno le tue lingue? In quale parte del corpo le metti? Come sono le tue lingue? Di quale colore?

I ritratti vengono poi descritti e commentati. Il corpo viene quindi usato come spazio metaforico sul quale le lingue possono essere posizionate nel cuore o nella testa, al centro o in periferia, nella parte superiore o inferiore della figura. Anche le immagini utilizzate e i colori testimoniano i vissuti soggettivi di vicinanza o distanza, desiderio o rifiuto.

Per indagare la rappresentazione che bambini e ragazzi (e anche insegnanti) hanno del bilinguismo e della propria storia linguistica, conduco da tempo una ricerca-azione che ha coinvolto in questi anni molte scuole e un grandissimo numero di bambini, ragazzi, adulti (Favaro 2013). Di seguito alcuni esempi di disegni e racconti.

I bambini più piccoli, inseriti nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia, disegnano e raccontano soprattutto quale è il *posto dove le parole diverse abitano* e come esse sono. Kaifa immagina che le lingue escano dalla testa come il fumo e stabilisce al tempo stesso anche una sorta di gerarchia fra le lingue, fatta di colore e intensità: il bengala è forte e rosso mentre l'italiano è leggero e verde (fig. 1). Per Rayan, che parla in italiano e in arabo marocchino, le lingue stanno insieme intorno al collo come una sciarpa e poi si dividono in due: una va a destra e l'altra a sinistra (fig. 2).

I ragazzi più grandi, inseriti nella scuola primaria e secondaria, propongono diversi vissuti e rappresentazioni di sé e del bilinguismo che li abita. La figura 3 racconta con pochi tratti la storia e il vissuto di Shanize, che si sente divisa fra due mondi e due lingue: l'hindi e l'italiano. La parte di lei che parla italiano, legge e scrive in questa lingua è una persona; la parte che a casa parla hindi con i genitori e talvolta con i nonni lontani è un'altra persona. L'andirivieni linguistico in questa fase provoca nella bambina sospensione, spaesamento, contraddizione, fatica. Il disegno di Alban rappresenta invece la sua "mente bilingue" come un tutt'uno, una casa e uno spazio in cui il bambino si può sentire sia italiano che albanese e dove il passaggio tra gli idiomi è fluido e quotidiano. "Sono albanese" e "sono italiano": scrive infatti per descrivere l'immagine di sé (fig. 4). Kevin, filippino, inserito nella scuola secondaria di primo grado (fig. 5) colloca le sue lingue in parti diverse del corpo: mette la sua lingua materna nel petto e nella pancia ("perché mi sta sul cuore") e mette l'italiano nella testa ("perché lo studio") e perfino nelle ali ("perché mi fa continuare un bellissimo viaggio").

L'ultima immagine rappresenta l'autobiografia linguistica effervescente di una docente (Mariapaola Cirelli), raccolta nell'ambito delle proposte dei partecipanti su pagina Facebook nell'ambito del progetto *Parole al centro. Italiano L2 e plurilinguismo* (www.parolealcentro.it). È un bellissimo esempio di pluralità linguistica che tiene insieme le lingue ereditate, praticate, desiderate (fig. 6).

Illustra in maniera esemplare come l'esperienza della lingua/delle lingue sia costitutiva della nostra storia e identità e crei un caleidoscopio di suoni, immagini, significati che ci raccontano e che definiscono i confini del nostro mondo.



Fig. 1. Kaifa: “Io parlo bangla e italiano. Le lingue sono nella mia testa, escono come il fumo. Il bangla è forte e rosso, l'italiano è leggero e di colore verde”.

Fig. 2. Rayan: “Le mie lingue, arabo e italiano, sono come la mia sciarpa. Insieme girano intorno al mio collo, poi si dividono in due parti: una è la parte araba e l'altra è la parte italiana”.



Fig. 3. Shanize: “A casa parlo in hindi; a scuola in italiano. Mi sento diversa se parlo in italiano e se parlo in hindi”.

Fig. 4. Alban: “Le mie lingue sono l'albanese e l'italiano. Sono tutte e due nelle mie guance e io so sempre quando usare l'una o l'altra”.



Fig. 5: Kevin: “Ho messo nella testa l’italiano perché lo studio. Ho messo il filippino nel petto e nella pancia perché il filippino mi sta sul cuore. Ho messo l’inglese nelle gambe e nei piedi perché l’ho incontrato sulla mia strada. Ho messo l’italiano anche nelle ali perché mi fa continuare un bellissimo viaggio”.

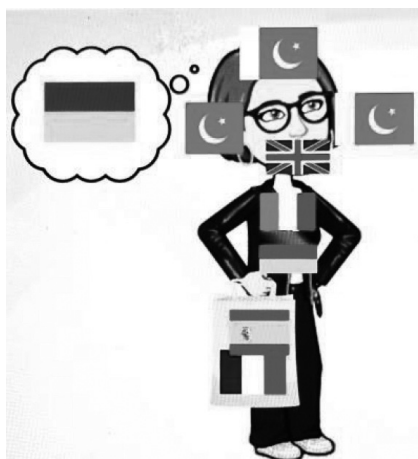


Fig. 6: Mariapaola Cirelli: “Questa è l’immagine che ho creato per me stessa per spiegare l’attività del ritratto linguistico ai bambini. Italiano e tedesco nel mio cuore: una è la mia lingua madre, l’altra quella che parlo con maggior piacere. Ho messo l’inglese sulla bocca: è la lingua che parlo come l’italiano e con cui da sempre viaggio e lavoro. Spagnolo e francese stanno dentro un sacchetto: le tiro fuori quando mi servono. L’urdu sta nelle orecchie e nella testa: è la lingua che sto imparando, che mi fa fare più fatica e che mi richiede grande impegno. L’ucraino sta in una nuvoletta: è una lingua che mi incuriosisce e che mi piacerebbe imparare in futuro”.

Bibliografia

- Amati Mehler, J., Argentieri, S., Canestri, J.
2003 *La babele dell'inconscio. Lingua madre e lingue straniere nella dimensione psicoanalitica*, Raffaello Cortina, Milano. (Nuova edizione)
- Anfosso, G., Polimeni, G., Salvadori, E. (a cura di)
2016 *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e pratica*, Franco Angeli, Milano.
- Blondeau, N., Favaro, G., Felicani, E., Salvadori, E. (a cura di)
2024 *Da lingua a lingua. Gli scrittori raccontano la loro storia linguistica*, Ibis, Pavia
- Bravi, A.N.
2017 *La gelosia delle lingue*, EUM, Macerata.
- Camilleri, A., De Mauro, T.
2013 *La lingua batte dove il dente duole*, Laterza, Bari.
- Favaro, G.
2013 *Il bilinguismo disegnato*, in "Italiano LinguaDue", n. 1.
- Favaro, G. (a cura di)
2020 *Quante lingue in classe! Conoscere e valorizzare la diversità linguistica delle scuole e dei servizi per l'infanzia*, in "Italiano LinguaDue", n. 1.
- Favaro, G.
2024 *Parole al centro. Italiano L2 e plurilinguismo*, Giunti, Firenze.
- Karšaiová, Jana
2022 *La sfida di un'analfabeta. Jana Karsaiova e il rapporto con un'altra lingua*, intervista in *ILLibraio.it*, <https://www.illibraio.it/news/dautore/jana-karsaiova-divorzio-di-velluto-1415996/>
- ISTAT
2014 *Diversità linguistiche fra i cittadini stranieri*: www.istat.it.
- ISTAT
2015 *L'uso della lingua italiana, dei dialetti e delle altre lingue in Italia*: www.istat.it.
- Mujčić, E.
2012 *La lingua di Ana*, Infinito Edizioni, Modena.
- Scego, I.
2010 *La mia casa è dove sono*, Bompiani, Milano.
- Vedovelli, M. (a cura di)
2017 *L'italiano dei nuovi italiani. Atti del XIX convegno nazionale del GISCEL*, Aracne Editrice, Roma.
- Zanasi, L., Platzgummer, V., Lopopolo, O.
2023 *Disegnare il vissuto linguistico: le metafore del corpo nei ritratti linguistici*, in "Italiano LinguaDue", n. 2.

Sabina Minuto*

La scrittura autobiografica nel writing and reading workshop

Le avventure accadono a chi le sa raccontare.

Jerome S. Bruner

La scuola è un'avventura, l'apprendimento è un'avventura, una delle più grandi avventure che possano darsi agli esseri umani. Le avventure appunto, come afferma J.S. Bruner, accadono se le racconti. Ecco, quindi, che il sapersi vedere e mettere in prospettiva le azioni che noi compiamo, narrando, è essenziale anche e soprattutto a scuola. Saper narrare di sé vuol dire, anche, dare senso, ricostruire un senso più grande al percorso scolastico in cui gli studenti sono immersi, per apprendere chiavi utili a dare nome alla realtà e a sé stessi, ai propri sentimenti e agli accadimenti della propria vita. Solo così si riesce a riparare quello scollamento fra vita e scuola che spesso gli studenti e le studentesse vivono, a ricostruire uno spazio, un orizzonte condiviso e comune che ripara il piatto rotto di un'alleanza che non c'è più, come nell'arte del *kintsugi* giapponese, con sottili filature d'oro, le filature dorate del trovare sé stessi nel mondo. Etty Hillesum scrive nel diario:

A volte vorrei rifugiarmi con tutto quello che ho dentro in un paio di parole. Ma non esistono ancora parole che mi vogliano ospitare. È proprio così. Io sto cercando un tetto che mi ripari ma dovrò costruirmi una casa, pietra su pietra. E così ognuno cerca una casa, un rifugio per sé. E io mi cerco sempre un paio di parole (Hillesum 1996, p. 67).

Anche a scuola spesso trovare una o due parole per fare casa, fare ordine, fare spazio in noi stessi è utile o forse meglio dire indispensabile. Dunque, nella pratica del laboratorio di scrittura, secondo l'approccio metodologico del *Writing and Reading Workshop* (WRW), il testo autobiografico ha sempre

* Insegnante dal 1988, ultimamente in un istituto professionale. Da anni si occupa di didattica della lettura e della scrittura. È formatrice della metodologia *Writing Reading Workshop* e scrive testi per l'editoria scolastica.

un ruolo molto importante e richiede la massima attenzione da parte del docente. Un ruolo non legato solo e semplicemente a una attività di scrittura fine a sé stessa (prodotto), né all'apprendimento di una tecnica di lavoro. Un ruolo più grande indispensabile per gettare le basi della crescita umana e personale di cui proprio solo la scuola può farsi maestra e portavoce. Vedremo quindi alcuni degli strumenti metodologici introdotti dal WRW in laboratorio, per sottolinearne non solo l'importanza in quanto appunto "strumenti", ma anche quella caratteristica che li rende, come si dice in inglese, *usefull*, cioè facilmente introducibili nella pratica scolastica e rispettosi del processo di crescita e dei tempi di lavoro di ognuno.

Il biopoema¹

Quando si inizia un percorso di scrittura la metodologia del WRW sottolinea come si possa scrivere solo di quello che si sa. Sapere di sé è dunque un passaggio fondamentale per iniziare ogni pratica di scrittura. Sapere di sé può partire da strumenti semplici e basilari come il biopoema per dare a tutti quella voce che si stenta a trovare e solo dopo andrà approfondita, delineata, rivista, inserita in un processo più strutturato e personale. Il laboratorio funziona perché tiene al suo interno tutti: a tutti viene data quella fiducia indispensabile per poter scrivere di sé, trovando le parole a poco a poco anche quando quelle parole mancano perché si è stranieri o manca l'autostima, la fiducia di poter provare a dire e a scrivere. Ecco come si presenta lo schema del biopoema:

Prima riga: Nome

Seconda riga: 3 aggettivi che mi descrivano

Terza riga: relazioni familiari (figlio di... fratello/sorella di... amico di...)

Quarta riga: 2 o 3 persone, cose, idee che io amo

Quinta riga: 3 sentimenti che ho provato

Sesta riga: 3 cose di cui ho paura

Settima riga: 2 o 3 cose che ho visto succedere o di cui ho avuto esperienza

Ottava riga: la mia residenza

Decima riga: il cognome (volendo si può ripetere il nome proprio).

Questo è lo schema, l'ossatura del biopoema. In che cosa consiste? Consiste appunto nel tracciare una via di indagine personale facilitata, per poter pensare e dire di sé qualcosa, anche qualcosa che in altro modo non si saprebbe o vorrebbe esprimere. Il biopoema dà voce a ciascuno e ciascuno può, evidentemente, graduare quanto vuole dire e come vuole dire ciò che gli sta a cuore comunicare. Fornire parole a chi ancora non le ha è uno dei compiti importanti che dovrebbe svolgere la scuola pubblica in uno stato che si prende cura dei suoi cittadini. Si può anche usare per il biopoema la forma del *petit*

¹ Notizie sul biopoema sono reperibili al seguente sito web: *Read, write, think*, <https://www.readwritethink.org>

onze. Di origine surrealista, la sua ideazione è attribuita ad André Breton che intendeva contrastare così la magniloquenza poetica del suo tempo. Si tratta di una poesia composta da 11 parole suddivise in 5 versi: primo verso una parola, secondo verso due parole, terzo verso tre parole, quarto verso quattro parole e il quinto verso chiude di nuovo con una parola sola. Si costruisce così sul foglio una figura di un albero. Nel laboratorio in classe il *petit onze* è stato riadattato in questa maniera:

Nome
 Due aggettivi che ti descrivono
 Tre cose che fai (verbi)
 Quattro parole per descrivere i tuoi sogni
 Nome

Questo il *modeling* fornito alla classe:

Sabina
 Solitaria Esigente
 Insegna scrive viaggia
 Leggerebbe sempre all'ombra
 Sabina

La precisione e la sinteticità sono molto importanti per riflettere sulla scelta del lessico, sul significato che voglio emerga da questo primo esperimento poetico, sul mio io che si inserisce in una brevissima narrazione che, come sempre, in laboratorio potrà essere condivisa con la comunità dei lettori e degli scrittori nello *share time*, cioè il tempo di condivisione collettiva che chiude ogni sessione.

Attivatori di scrittura

Si chiamano così tutti quegli elementi che nel laboratorio di scrittura servono ad attivare il processo per cui si procede a portare sulla pagina bianca il pensiero di chi scrive. Gli attivatori sono fondamentali perché mettono in gioco la produzione di idee e di pensiero ancora prima che questo diventi scrittura. Il più famoso attivatore, che tutti i docenti che praticano il WRW conoscono, è la “mappa del cuore”. Essa è stata pensata e creata da Georgia Heard (1998), poeta e insegnante, ed è stata poi fonte di molteplici modulazioni e rifacimenti. Osservando una mappa del cuore (fig. 1) possiamo capire di cosa si tratti.

All'interno del disegno a forma di cuore ognuno (con le tecniche che preferisce: solo scrivendo, disegnando, colorando) annota ciò che in quel momento abita il suo cuore. È dunque una vera e propria mappa che funge da elemento indagatore della nostra vita e della nostra anima in un qui e ora molto preciso.

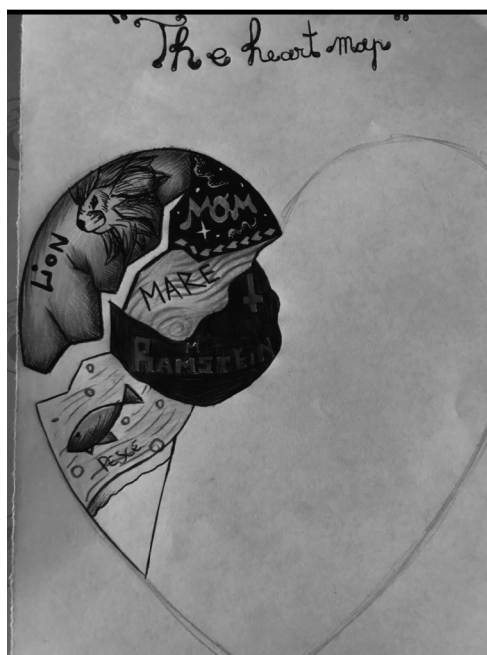
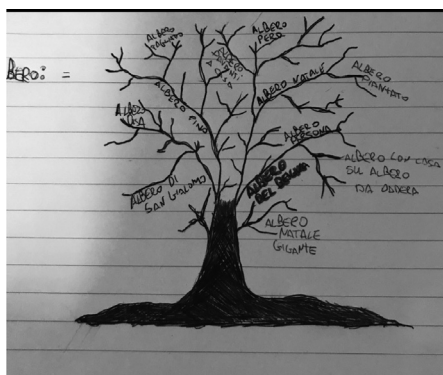


Fig. 1. La mappa del cuore.

Partendo da questa mappa e da ciò che emerge gli studenti e le studentesse possono scegliere poi, con un lavoro di scavo e di cesello guidato, di scrivere un testo di carattere autobiografico. Si parla di attivatore proprio perché questo lavoro permette di trovare idee su cui scrivere di noi, di attivare un processo che porterà poi a fidarsi della nostra penna e della carta bianca su cui annoteremo le parole del ricordo. Georgia Heard, nel libro citato, ci offre uno spunto ulteriore: analizzando le “cinque porte della poesia”, fa riferimento proprio alla porta della memoria. È da questa porta, sostiene l’autrice, che anche i bambini più piccoli possono trarre spunti per scrivere di loro con coraggio e con esiti importanti e inaspettati. Ci sono molti altri attivatori che aiutano il processo del racconto autobiografico e che nel tempo sono stati usati più e più volte, creati da docenti che praticano il WRW. Uno inventato da chi scrive è l’albero (un esempio è la fig. 2) con riferimento alla memoria degli alberi della nostra vita. Un altro è “la scatola delle cose piccole”: disegnando una scatola possiamo inserirvi i piccoli oggetti quotidiani che raccontano di noi e che diventano così pretesti di scrittura di sé.

Come è evidente, il disegnare e riempire i nostri disegni di parole/ricordo attiva la memoria come serbatoio da cui attingere. Spesso i ricordi giacciono, per così dire, sconosciuti a noi stessi e portarli alla luce per scriverne assume un ruolo molto importante nel processo di costruzione del sé. Il filosofo Byung-Chul Han sostiene che “la prassi narrativa ha la forza del nuovo inizio. Ogni

La scrittura autobiografica nel writing and reading workshop 67



La scrittura autobiografica nel writing and reading workshop

La scrittura autobiografica nel writing and reading workshop

La scrittura autobiografica nel writing and reading workshop

La scrittura autobiografica nel writing and reading workshop

La scrittura autobiografica nel writing and reading workshop

che ti dona lo stare dentro ad un recinto sicuro nel quale non puoi sbagliare ma solo pensare e dire di te.

Negli anni molti testi sono stati usati come spunti per il ricalco poetico. Sono testi che “funzionano” sempre, anche in classi diverse e in annualità diverse perché il valore della parola poetica è sempre molto grande. Ricalcare vuol dire anche stare occhi negli occhi con un poeta o una poeta e sentire che anche io faccio parte di un mondo a me di solito estraneo: la letteratura. Un esempio di ricalco può essere ricavato dalla parte iniziale della poesia “In me” di Kikuo Takano (2005):

In me c'è qualcosa di rotto.
Sono come l'orologio che si ferma
poco dopo averlo caricato,
come il piatto incrinato che non torna
nuovo se anche
lo incolli con cura.
In me c'è qualcosa di schiacciato.
Sono come il tubetto di dentifricio
quando nulla ne esce
se anche lo premi,
come la pallina da ping-pong ammaccata
che non può tenere più in gioco
nemmeno un buon giocatore.

Ecco invece il ricalco di N.:

In me c'è qualcosa di incompleto
sono come una porta senza maniglia

In me c'è qualcosa di incompleto
sono come una persona senza cuore

In me c'è qualcosa di inutilizzato
sono come un lampione senza lampadina

In me c'è qualcosa di rotto
sono come un vetro spaccato da un pallone.

Come si può vedere, N. ha provato a sostituire l'aggettivo iniziale, così come era stato suggerito, e ad usare poi una sua personale similitudine per rappresentare il suo sentire. Si è fidato di una struttura e ha potuto dire di sé alcune cose che forse in altro modo non avrebbe detto o provato a esternare. Forse non le avrebbe nemmeno riconosciute in sé stesso.

Un'altra forma di lavoro autobiografico – non propriamente un ricalco ma legata all'uso dell'anafora – è il così detto “Vengo da”. Si tratta di scrivere in successione una serie di versi che inizino con la ripetizione delle parole qui sopra e ai quali poi (nella versione usata in classe) si richiede di aggiungere una “specificazione” legata di solito, ma non solo, ad un'annotazione sensoriale. La stessa procedura è stata seguita con l'anafora “Sarò” che ovviamente per chi

scrive conclude il processo di indagine autobiografica messo in atto. Qui sotto due esempi, composti da alunni di una seconda manutentori meccanici:

Vengo da dove l'ascensore è rotto,
sempre, per 12 mesi all'anno.
Vengo dalle case popolari
dove il cielo è sempre buio.
Vengo dalle bocciature
gli anni persi a scuola.
Vengo dai treni con i senegalesi
senza biglietto.
Vengo dalla strada
dalla periferia.
Vengo da mia madre
dalla sua forza.
Vengo dai portafogli
senza denaro.
Vengo dall'acqua benedetta
della chiesa dove sono cresciuto.
Vengo dai vicoli di Genova
dalle vie strette e buie.
Vengo dal 24 luglio 1999
l'anno in cui sono nato.
Vengo dai piatti dei miei
la cucina del mio paese.
Vengo dalle fughe stancanti
dalle guardie.
Vengo da una infanzia difficile
di traslochi e di fatica.

A.

Sarò il riflesso nello specchio
Sarò l'ombra
in una strada meno consumata
Sarò il funambolo
cercherò la mia retta via
Sarò l'albero dai mille rami
Sarò farfalla da bruco
Sarò il primo tra gli ultimi
Sarò un chi o una cosa?
e chi mi userà?
Sarò sveglio
e avrò finito di sognare
Sarò libero nella mia immaginazione
quando chiudo i miei occhi e penso
Sarò lì, un giorno,
quando arriverà il presente.

E.

Cosa emerge da questa attività? Emerge la capacità di guardarsi e di dare un nome a ciò che si vede. Il lavoro autobiografico a scuola assume questa importante

caratteristica: non possiamo dare per scontata la capacità narrativa, la capacità di dire di sé, di narrare di sé. Se gli strumenti didattici funzionano anche la competenza narrativa si costruisce ed emerge, rende libera la voce di chi scrive.

Il *process paper* come attività metacognitiva

La biografia “del mio pezzo di scrittura”, in inglese *process paper*, è uno degli elementi più sorprendenti della metodologia del WRW. In pratica si tratta di un breve scritto in cui lo studente o la studentessa raccontano come e con quali tempi o modalità ha preso forma il loro lavoro di scrittura, effettuando così un’attività di metacognizione sul proprio processo di lavoro nella pratica del laboratorio.

La metacognizione è la conoscenza che si possiede sul proprio funzionamento cognitivo e le strategie messe in atto per controllare questo processo. La conoscenza metacognitiva si riferisce alle idee che un individuo ha sviluppato sul funzionamento mentale ed include impressioni, intuizioni, nozioni, sentimenti, auto-percezioni (Save the Children 2024).

Capiamo dunque come in ogni azione educativa che si rispetti questa attività sia importantissima e basilare. Essa è il punto di partenza di ogni processo di autovalutazione che, come dimostrano svariate ricerche, rappresenta la strategia educativa e didattica di maggiore efficacia per favorire l’apprendimento. “Pre-disporre delle forme di autovalutazione [*self-assessment*], al fine di rendere gli studenti responsabili del proprio processo formativo” è considerato da Bennet (2011) uno dei cinque elementi fondamentali della valutazione formativa.

Queste sono le domande-traccia fornite allo studente in classe, per progettare e scrivere la biografia “del proprio pezzo di scrittura”:

1. Da dove hai preso l’idea per questo testo?
2. È stato facile o difficile scrivere la bozza?
3. Cosa ti ha messo in difficoltà?
4. Quali tecniche o *minilesson* hai usato?
5. Di cosa parla veramente il tuo pezzo?
6. Elenca le strategie che hai utilizzato per revisionare
7. Qual è la parte migliore del tuo pezzo e perché? Cosa non ti convince?
8. Qual è stata la parte più difficile nel processo di scrittura di questo pezzo e come mai?

Si tratta di 8 domande a cui non è obbligatorio rispondere interamente. Possiamo lasciare liberi gli studenti di seguire il percorso che desiderano, scegliendo come guida solo alcune di queste domande (di solito almeno quattro) e impostare così in modo del tutto autonomo la storia che ci vogliono raccontare sul loro lavoro da scrittori. Il *process paper* dà sempre ottimi risultati e ci apre davvero gli occhi sulle infinite capacità di lavoro metacognitivo (e quindi in qualche modo autobiografico) che i nostri ragazzi possiedono.

In fine

“Non racconti una storia solo a te stesso. C’è sempre qualcun altro. Anche quando non c’è nessuno.” Così scrive Margaret Atwood (1985) nel suo *Il racconto dell’ancella*. In questa affermazione, che sottolinea l’alterità sempre presente in ogni narrazione, c’è, in gran parte, il senso del coltivare la pratica del narrare di sé a scuola, la sua utilità nel contrasto alla dispersione di talenti, vite, attitudini non solo scolastica. Siamo quotidianamente esposti alle storie e, forse per questo, a volte, ce ne sfugge il potente significato. Tuttavia, narrare vuol dire mettere al centro il soggetto. Lo stesso processo formativo è sempre e comunque peculiarmente narrativo, vive dell’alterità mettendo al centro la relazione e la negoziazione del proprio sé con quello degli altri. Il punto di vista narrativo autobiografico risulta essere fondante per dare la possibilità ai soggetti di vedere, costruire e progettare un futuro possibile. Attraverso il potere narrativo le persone comunicano e attribuiscono senso alle loro esperienze (Jedlowski 2002). Lo spazio in cui il potere formativo della narrazione può essere messo in atto, come incontro con l’altro e costruzione di senso e significato, è appunto la scuola. Le *Linee guida in merito ai percorsi per le competenze trasversali e per l’orientamento* (art. 1, comma 785, della legge 30 dicembre 2018, n. 145.) che riprendono ed ampliano quelle precedenti del 2014, attribuiscono alla scuola un compito importante, ampio e in linea con le richieste dell’Unione Europea:

Attraverso il protagonismo attivo dei soggetti in apprendimento, si sviluppa la capacità di operare scelte consapevoli, si sviluppa un’attitudine, un “abito mentale”, una padronanza sociale ed emotiva. Costruire ed esprimere competenze auto-orientative, quindi, facendosi arbitro del proprio destino, è tanto più importante di fronte alla velocità delle trasformazioni tecnologiche considerato il progressivo acuirsi dello sfasamento tra la capacità formativa e la rapidità evolutiva delle professionalità, con un sostanziale disallineamento di competenze (MIUR 2018, p. 8).

Espressioni come “padronanza sociale ed emotiva”, “arbitro del proprio destino”, “abito mentale” richiamano alla mente la “cassetta degli attrezzi”, metafora utilizzata da Bruner (2004) per indicare i mezzi che una cultura e la relativa azione educativa possono offrire, a ogni individuo, nella produzione di significati e interpretazioni durante la propria vita. La posizione di alterità e di ascolto, che è implicita nella narrazione, sembra proprio concretizzarsi in classe ogni giorno ed è un’occasione preziosa di crescita personale che va costruita, guidata e non assolutamente perduta. Coltivare la pratica del narrare di sé risulta quindi, sempre, essere fondamentale.

Come non vedere la potenza narrativa e visionaria della “fetta di anguria tagliata a metà” nel lavoro di scrittura di Enrico con cui si conclude questo articolo?

Le nostre aule, dunque, potrebbero davvero diventare il luogo dove, non solo si trasmettono significati e si leggono le storie, ma soprattutto si contribuisce a dar forma al disordine delle esperienze personali, costruendo il futuro attraverso

so la narrazione condivisa e messa in gioco da tutti i ragazzi e da tutte le ragazze. Un'occasione che spesso perdiamo, ma che, invece, può costituire davvero un elemento di forza nella costruzione, finalmente, di una scuola che tiene gli studenti, le persone al centro.

Vengo dagli sbagli che farò ogni giorno della mia vita
saranno così tanti, come le stelle in cielo.
Vengo da un sedile molto stretto
dove riesco ad ammirare le nuvole bizzarre e l'ala dell'aereo.
Vengo dal mare non tanto profondo e dalla sabbia fine
dove io ho imparato a nuotare.
Vengo dall'amore infinito dei miei genitori
che tuttora stanno ancora insieme.
Vengo da una strada a due direzioni.
Vengo dalle spaventose convocazioni dei miei genitori
quando ero ancora piccolo.
Vengo dal temperino
che mi aveva prestato il mio primo amico.
Vengo da una collina di asfalto
dove riesco ad ammirare tutta la città e il mare blu.
Vengo dall'Italia ma sono cinese
come una fetta d'anguria, ma tagliata a metà.

Bibliografia

- Atwood, M.
1988 Il racconto dell'ancella, Mondadori, Milano.
- Bennett, R.E.
2011 *Formative Assessment: A Critical Review*, in "Assessment in Education: Principles, Policy & Practice", 18, 1, pp. 5-25.
- Bruner, J.
2004 *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano.
- Chul Han, B.
2024 *La crisi della narrazione. Informazione, politica e vita quotidiana*, Einaudi, Torino.
- Heard, G.
1998 *Awakening the Heart: Exploring Poetry in Elementary and Middle School*, Heinemann, Portsmouth.
- Hillesum, E.
1996 *Diario*, Adelphi, Milano.
- Jedlowski, P.
2002 *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Bruno Mondadori, Milano.
- Kikuo, T.
2005 *L'infiammata assenza*, Edizioni del Leone, Venezia.

Ministero dell'Università e della Ricerca (MIUR)

2018 *Linee guida in merito ai percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento*, Roma.

Save the Children

2024 *Competenze metacognitive: cosa sono e come svilupparle a scuola*, <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/competenze-metacognitive-cosa-sono-e-come-svilupparle-scuola>

Astrid Valek*

*Abitare la narrazione: la trasversalità dell'autobiografia
a scuola tra teoria e pratiche*

Scrivo in qualità di maestra, quindi di esperta interna, che fa dell'autobiografia una cifra del proprio essere insegnante. Ho iniziato la mia avventura dapprima con i piccoli della scuola dell'infanzia e, successivamente, con i bambini della scuola primaria. Per me un passaggio in continuità, la stessa che avverto nell'uso delle pratiche autobiografiche con i bambini che mi sono affidati.

Continuità vuol dire che quanto si intraprende a 3 anni prosegue, con la crescita degli alunni, anche nell'ordine scolastico successivo. Le pratiche seguono lo sviluppo dei bambini. Nella scuola dell'infanzia, dove sembra (e ci tengo a sottolineare il "sembra") prematuro parlare di autobiografia, essa ci permette di far nascere il pensiero autobiografico. Quando i ricordi ancora non sono tali, quando il presente ancora non è passato sedimentato è comunque possibile parlare di autobiografia. I bambini si apprestano sulle rive della vita con i sensi e ad essi affidano la conoscenza del mondo. Ad essi e alle emozioni. Ecco allora che la narrazione si fa spazio per dare forma al vissuto anche, e soprattutto, se esso è recente. Far divenire le esperienze ricordi attraverso la rievocazione, il racconto e la restituzione da parte dell'adulto. Si permette al sé di radicare e al cognitivo di dare forma a quanto si vive.

Utilizzare le pratiche autobiografiche a scuola, quindi, non è mai prematuro se l'obiettivo è aiutare i bambini a riflettere su sé stessi e a condividere i propri pensieri con gli altri. Questo processo favorisce la vicinanza e la comprensione reciproca, indipendentemente dall'età. Raccontarsi e ascoltare gli altri permette di condividere esperienze, apprendere nuove strategie e prendere consapevolezza di ciò che si sa, di come si è e di come si affrontano le situazioni. Socializzare il proprio modo di essere e di imparare diventa un'occasione per offrire qualcosa agli altri e ricevere nuovi stimoli utili alla crescita personale.

Il narrare di sé aiuta i bambini a costruire la propria identità e a sviluppare un pensiero relazionale, incoraggiandoli a considerare anche i punti di vista altrui.

* Astrid Valek, laureata in Pedagogia all'Università di Bologna, affianca alla professione di maestra quella di formatrice in ambito educativo, conduttrice di laboratori di scrittura autobiografica e auto-analitica. Oltre a numerosi articoli di pedagogia e didattica su riviste specializzate ha pubblicato i libri: *Arte e identità. Per un'autobiografia a 4 anni*, *L'eredità di Natalia* (romanzo scritto con Ermes Fuzzi), il saggio *Memorie di vita e di migrazione al femminile*, e il saggio *Bambini autobiografi. Approcci didattici innovativi per la scuola dell'infanzia e primaria*, il romanzo fantasy *La valle dell'Inverno* e l'albo illustrato *Borsa Rana*.

L'autobiografia, intesa come auto-racconto e auto-rappresentazione, favorisce un processo di ri-apprendimento attraverso la relazione educativa di gruppo, lavorando sulla memoria e sui ricordi, anche quelli più recenti. Questa pratica permette ai bambini di entrare in contatto con il proprio passato, facilitando la comprensione del presente e del fluire del tempo. Non si tratta solo di richiamare ricordi, ma di creare un dialogo continuo tra passato, presente e futuro, arricchendo il loro percorso di crescita.

L'importanza di un'arte minore

Mi soffermo su un'espressione che Margaret Atwood usa nel suo libro dedicato alla figura di Penelope a proposito della narrazione. Azione che, secondo il punto di vista del personaggio di cui l'autrice narra la storia, è riservata, tra gli altri, ai bambini e alla gente che ha tempo da perdere (Atwood 2005). Non so se nella scuola vi sia tempo da perdere o si perda tempo, visto che molto del tempo scolastico è dedicato alla narrazione: in ogni ordine di scuola e nella scuola dell'infanzia in particolare. L'età che va dai 3 ai 6 anni, senza far torto alle "sezioni primavera" che accolgono bambine e bambini ben più piccini, è un'età preziosa che basa molto del suo tempo ad imparare attraverso il gioco, il fare agito e l'uso delle mani, la narrazione. Le storie sono il collante per ordinare e dare senso a quanto avviene, al mondo circostante e alle emozioni che si provano. Storie in senso lato e quanto più ampio possibile: non mi riferisco solo agli albi illustrati o ai *silent book*, ma a tutte quelle storie che si celano negli oggetti, tra gli animali e tra le persone. Storie che parlano di noi dalla notte dei tempi come i miti, storie che svelano mondi e rendono più comprensibile ciò che si vive. Se all'inizio di questo mio intervento ho parlato di continuità è perché ognuno di noi è nelle storie di qualcun altro, prima di divenire egli stesso soggetto di storie. Con i più piccoli la memoria tramandata ha un grande valore per offrire quel senso di appartenenza necessario a sapere "chi si è e da dove si viene". L'identità si costruisce anche nell'appartenenza. Si è nella storia della propria famiglia, si è in quella storia di comunità che si costruisce giorno per giorno a scuola. Ma la parola continuità, per il significato che le do, si muove tra la famiglia e il bambino, tra la scuola e il territorio, e tra ordini di scuola. Con il passaggio alla scuola primaria la narrazione si arricchisce dell'azione della mano, la parola da testimonianza orale diviene traccia consapevole. Con il pensiero lento, educato dalla mano che costringe l'oralità a rallentare, la narrazione si fa riflessione. La condivisione però resta come presupposto irrinunciabile, e di contropartita, l'ascolto.

Se narrare è un istinto umano (Gottshall 2014) fondamentale per la costruzione della realtà e dell'identità personale (Bruner 1996), anche l'ascolto lo è (Marshall Rosenberg 2017) basti pensare a Rosenberg e alla sua comunicazione non violenta o a Rogers e all'ascolto attivo come base per le relazioni autentiche e per la crescita personale (Rogers 2012).

Entrambe queste tendenze umane, narrazione e ascolto, derivano da una profonda tensione a immergersi nei mondi narrativi che ci distinguono come specie. Attraverso le storie, l'essere umano vive esperienze molteplici, imparando dalle vite altrui senza essere coinvolto in prima persona e rispecchiandosi proprio in quelle storie. Nel "c'era una volta...", formula che utilizza un imperfetto senza tempo né spazio, si cela la capacità della narrazione di creare una temporalità sospesa, un passaggio tra mondi possibili (Bettelheim 1977). Questo spazio magico non è solo metaforico, ma diventa un luogo reale in cui il pensiero si forma attraverso l'emozione, favorendo incontri, relazioni e scambi.

Narrare è, in un certo senso, disegnare con la voce. I suoni catturati dalle orecchie si trasformano in immagini vivide che danno vita alle vicende. È un processo che dà corpo alle parole, sollecitando la straordinaria capacità immaginativa dei bambini. Grazie al coinvolgimento sensoriale, i bambini entrano in contatto diretto con i personaggi delle storie che ascoltano o leggono, creando un legame profondo e significativo con il mondo narrativo. La letteratura può configurarsi come uno scenario di riferimento, paragonabile al fondale di una rappresentazione teatrale: un elemento che definisce il contesto, ma al tempo stesso apre a possibilità immaginative e interpretative. In questa prospettiva, diventa uno spazio potenziale (Winnicott 1983) in cui ogni bambina e ogni bambino può rintracciare nuclei di significato e stimoli per attivare nuove esperienze. Tale visione si colloca efficacemente all'interno della metodologia dello "sfondo integratore" (Zanelli 1986), intesa come costruzione di un contesto simbolico e culturale condiviso, capace di dare coerenza, senso e direzione ai percorsi educativi.

Raccontare, e raccontarsi, è quindi un atto pedagogico che facilita la comprensione e la condivisione delle esperienze e del mondo in cui si vive (in cui si è gettati, per dirla con Heidegger). Le parole divengono strumenti per interpretare la realtà e costruire significati condivisi.

Insegnare con stile

Si indossa ma è la nostra casa
il luogo in cui io abito
[...]
Abito è composto dalle prime due lettere ebraiche Alef e Bet
Le stesse che sono in alfabeto
E se fosse perché l'alfabeto ce lo abbiamo in corpo?
E se fosse perché è il corpo il nostro alfabeto?

C. Fabris, *Parole sotto sale*

"Si indossa ma è la nostra casa" scrive Fabris. Sentirsi a casa è stare bene, è tornare a sé. Certo non vale per tutte le case, ma si immagina che "sentirsi a casa" significhi essere a proprio agio, poter essere sé stessi, saper usare spazi e

oggetti con naturalezza perché lì si abita, azione che diviene esperienza quotidiana. Quello autobiografico è un abito che indossato fa sentire a casa. Abito, quindi sono. Nell'accezione di esser-ci e di star-ci. Un movimento, quello dell'abitare, che porta a prendersi cura di sé, a ricercare il proprio stare bene e organizzare la propria abitazione quale luogo per ben accogliere gli altri. Conduce ad avere più pazienza e accoglienza verso sé e verso gli altri.

Perché un bambino quando racconta o scrive di sé sta meglio, è più sereno? Demetrio sostiene che lo stato di benessere sia dovuto al fatto che "Quando ripensiamo a ciò che abbiamo vissuto, creiamo un altro da noi. Lo vediamo agire, sbagliare, amare, soffrire, godere, mentire, ammalarsi e gioire: ci sdoppiamo, ci bilochiamo, ci moltiplichiamo" (1996, p. 12). Praticando con regolarità l'autobiografia a scuola, mi sento di aggiungere a questa importante riflessione l'azione dell'ascolto. La bambina o il bambino protagonista in quel momento è ascoltato e si ascolta. Silenzio e assenza di giudizio. Grazie alla scrittura può tornare a sé, alla sua casa interiore. Grazie ai compagni, la sua voce si fa eco e incontra altre sensibilità, il proprio sé trova accoglienza nelle case interiori dei compagni. Ricorda Heidegger che abitare è un tratto fondamentale dell'*essere* dell'uomo, che solo gli uomini sanno abitare il mondo. Non tutte le costruzioni sono abitate o hanno il valore di abitazione sebbene l'uomo vi passi molto o poco del suo tempo: il luogo di lavoro, un mercato coperto, una stazione ferroviaria... vorrei promuovere qui una provocazione: ma la scuola la si abita? È capace di diventare casa?

Dice sempre Heidegger: "Abitare, essere posti nella pace, vuol dire: rimanere nella protezione entro ciò che ci è parente (*Frye*) e che ha cura di ogni cosa nella sua essenza. Il tratto fondamentale dell'abitare è questo avere cura. Esso permea l'abitare in ogni suo aspetto" (1976, p. 99).

Se abito ha le sue radici in alfa e beta, la scrittura è essenziale a quello stile che si riconosce a chi veste l'autobiografia. È nelle parole che si può trovare casa. Nelle parole che si fanno corpo dopo che il corpo ha fatto esperienza. Non per niente la parola *autobiografia* significa scrivere la propria storia di vita. Con la scrittura noi troviamo casa presso di noi e possiamo incontrare/toccare, financo essere accolti nella casa degli altri.

La scrittura, come affermava Zambrano, dà voce al silenzio e permette di portare alla luce pensieri e idee che emergono solo nel fluire dell'inchiostro sulla carta. Questo processo di introspezione consente di esplorare la propria interiorità e di tradurre in parole concetti e sensazioni che altrimenti resterebbero indefiniti. Zambrano osserva che "Il segreto si rivela allo scrittore mentre lo scrive, non quando lo pronuncia" (1996, p. XXI), sottolineando come la scrittura sia uno strumento di rivelazione personale. Scrivere significa rischiarare ciò che era oscuro, rendere chiaro e comprensibile ciò che prima era solo intuizione.

L'educazione alla scrittura di sé diventa così un esercizio di consapevolezza che apre all'accoglienza dell'altro, facilitando la comprensione delle storie personali di ognuno e favorendo una comunicazione autentica e profonda. Come afferma Demetrio, "Chi si scrive diventando altro da sé, si avvicina in amicizia

a quel che riconosce dotato di storia diversa” (2003, p. 162), dimostrando come la scrittura autobiografica sia un atto di apertura e comprensione.

Accanto alla scrittura, in quel famoso stile di cui trattavo poco sopra, lo sguardo riveste un ruolo essenziale. Mi affido a Proust quando afferma che “L’unico vero viaggio, [...] non consisterebbe nell’andare verso nuovi paesaggi, ma nell’avere altri occhi, nel vedere l’universo con gli occhi di un altro, di cento altri, nel vedere i cento universi che ciascuno di essi vede, che ciascuno di essi è” (2014, pp. 1538-39). Avere uno sguardo plurale quindi, che sappia condurre in più direzioni, che sappia farsi empatico e sappia “toccare” altri occhi. Jacques Derrida (2007) solleva una riflessione profonda riguardo a questo argomento suggerendo che lo sguardo possa essere un atto di con-tatto emotivo e cognitivo. Questo sguardo che “tocca” permette di entrare in relazione autentica. Uno sguardo che sa toccare altri occhi ma allo stesso tempo sia bilocazione. Vicinanza e distanziamento, quel potersi sedere sulla cornice per meglio osservare quanto avviene all’interno di un quadro, quel doppio sguardo che dà origine alla prospettiva: un vedere nuovo e una messa a fuoco differente. Scrivere permette uno sguardo molteplice, retrospettivo, proiettivo, esplorativo, interiore, le declinazioni dello sguardo nella scrittura sono davvero tantissime; quello che qui mi interessa è che scrivere è anche esporsi allo sguardo altrui, permettere ad altri occhi di venirci incontro. Vedere, ma anche farsi vedere.

L’autobiografia è cura

A proposito di cura, de Saint-Exupéry fa dire al suo Piccolo Principe, “È il tempo che tu hai perduto per la tua rosa che ha fatto la tua rosa così importante” (2002, p. 86). Quasi a sottolineare che cura e tempo siano strettamente intrecciati. In una professione come quella dell’insegnante la cura è fondamentale. La nostra è una professione di cura. Non a caso Recalcati, quando durante i suoi incontri parla degli insegnanti, ricorda l’etimologia della parola *signum*; quel lasciare il segno, qualcosa che resta, una traccia importante per la crescita di un altro essere umano. Per lasciare il segno occorre la cura: avere cura e prendersi cura. Quella particolare cura che permette ad un soggetto di fiorire. Il francese ha un bellissimo termine: *épanouir* – *épanouissant* – sbocciare. In questo consiste esattamente la “cura”, nel far sbocciare. La parola giusta è *epimèleia*. Mortari (2015) descrive l’*epimèleia* come un’attenzione costante volta a far fiorire le potenzialità dell’essere umano. In altre parole, l’*epimèleia* è un’azione di cura che non si limita a soddisfare bisogni immediati, ma che mira a promuovere la crescita e lo sviluppo della persona nella sua totalità.

Per far sbocciare un piccolo essere umano però occorre tempo. Quel tempo che a scuola è sempre rincorso. Il tempo dei programmi e delle scadenze di quadrimestre mal si accorda con lo sbocciare, e quel tempo è necessario perché ciò avvenga. Non tutte le fioriture seguono gli stessi ritmi. Credo sia l’aspetto più difficile da sostenere. Fonte di ansia e stress per tutti: in-

segnanti e alunni e famiglie. Pressione data dalla fretta delle cose da fare e certificare con scadenze prestabilite. Pressione per alunni che non si sentono capaci perché non hanno gli stessi tempi di apprendimento dei compagni. Quando insegnavo nella scuola dell'infanzia questa pressione per il tempo cronologico era mitigata, credo che ciò fosse dovuto all'assenza della valutazione. Gli unici documenti ufficiali erano quelli del passaggio verso la scuola primaria. Alla scuola primaria è differente, perché la valutazione affianca costantemente la vita scolastica degli studenti. Anche se il termine va un po' rivalutato. Se valutare significa dare valore, è un'azione che gli insegnanti fanno ogni giorno. Riconoscono il valore dei loro alunni e si mostrano come sguardo riflettente per loro, rendendo evidenti progressi e capacità. Fanno, cioè, un'azione di cura. Sguardo, cura, tempo sono strettamente intrecciati. La tessitura educativa nasce dall'intreccio delle storie personali: è attraverso l'ascolto e la valorizzazione delle biografie individuali che si esercita la cura e si favorisce la fioritura di ciascuno. Dando residenza a quelle storie e rendendo il tempo qualcosa capace di dilatarsi fino a ricomprendere e tenere insieme passato, presente e futuro. Attualizzando, cioè, portando nel presente, il tempo passato e il tempo ancora in avvenire.

L'educazione in un tappeto

Vorrei concludere con una riflessione intorno ad una metodologia molto in uso nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria: lo *sfondo integratore*. Nella tradizione pedagogica esso è prezioso organizzatore della didattica, rappresenta una realtà significativa per i bambini e permette loro di essere parte di una struttura connettiva narrativa in cui anche l'imprevisto trova collocazione (Canevaro 1988).

I bambini entrano facilmente in uno *sfondo* perché vi trovano agganci con quanto già conoscono grazie alla loro esperienza personale (il curriculum implicito), stimoli nuovi per accedere a nuove scoperte e uno spazio potenziale in cui far "trovare casa" e "dare senso" ad ogni individualità. C'è posto per tutti, è fortemente inclusivo. Non ultimo consente il decentramento e quel vivere altre vite che è prerogativa della scrittura e della lettura. Spesso le esperienze sono mediate dalla presenza di un personaggio mediatore. È quest'ultimo che diviene catalizzatore di quanto i bambini provano, vorrebbero permettersi, ma a volte non hanno il coraggio di sperimentare in prima persona, soffre le conseguenze delle trasgressioni... il personaggio mediatore è investito delle pulsioni e delle azioni che ogni bambino percepisce in sé, ha la stessa funzione catartica delle storie. Spesso sono proprio le storie ad essere scelte come sfondo, ma non è certamente la sola scelta che si possa fare. In questa sede mi pare importante soffermarsi sullo sfondo narrativo per la stretta relazione che ha con l'autobiografia, argomento di cui ho avuto modo di trattare nel mio ultimo lavoro *Bambini autobiografi* (2025). Romanzi di formazione e autobiografici: uno che amo moltissimo è *La storia infinita* di Michael Ende, ma

anche storie ideate con e per i bambini; e in questo caso penso a quello che è diventato nel corso degli anni di scuola un albo illustrato: *Borsa Rana* (Valeck 2025), ma che è comparso nell'esperienza scolastica degli alunni come oggetto mediatore per condurli nel faticoso e difficile cammino dell'apprendimento della letto-scrittura e dell'amore per la lettura. In quel processo di continuità di cui ho trattato all'inizio di questo mio scritto c'è anche *Borsa Rana*. Una borsa di tela... con zampe da rana, una borsa magica che contiene, ma che è anche capace di muoversi agevolmente tra realtà e mondo fantastico. Una borsa monella e dispettosa e curiosa come ogni bambino, che appare in sezione negli anni di scuola dell'infanzia e poi prosegue le sue avventure nella scuola primaria, di fatto quasi una compagna di classe: un po' invadente, ma anche tanto simpatica per i guai che combina. *Borsa Rana* ha una sua storia, una sua autobiografia, esattamente come i bambini. Ha un "prima" e un "dopo", un'esistenza a scuola e una fuori della scuola. Nel corso degli anni di scuola da soggetto di storie esperite in prima persona diviene soggetto di storia ricostruita dai bambini. Sono gli alunni a farsi biografi per *Borsa Rana* e a scrivere la sua storia, e poi a immaginarne il suo futuro nel momento dei saluti. Diventare grandi significa lasciare andare pezzettini di infanzia. Il luogo prescelto sarà proprio una biblioteca pubblica. *Borsa Rana* realizzerà il proprio sogno, lascerà i bambini per vivere le proprie avventure; in cambio donerà loro l'albo illustrato che contiene la sua storia e che per l'occasione è stato stampato in poche copie. La pubblicazione per il grande pubblico è di questo 2025.

Sfondo integratore e autobiografia sono quindi strettamente intrecciati, ma l'autobiografia può essere essa stessa uno sfondo. Lo è quando la si sceglie come abito, lo è quando supporta il sé, quando si vivono esperienze che ancora oggi si fatica a rielaborare.

Durante la chiusura delle scuole in seguito all'emergenza sanitaria per il Covid-19, ad esempio, l'autobiografia è stata uno sfondo che ha permesso di tenere uniti il passato e il presente e di immaginare il futuro, dare continuità ad un tempo che pareva immobile, ha consentito di dare nome e forma a quanto si stava provando, trovando condivisione negli altri proprio attraverso la scrittura. Una scrittura che si è fatta digitale per via dell'impossibilità di comunicare/confrontarsi in presenza. L'autobiografia ha creato vicinanza là dove l'imperativo era quello di stare a distanza. Partire da sé per ritornare a sé dopo aver incontrato lo sguardo di altri. Penso a testi nati dall'osservare ciò che si mostrava da una finestra, quel guardare oltre la soglia che è capacità di osservare presenza e assenza cui mai i propri occhi si erano soffermati, ma anche immaginare e sognare. L'autobiografia, in quel preciso contesto, non è stata progetto preventivato, bensì è venuta in aiuto in modo molto naturale ed è stata tessuto e trama durante quel periodo. Ha intrecciato fili creando un disegno di senso là dove senso e significato pareva non potessero trovare residenza. L'autobiografia come sfondo della didattica, con quel suo essere capace di muoversi in modo interdisciplinare tra i vari campi del sapere, è quindi *tappeto pedagogico*: gli intrecci e i nodi della trama si delineano nel tempo e il disegno si mostra solo a posteriori.

In conclusione, l'autobiografia si rivela uno strumento didattico di straordinaria versatilità, in grado di attraversare le diverse discipline e le varie fasi dello sviluppo del bambino. Dall'infanzia alla primaria, la narrazione di sé diventa un filo conduttore che unisce le trame del tempo, favorendo la costruzione di un'identità solida e la creazione di legami significativi con gli altri; agevola lo sviluppo di competenze cognitive, emotive e sociali, promuovendo un apprendimento attivo e significativo e creando un ambiente di classe inclusivo; inoltre sostiene la costruzione di una comunità di apprendimento basata sul rispetto reciproco e sulla valorizzazione delle diversità.

Bibliografia

- Atwood, M.
2005 *Il canto di Penelope. Il mito del ritorno di Odisseo*, Rizzoli, Milano.
- Bruner, J.
1996 *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano.
- Canevaro, A., Godreau, J.
1988 *L'educazione degli handicappati*, NIS La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Demetrio, D.
1996 *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Derrida, J.
2007 *Toccare, Jean-Luc Nancy*, Marietti 1820, Genova.
- Ende, M.
1981 *La storia infinita*, Longanesi, Milano.
- Fabris, C.
2020 *Parole sotto sale. Piccolo vocabolario poetico*, e-book, AnimaMundi.
- Gottshall, J.
2024 *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Heidegger, M.
1976 *Saggi e discorsi*, Mursia, Milano.
- Mantegazza, R. (a cura di)
1996 *Per una pedagogia narrativa. Riflessioni, tracce, progetti*, Emi, Bologna.
- Marshall Rosenberg, B.
2017 *Le parole sono finestre (oppure muri)*, Esserci, Reggio Emilia.
- Mortari, L.
2015 *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Proust, M.
2014 *La prigioniera*, in *Alla ricerca del tempo perduto*, Mondadori, Milano.

- Rogers, C.
2012 *Un modo di essere: i più recenti pensieri dell'autore su una concezione di vita centrata sulla persona*, Giunti, Firenze.
- De Saint-Exupéry, A.
2002 *Il Piccolo Principe*, Fabbri Editore, Milano.
- Valeck, A.
2005 *Arte e identità. Per un'autobiografia a 4 anni*, Il Ponte Vecchio, Cesena.
- Valeck, A.
2025 *Bambini autobiografi. Approcci didattici innovativi per la scuola dell'infanzia e primaria*, Gruppo Persiani Editore, Bologna.
- Valeck, A.
2025 *Borsa Rana*, illustrazioni di Maria Mengozzi, Amazon.
- Winnicott, D.W.
1986 *Gioco e realtà*, Armando Editore, Roma.
- Zambrano, M.
1996 *Verso un sapere dell'anima*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Zanelli, P.
1986 *Uno "sfondo" per integrare. Esperienze di programmazione di situazioni educative*, Cappelli Editore, Bologna.

Francesca di Mattia*

*La scrittura autobiografica e la ricerca sull'autobiografia
in Francia*

Il mondo dell'autobiografia in Francia, nell'epoca contemporanea, copre un terreno molto vasto di ricerca e di produzione di scrittura autobiografica.

Storicamente essa ha una tradizione solida, che vede in Jean-Jacques Rousseau il suo precursore; d'altra parte, secondo Michel Foucault, se con Rousseau l'autobiografia perviene a una sua specificità, è pur vero che il racconto di sé risale a tempi antichi, e che nel corso dei secoli ha acquisito caratteristiche diverse (Bosco 2018).

Con la pubblicazione del saggio *Le pacte autobiographique* (1975), Philippe Lejeune ha avviato una riflessione teorica di fondamentale importanza e ha introdotto il concetto del *patto autobiografico*: l'autore deve stabilire un patto di sincerità con il lettore e raccontare la verità sulla sua vita (o solo un periodo, un aspetto). A questa impostazione cruciale hanno fatto seguito, successivamente, intensi sviluppi in varie direzioni, anche contraddittorie.

Nei primi anni del terzo millennio, quando in Italia la scrittura di sé non era ancora esplosa ed era anzi guardata con diffidenza, la produzione editoriale francese di scrittura autobiografica era già affermata, e molti autori avevano consolidato il processo creativo della loro opera.

Sempre in Francia abbiamo poi assistito all'estensione di altre declinazioni del linguaggio autobiografico (come la fotografia, il cinema e la *performance*), e a un'esigenza di sistemazione da parte della ricerca, per individuarne i generi, sempre più numerosi e dai contorni spesso sfumati, analizzarne le connessioni e le reciproche influenze e definire nuovi percorsi teorici, anche alla luce del proliferare dei *blog* e dei *social network*.

L'obiettivo di questo articolo è offrire una visione d'insieme della situazione attuale in Francia, riguardante le scritture autobiografiche e le linee di ricerca.

Per analizzare più da vicino le varie componenti si è pensato di suddividere l'articolo in tre parti.

* Ha svolto ricerche sulla scrittura autobiografica in Francia e in Russia. Collabora con l'Associazione Spazio Tempo per la Solidarietà, affiliata alla Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari, dove si occupa del laboratorio di ricerca autobiografica *Le relazioni che curano*.

La prima è quella più propriamente teorica, in cui si trova un'analisi della ricerca autobiografica in Francia e nei paesi francofoni, in particolare delle attività dell'équipe *Autobiographie et correspondances*, che fa parte dell'ITEM – Institut des Textes et des Manuscrits Modernes (ENS, CNRS) e che da anni svolge un lavoro prezioso di indagine teorica ed empirica.

La seconda parte riguarda il *Dictionnaire de l'Autobiographie*, pubblicato nel 2017 e curato da Françoise Simonet-Tenant, membro dell'équipe, che rappresenta un punto fermo per i vari aspetti e implicazioni delle scritture autobiografiche. Si parla inoltre di iniziative a più ampio raggio, tra cui il sito Internet *Écrisoi*, prolungamento elettronico del dizionario, che si trova parzialmente *on line* e che contiene ulteriori materiali sulla scrittura di sé.

L'ultima parte include la presentazione del lavoro che Valeria Sperti, docente di Letteratura francese e francofona presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Napoli Federico II, ha svolto con specialisti italiani e francesi organizzando il convegno *Reconfigurations de l'autobiographique au XXI^e siècle*, che ha avuto luogo a Napoli nell'ottobre del 2024. In questa occasione sono state prese in esame le molte forme che negli ultimi anni hanno caratterizzato la scrittura autobiografica in Francia e nei paesi francofoni.

1. L'équipe *Autobiographie et correspondances* dell'ITEM

L'équipe *Autobiographie et correspondances* nasce nel 2015 dall'unione di due gruppi di ricerca già esistenti: l'équipe *Genèse et Autobiographie*, fondata nel 1995 per iniziativa di Philippe Lejeune e diretta da Catherine Viollet fino alla sua scomparsa nel 2014, e l'équipe *Écritures épistolaires*, creata nel 2013 dopo l'arrivo all'ITEM di due ricercatori del CNRS, Jean-Marc Hovasse e Claude Knepper (Hovasse, Montémont 2023).

Questo accordo ha permesso, grazie all'apertura dei programmi a tutti i generi presenti in ambito autobiografico (come l'autobiografia, il diario, la corrispondenza), di formare un'équipe senza equivalenti nel panorama della ricerca francese.

L'équipe, attualmente diretta da Jean-Marc Hovasse e Véronique Montémont, è costituita da oltre venti persone. La maggior parte dei membri sono attivi in varie sedi di Parigi (ENS Ulm, Paris III, Sorbonne Université, Paris X), nel resto della Francia (Caen, Lorraine, Artois) e in altri paesi, francofoni (come la Svizzera e il Canada) e non francofoni (tra cui la Finlandia, l'Irlanda e la Polonia).

L'équipe si è prefissata alcuni obiettivi scientifici rilevanti.

Il collegamento tra i due oggetti di studio – autobiografia e corrispondenza – ha rivelato ulteriori potenzialità scientifiche, con un equilibrio sempre più convincente tra questi due grandi poli degli studi autobiografici, e l'apertura a un nuovo oggetto di ricerca: la biografia, nell'ottica di una più completa copertura di quelli che la tradizione inglese chiama *life writings*.

Non è raro, infatti, che l'analisi degli archivi personali, come i diari o la corrispondenza, riesca a fare luce sui processi genetici attuati in altre categorie di scritti, di cui fanno parte la biografia e l'autobiografia; inoltre, l'analisi dell'intero *corpus* dell'archivio autobiografico è in grado di fornire nuovi elementi riguardo alla costruzione di romanzi o raccolte poetiche dello stesso autore. In questa prospettiva l'équipe ha approfondito il lavoro di ricerca dei contributi esterni all'opera durante il processo di scrittura di un determinato testo.

Negli ultimi anni sono state esplorate tre tematiche principali, dal punto di vista scientifico, bibliografico e metodologico:

1) la genesi della scrittura biografica e il suo legame con altri tipi di scrittura;
2) la pubblicazione di autobiografie e corrispondenze, in particolare, ma non esclusivamente, in formato elettronico, con un'attenzione specifica alle questioni editoriali relative alla redazione del testo e alla messa a disposizione degli archivi;

3) l'esplorazione degli scritti personali e il loro impatto sulla genesi delle opere. Tra gli autori studiati figurano: Janine Altounian, Simone de Beauvoir, Albert Camus, Natalie Clifford Barney, Jean Cocteau, André Malraux, Renée Vivien.

Un altro campo di ricerca che l'équipe si propone di approfondire è quello dell'ibridazione che può esistere tra generi connessi tra loro, in particolare alla luce della critica genetica: autobiografia e biografia, autobiografia e corrispondenza, diario e corrispondenza, diario e autobiografia.

Inoltre, l'équipe provvede alla realizzazione di lavori destinati al mondo culturale, economico e sociale. Laurence Santantonios (Editions du Mauconduit) ha inaugurato nel 2022 una nuova collana, *Living/Writing*: in ogni volume si trovano testi inediti, suddivisi in varie tematiche, tratti dagli archivi dell'APA – Association pour l'Autobiographie¹, e raccolti e pubblicati con una prefazione. Sono volumi brevi, venduti a un prezzo volutamente contenuto per raggiungere un vasto pubblico.

L'équipe, per raggiungere un maggior numero di lettori, condivide le sue conoscenze e interviene nel dibattito sociale attraverso il sito internet *Autobiosphère*, che dal 2016 è un punto di riferimento per la diffusione delle notizie sui seminari e il monitoraggio delle pubblicazioni e dei convegni, d'intesa con il sito *Écrisoi*, di cui si parlerà più avanti.

Negli ultimi anni esso si è ingrandito e attualmente vi si trovano:

- annunci di pubblicazioni e convegni sulle scritture di sé;
- note di lettura sulle novità in ambito autobiografico;
- brevi testi di ricercatori che, al termine dei seminari, presentano una sintesi dei loro risultati e progetti, con un approccio di divulgazione scientifica;

¹ L'APA – Association pour l'Autobiographie è un'associazione nazionale fondata in Francia nel 1992 e riconosciuta di interesse generale; essa, riunisce persone interessate alla scrittura autobiografica: <https://autobiographie.sitapa.org>

- articoli sui vari seminari, ripubblicati o inediti;
- pubblicazioni elettroniche di testi inediti;
- ricerche su autori inediti.

Periodicamente l'équipe organizza convegni a partecipazione nazionale e internazionale.

Il 16 e 17 ottobre 2024 si è tenuto il convegno *Julien Green et les grands diaristes: sphères publique et intime dans les journaux personnels au long cours*, curato da Teresa Sweeney Geslin (IDEA) e Véronique Montémont (ATILF), che ha beneficiato del sostegno di varie istituzioni, tra cui l'*International Society for Greenian Studies*.

Hanno partecipato specialisti di Julien Green e ricercatori che hanno studiato i diari di altri importanti autori o il genere diaristico nel suo complesso. L'obiettivo è stato riflettere sui diari degli scrittori, che spesso sollevano la questione della loro destinazione finale: sono concepiti, fin dal momento in cui vengono creati, come parte dell'opera? Questo ha portato a interrogarsi sulla posizione dei diaristi rispetto alla letterarietà dei loro testi. Mettere in discussione l'esistenza di modelli e influenze, in particolare di altri diari, ha stimolato inoltre ad analizzare le relazioni esistenti tra il genere del diario e l'insieme dell'opera degli scrittori².

Il convegno ha messo in evidenza problematiche comuni e fruttuose: il ruolo del diario nella vita di un autore, l'autocensura e la censura, la pubblicazione, l'intratestualità, il ruolo del diario all'interno dell'opera creativa.

2a. Un dizionario sull'autobiografia

Nel 2017 è stata pubblicata un'importante opera di ricerca, il *Dictionnaire de l'autobiographie. Écritures de soi de langue française* (Simonet-Tenant, 2017).

Com'è scritto nella presentazione, il dizionario persegue tre obiettivi: in primo luogo, intende fare il bilancio di diversi decenni di riflessione teorica, a più di quarant'anni dalla pubblicazione del *Pacte autobiographique* di Philippe Lejeune (1975). Si propone poi di classificare un campo di ricerca la cui ampiezza è spesso fraintesa; infatti, non si parla solo dell'autobiografia in senso stretto, ma anche, e più in generale, delle scritture di sé. In un'epoca in cui l'*autofiction* rende più sfumati i confini tra narrativa e *non-fiction*, è importante individuare i tratti specifici che identifichino la scrittura autobiografica, e descriverne le caratteristiche.

Infine, questo dizionario si propone di dare un nuovo impulso teorico: va oltre la vulgata promossa dall'istituzione scolastica e universitaria, presa come modello, e non si limita all'analisi di autori riconosciuti, ma si interessa anche a quelli poco noti.

² Ho potuto constatare personalmente, in qualità di *chercheur associé à l'étranger* presso l'équipe *Genèse et autobiographie* dell'ITEM, quanto i generi del diario, del romanzo e dell'autobiografia siano connessi tra loro e si influenzino vicendevolmente nella genesi dell'opera di un autore, nel mio caso di Dominique Arban (di Mattia 2009).

Dietro il successo dell'autobiografia si nasconde una diversità di pratiche e di generi che hanno in comune la scrittura in prima persona e che si alimentano a vicenda: memorie, testimonianze, diari, corrispondenze, cronache.

Si tratta quindi di estendere il campo di ricerca dell'autobiografia, reinscrivendolo in un'ampia continuità storica e all'interno del mondo francofono; anche la scrittura di sé, spesso ridotta alla sola pretesa di copiare la vita reale, è uno strumento essenziale per il rinnovamento della creazione letteraria.

Attraverso 457 voci raccolte in varie categorie – autori, opere, generi, nozioni tecniche e termini letterari, supporti e strumenti, temi, luoghi di provenienza, epoche e movimenti letterari, strumenti critici – 192 specialisti esplorano la scrittura di sé.

Un'opera significativa, utile per comprendere lo stato attuale della ricerca sull'autobiografia in Francia e nei paesi francofoni.

2b. Il sito Internet *ÉcriSoi*

La buona accoglienza che è stata riservata al *Dictionnaire* in Francia e a livello internazionale ha incoraggiato a proseguire l'iniziativa sotto un'altra forma.

ÉcriSoi è stato progettato principalmente per realizzare la versione digitale del dizionario in formato cartaceo, che ha colmato una lacuna bibliografica. La curatrice, Françoise Simonet-Tenant, docente di Letteratura francese (Université de Rouen – CÉRÉDI), ha ritenuto non del tutto utopistico immaginare che potesse essere l'equivalente in lingua francese dell'*Encyclopedia of Life Writing: Autobiographical and Biographical Forms* (Jolly, 2001).

Alla consapevolezza di questa lacuna si aggiunge la convinzione che gli scritti accademici, spesso confinati in riviste specializzate, siano destinati a essere letti solo da un numero esiguo di lettori.

È necessario, per Simonet-Tenant, trovare mezzi di comunicazione che rendano la ricerca in ambito letterario accessibile a un pubblico più vasto: uno di questi è il dizionario, il sito Internet è un altro.

L'obiettivo è arricchire e aggiornare di volta in volta il dizionario nella sezione del sito a esso dedicata, *Dictionnaire*, e ripercorrere i contenuti fondamentali presenti in quello cartaceo, con la possibilità di inserire gli articoli, anche di maggiore lunghezza.

Nel sito sono presenti anche la descrizione e l'introduzione del dizionario cartaceo, e un prospetto degli articoli raccolti; inoltre viene fornito un breve estratto di ogni articolo e la relativa bibliografia. Quelli che corrispondono ai generi della scrittura di sé (autobiografia, *autofiction*, corrispondenza, diario, memorie, romanzo autobiografico, testimonianza) sono presentati nella loro interezza e ove necessario tradotti in lingua inglese.

Il sito consentirà anche l'aggiornamento delle bibliografie presenti nel dizionario cartaceo.

*Écriso*i contiene altre voci: nella sezione *Babel* intende sviluppare una riflessione sulla scrittura autobiografica comparata in altri paesi europei; in quella

chiamata *Ego Corpus* si trovano estratti ricavati dalle raccolte inedite di vari autori; infine, la sezione *Thèses* si propone di essere un annuario di tesi in lingua francese sulla scrittura di sé, sostenute negli ultimi anni.

3. Il Convegno *Reconfigurations de l'autobiographique au XXI^e siècle* (Napoli, 24-25 ottobre 2024)

L'équipe *Autobiographie et correspondances* dell'ITEM, di cui già abbiamo parlato, ha iniziato una collaborazione con alcuni specialisti di letteratura francese del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università Federico II di Napoli, in particolare con la docente Valeria Sperti, con l'obiettivo di creare una rete franco-italiana di riflessione critica sulle diverse forme dell'autobiografia. Sperti, con alcuni colleghi italiani, ha organizzato quindi un convegno in cui sono state analizzate le molteplici forme di mutazione e di ibridazione autobiografica.

Il Comitato scientifico era a sua volta costituito da studiosi francesi e italiani, tra i quali la stessa Sperti, Véronique Montémont, Federico Corradi, Philippe Vilain e Magali Nachtergaele.

Il convegno si è tenuto presso la Società Nazionale di Scienze, Lettere e Arti di Napoli, in collaborazione con l'Università degli Studi di Napoli L'Orientale, il Centro Ricerche *Visages*, l'*Institut Français* di Napoli, l'*Università Italo Francese* e l'Osservatorio sul Romanzo Contemporaneo.

Senza la pretesa di esaurire tutte le possibili riflessioni sull'argomento, il convegno si è proposto di tracciare un panorama critico della letteratura autobiografica francese e francofona contemporanea, e di osservare fino a che punto un nuovo spazio autobiografico si stia riconfigurando, ridefinendo sé stesso nei primi due decenni del XXI secolo.

Il convegno si è concentrato su tale letteratura in un momento cruciale, quando ha visto intensificarsi la propria produzione, da un lato riaffermando opere nate nel XX secolo (quelle di Annie Ernaux, Camille Laurens, Philippe Forest, Chloé Delaume, Emmanuel Carrère, Philippe Vilain, Christine Angot), dall'altro facendone emergere di nuove (quelle di Camille de Toledo, Mohamed Mbougar Sarr, Joseph Ponthus, Thibault de Montaigne). Un periodo in cui la scrittura autobiografica ha acquisito una sua legittimità dopo essere stata, a cavallo del secolo, oggetto di forte disprezzo intellettuale, con l'accusa di essere un genere narcisistico e non letterario.

Ciò è dovuto all'effetto congiunto di alcuni fattori:

1. la fortuna del termine *autofiction*, inventato nel 1977 dallo scrittore e critico Serge Doubrovsky, che ne è stato la figura emblematica; la sua estensione semantica, divenuta un punto di riferimento in ambito culturale, ha finito per legittimare globalmente la pratica autobiografica, fino a sostituire il termine *autobiografia* e a mettere in discussione lo statuto delle identità narrative e del rapporto del soggetto con la verità, in un contesto immaginario;

2. l'iperproduzione letteraria, che ha moltiplicato le pubblicazioni professionali e amatoriali, nonché gli scritti personali di ogni genere, accostando le forme

giornalistiche (inchiesta, reportage) alla letteratura, e riabilitando varie modalità di autonarrazione (memorie, diario, scrittura di vita) influenzate da scienze spirituali e da filosofie religiose ed esoteriche, che incoraggiano lo sviluppo personale o l'espressione terapeutica;

3. la democratizzazione delle nuove pratiche digitali (video, film, fotografia, *podcast*), che ha incrementato le autonarrazioni grazie a un'ampia diffusione attraverso i *blog* e i *social*;

4. la vitalità della letteratura francofona, che ha spinto a scegliere il francese come lingua di espressione letteraria e a realizzare un'opera di ibridazione per declinare l'esperienza autobiografica (Maryse Condé) o rifiutarla (Dany Laferrière) o ancora per creare un racconto corale in cui il "sé" è relegato in secondo piano: narrazione di eventi storici, filiazione, traumi collettivi e genocidi.

Alcuni dei partecipanti al convegno – Didier Eribon, Philippe Vilain, Camille Laurens e Philippe Forest – hanno dialogato con il pubblico, durante una tavola rotonda sull'autobiografia e la sua importanza nella produzione letteraria contemporanea. Forest, nel corso di un altro incontro, ha presentato il libro *Il romanzo, il reale e altri saggi* (2024), tradotto in italiano da Gabriella Bosco dell'Università di Torino.

Per concludere, in questo lavoro si è cercato di individuare i percorsi di ricerca più recenti e rilevanti sull'evoluzione della scrittura autobiografica in Francia.

Da questa panoramica sono emerse una presenza sempre più significativa delle scritture di sé nell'ambito della letteratura francese, nelle sue forme più variegata, e la necessità di dare un'organicità ai molteplici materiali prodotti negli ultimi anni.

Ci sembra indubbia la loro rilevanza e opportuno, quindi, seguirne gli sviluppi nel prossimo futuro, per farne oggetto di analisi e riflessioni teorico-critiche ulteriori e più approfondite.

Bibliografia

- Bosco, G.
2018 *Notizia bibliografica del Dictionnaire de l'autobiographie. Écritures de soi de langue française*, sous la direction de Françoise Simonet-Tenant, in "Studi Francesi", 184.
- di Mattia, F.
2009 *Interactions dans l'œuvre de Dominique Arban*, in C. Viollet, V. Montémont (a cura di), *Le Moi et ses modèles. Genèse et transtextualités*, Academia-Bruylant, Louvain-la-Neuve.
- Forest, P.
2024 *Il romanzo, il reale e altri saggi*, Rosenberg & Sellier, Torino
- Hovasse, J.-M., Montémont, V.
2023 *Rapport d'activités 2023 de l'équipe "Autobiographie et correspondances"*, ITEM, Paris.

Jolly, M. (a cura di)
2001 *Encyclopedia of Life Writings. Autobiographical and biographical forms*, Fitzroy Dearborn Publishers, London-Chicago.

Lejeune, P.
1975 *Le Pacte autobiographique*, Seuil, Paris.

Simonet-Tenant, F. (a cura di)
2017 (con la collaborazione di P. Lejeune, J.-L. Jeannelle, M. Brand, V. Montémont) *Dictionnaire de l'autobiographie. Écritures de soi de langue française*, Champion, Paris (ed. tascabile 2018).

Simonet-Tenant, F., Hôte, H.
2023 *Présentation du site ÉcriSoi*, Journée d'études "Humanités numériques", organizzata da T. Gheeraert, Université de Rouen, 8 settembre.

Sweeney Geslin, T., Montémont, V.
2024 *Julien Green et les grands diaristes: sphères publique et intime dans les journaux personnels au long cours*, in "InterDis", Hiver, vol. 18, n. 2.

Sitografia

<https://assises2024.wixsite.com/assisesnaples>

<https://autobiographie.sitapa.org>

<https://autobiosphere.wordpress.com>

<https://ecrisoi.univ-rouen.fr>

Giorgio Macario*

*Metodo autobiografico e pedagogia comunitaria***

Gli adulti [...] pensano che quella attuale non sia un'epoca propizia al desiderio e che occorra innanzitutto occuparsi della sopravvivenza. E poi, si dicono, "per quel che riguarda il desiderio e la vita, si vedrà dopo, quando tutto andrà meglio". Ma è una trappola fatale, perché solo un mondo di desiderio, di pensiero e di creazione è in grado di sviluppare dei legami e di comporre la vita in modo da produrre qualcosa di diverso dal disastro.

Miguel Benasayag, Gerard Schmit

Ho sempre pensato che, dietro a ciò che noi chiamiamo le nostre storie "personali", si nasconda sempre la stessa sfida, in una forma o in un'altra: rendere la vita (e non la sopravvivenza) possibile in questa situazione concreta.

Miguel Benasayag

* Giorgio Macario è formatore, psicologo e psicosociologo, membro della direzione scientifica della LUA-Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari, ha diretto il monitoraggio del progetto "Rete CEET". Responsabile nazionale della formazione per le adozioni internazionali dal 2000 al 2017, è Giudice Onorario presso il T.M. di Genova dal 2014.

** Il presente contributo propone alcuni spunti di riflessione ripercorrendo le conclusioni del volume *Verso una pedagogia comunitaria* (Niri 2023). Curate dal Gruppo nazionale infanzia, adolescenza e politiche educative di ARCI, le conclusioni sono il frutto di un lavoro collettivo seminariale di due giornate, coordinato dall'autore in qualità di formatore, psicosociologo e referente LUA del progetto. Il volume al quale si fa riferimento è frutto di un lavoro di collaborazione tra ARCI e LUA all'interno del progetto "Rete CEET – Cultura, Educazione, Empowerment, Territorio", durato oltre tre anni (maggio 2020-dicembre 2023) selezionato dall'Impresa Sociale "Con i bambini" nell'ambito del fondo per il contrasto della povertà educativa minorile, che ha visto il coinvolgimento di 46 partner di 11 territori collocati in altrettante regioni dal nord al sud Italia.

Passato, presente e futuro

Perché proporre di riflettere sul presente e non partire dal passato per cercare di costruire qualcosa che sia realmente innovativo, che tenda perciò a concretizzare al meglio “altri (possibili) futuri”?

Per rispondere a questa domanda partirei da una riflessione – spesso mal citata – di uno dei padri del pensiero autobiografico, Sant’Agostino, che intorno al 400 d.C. ne *Le confessioni* affermava:

È dunque ben chiaro che né il futuro né il passato esistono,
e che è improprio dire ‘i tempi sono tre: passato, presente e futuro.’
Proprio sarebbe, forse, dire ‘i tempi sono tre:
il presente del passato, il presente del presente, il presente del futuro.’ [...]
il presente del passato vale a dire la memoria,
il presente del presente, cioè l’intuizione,
il presente del futuro, cioè l’attesa (Agostino 1925, pp. 421-422).

Partiamo quindi dal proporre qualche ulteriore domanda.

Perché in ambito sociale e educativo è così difficile documentare quanto viene realizzato, attività che eviterebbe di replicare pedissequamente quanto già esperito e concretizzato, qui come altrove, in passato?

Perché le organizzazioni che hanno una proiezione nazionale e sono costituite da gruppi attivi su di una pluralità di territori si pongono spesso come obiettivo centrale la costruzione di “linee guida” senza – quasi mai – raggiungere risultati soddisfacenti?

Perché il lavoro sociale e educativo è così strutturalmente sottopagato, scarsamente considerato e ampiamente sottovalutato nei suoi esiti aggreganti e rivitalizzanti, salvo essere, di tanto in tanto e, in rari casi isolati, “santificato”?

Tutte domande alle quali difficilmente possiamo dare risposte univoche, visto che richiedono uno sguardo aperto su panorami multiformi, su visioni prospettiche e su realtà complesse.

Possiamo però partire dal considerare corretta l’affermazione agostiniana che il passato non esiste, e cioè che il passato non è una realtà statica cui possiamo accedere sempre e comunque riportando alla luce eventi singoli perfettamente conservati. E concentrarci sull’esistenza di un “presente del passato”, cioè la memoria, che in quanto tale è fortemente soggettiva, soggetta a distorsioni multiple e attraversata da pregiudizi incardinati in profondità e spesso quasi del tutto inconsapevoli o consapevoli solo in parte.

Come ci dice Duccio Demetrio nel suo testo base per il pensiero autobiografico, *Raccontarsi*:

Il ristabilire connessioni (“le coerenze”) tra i ricordi equivale a ricomporli in figure, disegni, architetture: al di là del piacere, o della penosa evocazione, il ricordare è una conquista mentale, un apprendere da sé stessi, un imparare a vivere attraverso un rivivere non tanto spontaneo, quanto piuttosto costruito, meditato, ragionato (Demetrio 1996, p. 60).

E che, soprattutto, rimanda al fatto che è nell'oggi che vengono richiamati alla mente in qualità di protagonisti i tanti passati transitati nei diversi presenti.

Appare perciò evidente che la ricomposizione di un intreccio fra sapere e saper fare di un'organizzazione che intende dimostrare di essere attraversata da una "pedagogia associativa vitale, complessa e ricca di idee, pratiche e progettualità" non può basarsi su raccolte di dati e descrizioni tecniche che rischino l'astrattezza e l'asetticità, ma deve rendere "visibile un lavoro di comunità fondamentale per la tenuta democratica e la costruzione di argini a contrasto delle povertà educative, oltre che per la lotta alla dispersione scolastica e la manutenzione delle relazioni quotidiane con gli altri e con il territorio" (Niri 2023, p. 122).

E può farlo, come è accaduto nel corso del progetto "Rete CEET", attraverso ricostruzioni autobiografiche orientate e trasformate in narrazioni preziose per tutta l'organizzazione. Si supera in tal modo la contrapposizione ondivaga fra l'inutilità e la enfattizzazione personalistica delle vicende e/o dei pensieri di singoli operatori, da un lato, e la tediosità e la deriva compilatoria che attraversa gran parte dei resoconti quantitativi e delle ricostruzioni con finalità istituzionali degli interventi effettuati, dall'altro.

Quindi, documentare adeguatamente quanto le singole parti dell'organizzazione realizzano, fornire loro un *fil rouge* capace di tenere insieme le aspettative e i sentimenti dei singoli operatori con le esigenze e gli obiettivi dell'organizzazione (seguendo la direttrice individuo → gruppo → organizzazione) e infine valorizzare al meglio gli apporti e i benefici diretti e indiretti del lavoro sociale e educativo realizzato, esplicitandoli e pubblicizzandoli adeguatamente all'interno e all'esterno dell'organizzazione, rappresentano altrettante possibili indicazioni di percorso per l'individuazione di ulteriori domande significative. Domande che non possono fare altro che partire dal "presente del presente" seguendo le intuizioni che nascono certamente dai singoli ma che traggono maggiore vitalità dall'intrecciarsi in contesti plurali orientati alla collaborazione e permeati da un'attesa che è già di per sé speranza in un possibile futuro.

Dall'io al noi: la socialità

Fu detto a Socrate che un tale non si era per niente emendato durante un viaggio: "Lo credo bene", diss'egli, "si era portato con sé" [...]. Se in primo luogo non liberiamo noi stessi e la nostra anima dal peso che l'opprime, il movimento la schiaccierà ancora di più: come in una nave i carichi danno meno impiccio quando sono ben stivati (Montaigne 2014, p. 218).

Così ragionava Michel de Montaigne nei suoi *Saggi*. Perché parto da questa citazione di quasi 450 anni fa? Intanto perché so bene, per aver aiutato mio padre fra i 14 e i 18 anni nel suo lavoro di stivatore e direttore di sbarchi e imbarchi nel porto di Genova, che un carico mal stivato su di una nave può contribuire a farla naufragare e, in casi estremi, anche a farla affondare, mettendo a rischio la vita di equipaggio e passeggeri. La citazione si riferisce in primo luogo al singolo individuo, ma può essere estesa con facilità anche all'incontro di più individui

e ai contesti di aggregazione che li caratterizzano come socialità in ambito organizzativo. D'altra parte, una riflessione non troppo dissimile era stata utilizzata in una formazione congiunta Italia-Brasile, nel corso della quale – al momento dell'avvio dello stage a San Paolo – fu proposta la seguente citazione:

La spedizione del Borneo era finanziata dall'Università di Vienna, ma i fondi erano limitati, e quindi per guadagnare tempo l'antropologo Max Knaus marciava rapido alla testa della spedizione. I portatori ad un certo punto si fermarono.

“Siete stanchi?”, disse.

“No, ma siamo andati troppo veloci e le nostre anime sono rimaste indietro”.

E la spedizione si fermò per aspettarne l'arrivo (Macario 2011, p. 151).

Quanta attenzione pone l'organizzazione ai “pesi che opprimono” i singoli operatori sociali e educativi che svolgono la loro attività, professionale o volontaria, negli interventi attivati nei contesti sociali, formativi e educativi?

Quale e quanta consapevolezza è presente in chi dirige l'organizzazione ai diversi livelli (locale, intermedio, nazionale) relativamente al fatto che i carichi di lavoro dei singoli e dei gruppi entro cui questi sono collocati (coordinamenti, equipe, staff e simili) sono interdipendenti fra loro e non possono essere allocati meccanicisticamente mirando al solo raggiungimento degli obiettivi prefissati?

Quanto le organizzazioni tengono presente che i loro operatori e educatori hanno necessità, seguendo le indicazioni proposte da Giampiero Quaglini ne *La scuola della vita. Manifesto della terza formazione*, di non limitarsi ad una “prima formazione” come esposizione di saperi, né ad una “seconda formazione” come elaborazione della conoscenza basata su progetti e processi, ma devono potersi basare su di una “terza formazione” che parta da bisogni, necessità, sollecitazioni e istanze che abitano il mondo interiore? (Quaglini 2011)

Così come l'allontanamento del singolo dal proprio contesto di vita e di lavoro abituale può essere un palliativo temporaneo al malessere crescente ma non apporta contributi risolutori ai disagi che si accumulano nel tempo, proprio perché ciascuno porta sé stesso con sé, allo stesso modo non è la semplice mobilità dei gruppi di lavoro che può essere utilizzata per raggiungere un *mix* perfettamente funzionale al raggiungimento degli obiettivi dell'organizzazione. La permeabilità dei confini fra singolo operatore, gruppo di lavoro e organizzazione di appartenenza fa sì che le carenze di investimento (in termini di risorse umane e finanziarie oltre che di apporti formativi, ideativi, innovativi e non solo) o le eccessive responsabilità e carichi di lavoro conseguenti si spostino da un confine all'altro comportando pressioni – a volte – insopportabili.

Ed è proprio a partire da questa consapevolezza che una delle declinazioni individuate dai formatori della LUA in riferimento alla socialità e complessità dei processi emersi dalle interviste autobiografiche è stata identificata come “disordine organizzato” in contesti di apertura, ascolto e stimolo. Vale a dire che una possibile lettura costruttiva di una complessità processuale che a prima vista appare acefala e ampiamente fuori controllo, ad una analisi più approfondita e orientata all'esplicitazione di progetti e processi che li sostengono, dà vita ad un “concetto chiave” che arricchisce l'analisi. In questa direzione,

macro-obiettivi di questi processi risultano essere l'utilizzo di luoghi aperti e l'offerta di esperienze al territorio; la costruzione di contesti non giudicanti e di relazioni orizzontali; la valorizzazione dello scambio a prescindere dai ruoli e l'attenzione sulla centralità dell'educazione extra-scuola e sul necessario coinvolgimento dell'intera comunità; la restituzione di protagonismo alle nuove generazioni e alle famiglie (Niri 2023, p. 123).

Un fattore aggiuntivo che merita di essere citato è connesso al fatto che alcuni di questi macro-obiettivi individuati, come la costruzione di contesti non giudicanti, la valorizzazione dello scambio ed il coinvolgimento dell'intera comunità – quando possibile – appaiono caratterizzare anche l'operato in ambito sociale della LUA, che in questo progetto non era certo coinvolta per la sua realtà organizzativa bensì per il suo *know-how* metodologico e professionale.

Per necessità di sintesi l'illustrazione della socialità come passaggio dall'io al noi lascia volutamente uno spazio vuoto, che può essere accennato con riferimento ad un recente testo dello psichiatra e psicoanalista Vittorio Lingiardi che afferma:

Senza un tu l'io si svuota, senza un noi il tu si inaridisce. Ma se è tutto per gli altri, sordo a sé stesso, l'io si calpesta. [...] In questo capitolo [il terzo, dal titolo "Con gli altri", NdA] parleremo dell'estensione dei nostri sé verso l'esterno, i gruppi, le comunità: perché una delle destinazioni del viaggio "Con me" [Cap. 1] e "Con te" [Cap. 2] è la convivenza civile. "Con gli altri" (Lingiardi 2019, p. 95).

Rispetto alla convivenza civile, cui fa riferimento Lingiardi, la socialità così come rintracciabile in molti progetti di organizzazioni del Terzo Settore, sono convinto rappresenti un gradino ulteriore che orienta in una direzione sociale gli interventi messi in atto da queste organizzazioni che in genere associano un gran numero di gruppi (nel caso dell'ARCI, di Circoli, che "sono unici perché nascono come fotografia del territorio, delle sue potenzialità e delle sue fragilità, e con il territorio evolvono contaminandosi e dialogando" [Niri 2023, p. 124]). Non si tratta quindi solamente di far convivere diverse istanze identitarie differenziate, quanto di promuovere azioni volte ad accogliere e valorizzare il protagonismo di bambini, giovani, adulti e anziani attivandoli non come utenti, bensì come attori e, nelle situazioni più avanzate, come autori capaci di proposte autonome e, appunto, autoriali.

L'orientamento riflessivo e la centralità del desiderio.

"Prendere tempo dal tempo: capire che il tempo dell'esistenza non si riduce né si comprende attraverso il tempo lineare dei processi di funzionamento. Ecco quello che mi pare oggi un compito centrale per affrontare la sfida della nostra epoca: agire e pensare nella complessità" (Benasayag 2019, p. 11). Questo lo spunto che Miguel Benasayag ci offre nel suo *Funzionare o esistere*.

Nella sua semplicità solo apparente, questo riferimento al fatto che viviamo e operiamo in un contesto immerso nella complessità ha come sfondo

una pluralità di apporti caratterizzati da un orientamento riflessivo. Dagli intrecci fra area apprenditiva e cognitiva sviluppati da Duccio Demetrio in particolare nel suo *Manuale di educazione degli adulti* agli approfondimenti sull'*empowerment* elaborati da Massimo Bruscaglioni nel suo testo *Per una formazione vitalizzante*; dall'analisi del concetto di resilienza in chiave fortemente autobiografica tracciato da Boris Cyrulnik nel suo *Autobiografia di uno spaventapasseri* alla apertura di un'area di "scenari prospettici" che ritroviamo in particolare nel lavoro di Alain Touraine su *La globalizzazione e la fine del sociale*. Questi testi, insieme a molti altri, possono fare da cornice ad alcune "domande chiave".

Quali accorgimenti e attenzioni, seguendo il pensiero di Donald Alan Schön, mettono in atto le organizzazioni nazionali del Terzo settore, per evitare di limitarsi a cercare di risolvere i problemi di funzionamento che interessano la superficie degli interventi professionali (e volontari) in ambito sociale e educativo, affrontando invece "nella parte paludosa sottostante, problemi [importanti ma] disordinati, indeterminati [che] resistono a qualsiasi soluzione di tipo tecnico"? (Schön 2006, p. 31)

Quali strategie comunicative, interne ed esterne all'organizzazione, possono essere adottate per valorizzare le "moltitudini esperienziali" che si esprimono nei diversi territori, affinché i gruppi di lavoro che ne sono protagonisti, lungi dal sentirsi "omogeneizzati" in un unico contenitore spersonalizzato, possano riconoscersi e rappresentarsi nel loro apporto significativo alla costruzione partecipata di reti territoriali ancora più solide?

Come può essere presidiata, in particolare nell'ambito delle organizzazioni del Terzo settore, la percezione, l'esplorazione e l'ascolto delle aree desideranti, una volta che i bisogni siano stati recepiti non solo come spazi da saturare – con poche pretese vista la cronica carenza di investimenti economici e strutturali – bensì come risorse per la costruzione di spazi comunitari? Inoltre, quanto si riescono a favorire circoli virtuosi innescati da formazioni desideranti di contro ai molto più frequenti circoli viziosi che si creano con apporti formativi centrati unicamente sui bisogni, con partecipanti resistenti al cambiamento e formatori a loro volta bisognosi ed in cerca di credibilità?

Che il mondo degli educatori e in particolare il loro impegno nelle Comunità educative sia attualmente al centro dell'attenzione è stato evidenziato nel lancio da parte del Ministero del lavoro e delle politiche sociali, nel mese di marzo 2024, del progetto "desTEENazione – Desideri in azione" che ha stanziato ben 250 milioni di euro per la realizzazione di 60 comunità per adolescenti, il tutto nell'ambito del Programma Nazionale Inclusione e Lotta alla Povertà 2021-2027. Ebbene, ritengo che, se una scelta analoga fosse stata effettuata anche solo dieci o quindici anni fa, la sottolineatura sui desideri avrebbe lasciato il posto all'enfasi sui bisogni. Come leggiamo infatti nel già citato volume di Bruscaglioni: "D'altra parte bisogni e desideri sono per loro natura diversi [...]. La soddisfazione dei bisogni tendenzialmente ripristina uno stato precedente di non mancanza, mentre la soddisfazione dei desideri tendenzialmente allarga il campo dell'esperienza" (Bruscaglioni 2005, p. 191).

Ciò non vuol dire che i bisogni vadano tendenzialmente *bypassati*, perché uno dei dati emersi – sebbene sottotraccia – dalle decine di interviste biografiche realizzate nell’ambito del progetto “Rete CEET” fa riferimento all’importanza della lettura dello specifico bisogno espresso in ambito educativo come risorsa utile per favorire un avvicinamento dei singoli alla comunità. Occorre infatti ridare centralità agli spazi comuni che consentano di accogliere e valorizzare le competenze dei singoli, consentendo l’attivazione di “circoli virtuosi desideranti” e connotando in tal modo l’occuparsi in particolare di educazione e di cultura giovanile.

Per una pedagogia comunitaria

Siamo figli dell’epoca, / l’epoca è politica. / Tutte le tue, nostre, vostre / faccende diurne, notturne / sono faccende politiche. / Che ti piaccia o no, / i tuoi geni hanno un passato politico, / la tua pelle una sfumatura politica, / i tuoi occhi un aspetto politico. / Ciò di cui parli ha una risonanza, / ciò di cui taci ha una valenza / in un modo o nell’altro politica (Szymborska 2009, p. 453).

Questo incipit tratto da “Figli dell’epoca” di Wislawa Szymborska credo possa ben richiamare una caratteristica emergente dal nord al sud dell’Italia, vale a dire che la facilitazione di contesti socializzanti può declinare congiuntamente bisogni personali e proposte politiche.

E sono altre tre le domande che possono, infine, essere poste in quest’ultima area tematica.

Come possono essere valorizzate le comunità di pratiche, intese come potenziali “comunità riflessive”, per evitare gli utilizzi strumentali del mondo universitario, e in particolare accademico, che nelle ricerche in area educativa tende a confinare gli operatori professionali in ruoli applicativi di strumenti elaborati altrove?

Come è possibile trovare strade alternative per dare continuità alle migliori sperimentazioni progettuali che un tempo si stabilizzavano in servizi rispondenti ai bisogni prevalenti negli ambiti territoriali, mentre oggi sempre più sono destinate ad essere soppiantate da altre progettazioni in un circolo vizioso che impedisce di capitalizzare gran parte degli apprendimenti maturati dagli operatori e dal contesto comunitario?

Come possono coesistere principi di co-programmazione e co-progettazione, che necessitano di relazioni collaborative, di facilitazione dei processi di partecipazione, di accessibilità e accoglienza, se le logiche di funzionamento organizzativo rispondono in modo preponderante a impostazioni concorrenziali e competitive?

Prendiamo ad esempio la pedagogia comunitaria di ARCI, così come è emersa “raccontata dal basso”, utilizzando cioè le voci di operatori e soci che investono le proprie energie quotidianamente lavorando con bambini e bambine, ragazzi e ragazze ed elaborando proposte educative senza astrarsi dal contesto politico (in senso lato) nel quale sono immersi. Racconto ben sintetizzato nella seguente osservazione: “La pedagogia comunitaria che caratterizza l’intervento di ARCI è quindi inevitabilmente radicale, popolare, profonda e politica”

(Niri 2023, p. 130). Una pedagogia comunitaria che nasce dal basso, attenta ai bisogni espressi dalle persone, che faccia emergere i desideri spesso inespressi, condivida esperienze e favorisca scambi basati su competenze inconsapevoli, da porre al vertice dei livelli di apprendimento perché caratterizzate da abilità pienamente integrate nel modo di agire di ciascuno.

Le caratteristiche delle associazioni nazionali del Terzo settore, almeno quelle impegnate nell'area educativa e formativa, non potranno certo riconoscersi *tout court* in questa declinazione identitaria, ma è la proposta metodologica che sta alla base di queste elaborazioni sintetiche a poter essere condivisa. È la rinuncia alla pretesa di stilare decaloghi – o strumenti analoghi – che procedano per astrazioni successive a poter costituire un utile esempio da imitare. È la vicinanza alle prassi e al radicamento di aspetti teorici già strettamente connaturati alle prassi a poter rappresentare un *unicum* della singola organizzazione. Sarà possibile, in tal modo, confrontarsi con i “saperi alti e altri”, cercando di superare una debolezza metodologica e fondativa degli interventi realizzati, un vizio di fondo che si è spesso esteso dall'ambito educativo agli interventi posti in essere dal Terzo settore e dal Privato-sociale ma anche dal Pubblico, nei confronti del mondo del Privato for profit. Rintracciando peraltro una finalità analoga nelle parole dello stesso Duccio Demetrio che in *Micropedagogia* afferma:

Il nostro obiettivo è dunque quello di mostrare che esiste invece uno “sperimentalismo dei pratici” nient'affatto disprezzabile che chiameremo “euristica esperienziale” all'interno del quale cercheremo di rinvenire l'autonoma direzione epistemologica dei percorsi metodologici di tipo qualitativo (Demetrio 2020, p. XXXII).

Sembra troppo complicato? Ascoltiamo allora quanto ci suggerisce Antonio:

Per contrastare la dittatura delle chat dei genitori, poi, c'è bisogno di una nuova incredibile tecnologia: il caffè. Ci si prende un caffè, si dicono quelle cinque cose utili, e si cerca una soluzione. Perché altrimenti i genitori [...] finiscono col lamentarsi con l'insegnante. [...] Quello che dico io è: organizziamoci e lamentiamoci con il provveditore, non prendiamocela con l'insegnante [...]. Invece prendiamo carta e penna, e scriviamo (Antonio Tiberio di ARCI Pescara).

Oppure Roberto che scrive:

Se viene Ken Loach qui non è che siamo diventati centrali ma è semplicemente la dimensione periferica che si è guadagnata una sua centralità quindi in realtà è come se avessimo invaso il centro. [...] l'ARCI insomma ha fatto questo, non è voluto diventare un centro ma ha portato la periferia lì” (Roberto Davascio del Circolo ARCI Movie di Napoli) (Niri 2023, pp. 54-55).

Come osserva Loretta Fabbri nel suo lavoro su *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*,

Le pratiche professionali, i saperi situati, i processi di costruzione della conoscenza da parte delle comunità professionali sono altrettante sfide che inter-

rogano oggi la ricerca educativa. [Ma] l'interesse e lo scopo della ricerca non sono quelli di costruire teorie generali dell'azione organizzativa o educativa o formativa, ma semmai quelli di delineare "*local theories*" che sappiano rendere conto di azioni situate, che siano esiti di un approccio dialogico e partecipativo alla costruzione della conoscenza e siano in grado di generare trasformazioni condivise (Fabbri 2007, p. 19).

Dimensioni esperienziali che non si accontentano di essere citate come applicazioni pragmatiche di modelli teorici ma che dimostrano di saper articolare contenuti riflessivi a partire da concetti ed azioni semplificate.

Per quanto riguarda le azioni progettuali che riescono a perseguire tutti o quasi gli obiettivi che si prefiggono, tali attività di innovazione e sperimentazione difficilmente vengono stabilizzate in offerte di servizi continuativi. È pur vero che in passato molti servizi prima "sperimentati" e poi "stabilizzati" hanno negli anni perso la loro spinta propulsiva, burocratizzandosi o ristrutturandosi in senso difensivo; molti operatori di questi servizi si sono infatti proiettati maggiormente all'interno dei rispettivi spazi di lavoro piuttosto che cercare nuova linfa vitale nell'intreccio con altri servizi e professionisti; è venuta così meno la valorizzazione dell'intreccio fra istanze educative e di cura orientate alla promozione di spazi per progetti di cittadinanza attiva.

Allo stesso tempo questa involuzione ha comportato un abbassamento della qualità dei servizi erogati, favorito dal rifiuto di ricercare strumenti di valutazione (e auto-valutazione) adeguati, unitamente alla deriva burocratizzante degli strumenti connessi alla verifica di qualità orientata al raggiungimento degli standard richiesti.

Le sfide del futuro

"Dobbiamo evitare ciò che definiamo 'razionalizzazione' [...]. Dobbiamo evitare la dogmatizzazione [...]. Dobbiamo abbandonare una razionalità chiusa [...] per dedicarci a una razionalità aperta [...]. Viviamo l'inizio di un inizio" (Morin 2016, pp. 113-114).

Così termina il saggio di Edgar Morin sul pensiero globale. Poche e sintetiche indicazioni che possono costituire altrettanti punti di partenza ("l'inizio di un inizio") per un pensiero globale che si rifà al pensiero complesso. Le domande formulate in questo contributo, nel tentativo di delineare alcune caratteristiche portanti del presente, sono seguite da diverse riflessioni emerse da un intenso lavoro personale e collettivo. Tale lavoro riflessivo è stato orientato non tanto alla prefigurazione di risposte standardizzate, quanto al fornire suggerimenti metodologici che possono interessare in generale le organizzazioni del Terzo settore e gli operatori professionali e/o volontari che in esse sono impegnati.

Le sfide che ci attendono nel prossimo futuro sono molte ed impegnative. Occorre quindi trovare le giuste domande che possano aiutare nelle scelte non facili che ci attendono e che possano favorire l'elaborazione di

risposte concrete, operative, creative, rispondenti ai bisogni e orientate in direzioni *desideranti*. [...] Senza dimenticare la valenza generativa dei percorsi già attivati che possono fornire altrettante indicazioni di metodo e di contenuto tese a valorizzare il vasto mondo delle realtà associative che condividono l'obiettivo di una sempre più efficace lotta alla povertà educativa sui territori (Niri 2023, p. 133).

L'inizio di un inizio, appunto.

Bibliografia

- Agostino Aurelio, S.
1925 *Le confessioni*, Società Editrice Internazionale, Torino.
- Benasayag, M.
2016 *Oltre le passioni tristi. Dalla solitudine contemporanea alla creazione condivisa*, Feltrinelli, Milano
- Benasayag, M..
2019 *Funzionare o esistere*, Vita e Pensiero, Milano.
- Benasayag, M., Schmit, G.
2004 *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano.
- Bruscaglioni, M.
2005 *Per una formazione vitalizzante. Strumenti professionali*, Franco Angeli, Milano.
- Cyrułnik, B.
2009 *Autobiografia di uno spaventapasseri*, Raffaello Cortina, Milano.
- Demetrio, D.
1996 *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano.
- Demetrio, D.
2003 *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Bari.
- Demetrio, D.
2020 *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Fabbri, L.
2007 *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*, Carocci, Roma.
- Lingiardi, V.
2019 *Io, tu, noi. Vivere con se stessi, l'altro, gli altri*, Utet, Milano.
- Macario, G. (a cura di)
2011 *L'Italia e il Brasile per il benessere dell'infanzia nelle adozioni internazionali*, Collana Studi e Ricerche, Commissione per le Adozioni Internazionali – Istituto degli Innocenti, Firenze.
- Montaigne, M.
2014 *Saggi*, a cura di F. Garavini e A. Tournon, Bompiani, Firenze.

- Morin, E.
2016 *7 lezioni sul pensiero globale*, Raffaello Cortina, Milano.
- Niri, V., Coordinamento progetto Rete CEET
2023 *Verso una pedagogia comunitaria*, Sinnos, Roma.
- Quaglino, G.P.
2011 *La scuola della vita. Manifesto della terza formazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Schön, D.A.
2006 *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano.
- Szymborska, W.
2009 *La gioia di scrivere*, Adelphi, Milano.
- Touraine, A.
2008 *La globalizzazione e la fine del sociale. Per comprendere il mondo contemporaneo*, Il Saggiatore, Milano.

A scuola con la LUA

Ludovica Danieli*, Donatella Messina**

Le pratiche autobiografiche: diverse prossimità

Introduzione

La sezione “A scuola con la LUA” quest’anno accoglie quattro articoli che raccontano di altrettante esperienze formative e di ricerca nell’ambito autobiografico e che si sono attivate in parte nell’esperienza dei Circoli di Scrittura e Cultura Autobiografica sui diversi territori e in parte presso la Libera Università dell’Autobiografia di Anghiari (LUA).

Da qualche anno a questa parte la LUA ha dato vita ad un *continuum* tra quanto viene proposto in Anghiari sede della LUA e le città ove si collocano i Circoli di scrittura e cultura autobiografica. I quattro articoli presentati sono testimonianza delle proposte formative di due Circoli romani e di altrettante proposte svoltesi presso la LUA.

Dal centro ai territori e dai territori al centro si assiste ad uno scambio virtuoso che dà forma a tragitti di ricerca, di approfondimento e di studio.

Cosa giunge dai territori dunque? Ospitiamo due articoli l’uno a cura di Gabriella De Angelis, il secondo a cura di Giovanni d’Alfonso e altri autori con lui. Gabriella e Giovanni sono Referenti di due Circoli di scrittura e cultura autobiografica a Roma.

L’articolo *Storie allo Specchio in un quartiere storico di Roma*, a cura di Gabriella de Angelis, referente del Circolo “Clara Sereni” di Roma, ci racconta la costruzione progressiva di un rapporto con il quartiere Garbatella attraverso le proposte di scrittura autobiografica, di raccolta di storie degli abitanti del quartiere sino a organizzare, nel febbraio del 2020, la presentazione delle prime venticinque biografie raccolte nell’ambito del progetto *Cento storie per Garbatella*; le storie avrebbero costituito il nucleo iniziale di una Casa delle Memorie del quartiere, da realizzare nei locali ospitanti le attività. Ma l’articolo testimonia anche come le proposte siano state, nel periodo di isolamento dovuto alla pandemia Covid-19, uno spazio di relazione e accompagnamento delle persone. Gabriella de Angelis sottolinea come tra i laboratori da lei proposti e le attività della LUA si sia venuto a creare un rapporto osmotico proprio ad indicare uno scambio reciproco tra Circolo e LUA.

* Laureata in Scienze Sociali, Direzione Scientifica LUA, analista biografica a orientamento filosofico.

** Laureata in Filosofia, Vicepresidente LUA e docente LUA.

Sempre a Roma, un'altra esperienza ci viene presentata da Giovanni D'Alfonso, presidente dell'*Associazione Spazio tempo per la Solidarietà* di Roma e referente territoriale di un Circolo, insieme a Francesca di Mattia, Maria Grazia d'Avino e Paola Piras. Nel suo contributo dal titolo *Le relazioni che curano. Connessioni, incontri, scritture e letture per una rete sociale di solidarietà*, un progetto che si è andato sviluppando dall'autunno del 2023, accogliendo la sollecitazione di Francesca di Mattia che aveva condiviso la lunga e sofferta esperienza di *caregiver* di sua madre, malata di Alzheimer. Francesca aveva raccolto numerose storie di altri malati e dei loro familiari, seguendo il metodo appreso frequentando un corso di Giornalismo biografico ad Anghiari. Da questa prima raccolta di narrazioni ha preso forma l'obiettivo del progetto: mettere in connessione persone, esperienze e associazioni diverse tra loro, per dare maggiore risonanza ai molteplici temi connessi alla cura, favorendo la crescita personale e della comunità. Il laboratorio di scrittura autobiografica proposto era volto, quindi, alla riflessione e alla diffusione, in un contesto più ampio, delle problematiche vissute dai malati e dai loro familiari. Il progetto attualmente in corso vedrà una condivisione allargata ai diversi attori partecipanti.

Percorriamo idealmente la strada che da Roma porta ad Anghiari, la E45, e arriviamo alla sede della Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari. Una nuova sede presso Palazzo Testi. Il Palazzo già ospitava i percorsi formativi ed ora è sede anche degli uffici direzionali e amministrativi.

Ad Anghiari la vasta proposta formativa della LUA si articola nei percorsi della *scuola triennale* Mnemosine: primo anno: Graphein; secondo anno: Mimesis, Mimeomai, Ta eis heauton, Morphosis/Mnemon; terzo anno: Klinè, Biblos, Morphosis Mnemon secondo livello; nei diversi *seminari*; nelle proposte del *Circolo Thoreau*; nella *Settimana Estiva*; nel percorso *Formazione Formatori e Formatrici*. Inoltre, la proposta formativa, include anche le due esperienze narrate nei rispettivi articoli *Dall'ascolto alla rappresentazione: la seconda edizione della scuola 'Nel borgo dei canta-storie'* di Roberto Scanarotti e *Il Lettore accogliente: crescere insieme nella lettura di autobiografie*, di Lilli Bacci e Vittoria Sofia.

I due articoli che andiamo brevemente a presentare testimoniano la vivacità creativa nell'ambito formativo che contraddistingue la LUA.

Dall'ascolto alla rappresentazione: la seconda edizione della scuola 'Nel borgo dei canta-storie' di Roberto Scanarotti, presenta il percorso "Nel borgo dei canta-storie. Una scuola per imparare ad ascoltarle, a scriverle, a progettarle e a rappresentarle", ideato da Duccio Demetrio, che vede quest'anno avviarsi la seconda edizione. Una proposta che può essere di grande interesse per insegnanti, educatori, animatori culturali e per coloro che diffondono l'impegno narrativo e civile della memoria nei più diversi ambiti comunitari. Il pensiero che ha animato l'avvio del nuovo percorso ha voluto dare forma alla necessità di trovare altre modalità di sensibilizzazione "utili a difendere la scrittura e la memoria nella loro funzione di agenti socialmente educativi". Il percorso si

propone lo scopo di promuovere la raccolta e la diffusione delle storie di vita e dei luoghi. Come scrive Roberto Scanarotti:

Il canta-storie della LUA è un ascoltatore di storie orali, un ricercatore di storie scritte e un animatore culturale e interculturale che agisce da solo o in gruppo, collaborando anche con associazioni ed enti locali. Attinge ai saperi delle arti, della musica, della scena, della parola e della visione, usando tutti i mezzi che conosce e che ha a disposizione per rappresentare le sue narrazioni.

Lilli Bacci e Vittoria Sofia sono le coordinatrici del Circolo dei Lettori e curatrici del recente volume *“Un lettore ci vuole. L'esperienza dei Lettori ad Anghiari”*. L'articolo a loro cura dal titolo *Il lettore accogliente: crescere insieme nella lettura di autobiografie* si focalizza su come è cambiato il modo di leggere un testo sia a livello individuale che all'interno del Circolo come Comunità di pratiche, termine con il quale amano definirsi. Il ruolo della lettura in gruppo è una feconda possibilità di aprirsi all'Altro, una spoliatura quanto più autentica possibile da pregiudizi e interpretazioni. Leggere le autobiografie dei corsisti e donare loro una lettera di restituzione permette di costruire un dialogo con i testi stessi, lo sviluppo di uno sguardo e di un ascolto guidati dal rispetto e scevri da qualsivoglia prevaricazione. Il Lettore ha il ruolo privilegiato di far rivivere un testo aprendo a ulteriori dimensioni di senso ed è in questo modo che si attiva una vera e propria relazione etica tra scrittore e lettore.

Se, come scrive Virginia Woolf nel testo *“Come dobbiamo leggere un libro?”* la lettura coinvolge insieme “una grande finezza di percezione e un'ardita larghezza di immaginazione”, comprendiamo la preziosità del Circolo dei Lettori, un lavoro che presuppone un processo percettivo che chiede di guardare, di sentire, di toccare ed odorare i più piccoli dettagli, e al contempo educa a vedere l'insieme in un'unica costellazione. Quell'unica costellazione costituita da ogni singola esistenza.

Giovanni D'Alfonso*, Francesca di Mattia**, Maria Grazia D'Avino***, Paola Piras****

Le relazioni che curano.

*Connessioni, incontri, scritture e letture per una rete
sociale di solidarietà*

L'Associazione *Spazio Tempo per la Solidarietà* è impegnata, da molti anni, nella realizzazione del progetto formativo *Il paesaggio umano e la memoria*, per la valorizzazione della cultura e della pedagogia della memoria, della lettura e della scrittura autobiografica, in molteplici declinazioni. La denominazione e gli obiettivi dei laboratori autobiografici proposti dipendono dal campo di ricerca individuato e offerto alle persone potenzialmente interessate.

L'Associazione *Spazio Tempo per la Solidarietà* aveva avuto esperienza nell'ambito della "cura", avendo realizzato il progetto *Raccontare la fatica del prendersi cura* (2007 – 2008) e contribuito a *Interno Voce* (2014), azione scenica frutto di un laboratorio teatrale tenuto con i pazienti operati alle corde vocali, con alcuni loro familiari e con gli operatori sanitari dell'Ospedale Sandro Pertini di Roma.

L'idea del progetto *Le relazioni che curano. Connessioni, incontri, scritture e letture per una rete sociale di solidarietà*, si è andata sviluppando dall'autunno del 2023, accogliendo la sollecitazione di Francesca di Mattia, che aveva condiviso la lunga e sofferta esperienza di *caregiver* di sua madre, malata di Alzheimer. Francesca aveva raccolto numerose storie di altri malati e dei loro familiari, seguendo il metodo appreso frequentando un corso di Giornalismo biografico ad Anghiari.

* Presidente dell'Associazione *Spazio Tempo per la Solidarietà* di Roma, affiliata alla Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari di cui è referente territoriale. Fa parte del Circolo dei Lettori di Autobiografie.

** Ha svolto ricerche sulla scrittura autobiografica in Francia e in Russia. Collabora con l'Associazione *Spazio Tempo per la Solidarietà*, affiliata alla Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari, dove si occupa del laboratorio di ricerca autobiografica *Le relazioni che curano*.

*** Psicologa, esperta in psicodiagnostica. Vive e lavora a Roma come responsabile di Servizi di accoglienza per stranieri e comunità per pazienti psichiatrici. Ha frequentato Graphein nel 2019.

**** Sono stata insegnante in vari ordini di scuola e poiché avevo conseguito i titoli di specializzazione per minorati della vista (biennio presso l'Augusto Romagnoli di Roma, poi per psicofici e non udenti) mi sono fermata alla scuola dell'infanzia dove il sostegno ha senso. Adesso sono in pensione. Leggo, scrivo e cerco di essere gentile.

L'obiettivo principale del progetto era quello di mettere in connessione persone, esperienze e associazioni diverse tra loro, per dare maggiore risonanza ai molteplici temi connessi alla cura, favorendo la crescita personale e della comunità. Il laboratorio di scrittura autobiografica proposto era volto, quindi, alla riflessione e alla diffusione, in un contesto più ampio, delle problematiche vissute dai malati e i loro familiari.

Con l'approvazione del Consiglio direttivo dell'Associazione si è costituito un gruppo di lavoro composto, oltre che da Giovanni e da Francesca, anche da Maria Grazia D'Avino, psicologa, che aveva concluso il corso di Graphein ad Anghiari nel 2021.

Raccogliendo altre adesioni, il gruppo ha partecipato a un corso di Medicina Narrativa, promosso dalla ASL Roma 2, presso la Casa della Salute Santa Caterina della Rosa, condotto da Sabina Ferro e da Marisa Del Ben, due operatrici sanitarie, referenti della Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari, e facilitatrici di Medicina Narrativa per la SIMeN (Società Italiana di Medicina Narrativa).

Ricercando e sviluppando il dialogo con molti interlocutori, riteniamo di essere riusciti ad allargare l'orizzonte della cura a livello teorico e pratico, mettendo in evidenza le sue molteplici dimensioni, non solo sanitarie ma anche culturali, sociali, antropologiche ed etniche: abbiamo affrontato non solo la "malattia" in senso stretto, ma i tanti aspetti che la sofferenza e il disagio assumono.

Siamo andati avanti sempre più convinti che la nostra linea-guida dovesse orientare i temi della cura oltre l'ambito strettamente sanitario, individuando altri contesti e altri luoghi di aggregazione come le biblioteche pubbliche, i centri anziani, le scuole, le parrocchie, le organizzazioni sociali e culturali, provando a restituire alla comunità il valore primario della cura e della solidarietà.

Il nostro gruppo di lavoro era ormai abbastanza consapevole di quanto fosse importante costruire una rete sociale di solidarietà, sostenuta dalle istituzioni locali e dalle organizzazioni del territorio. Convinti che lo strumento per realizzare gli obiettivi che ci eravamo prefissati fosse il laboratorio autobiografico, abbiamo presentato il progetto il 21 febbraio 2024 presso la Biblioteca Vaccheria Nardi di Roma: un evento che ha visto una larga e attenta partecipazione di persone e di organizzazioni.

Nel corso dell'incontro sono stati letti brani autobiografici, scritti di autori e studiosi della filosofia e della pratica della cura, seguiti da testimonianze e interventi del pubblico. Come scrive Luigina Mortari:

(...) la cura non è un'etica ma una pratica eticamente informata. Ed è informata dalla ricerca di ciò che è bene, ossia di ciò che aiuta a condurre una vita buona.

Se l'etica è l'interrogarsi sulla qualità della vita buona, la cura è un agire orientato dal desiderio di promuovere una vita buona. Dal punto di vista di chi-ha-cura agire nell'ordine di ciò che è bene significa promuovere il ben-essere dell'altro. È in funzione del riuscire a promuovere contesti esperienziali che aiutano l'altro a ben-esistere che si profilano tre direzionalità etiche in cui si condensa l'essenza della cura.

1) farsi responsabili;

2) avere rispetto;

3) *agire in modo donativo.*

Analizzare queste tre direzionalità significa mettere a fuoco il quid etico della pratica di cura. (Mortari 2006, p. 179 e ss)

Il programma del laboratorio autobiografico si è svolto in otto incontri di tre ore, tra i mesi di aprile e giugno 2024, attraverso la piattaforma Zoom. Per la verità erano previsti anche alcuni incontri in presenza, ma purtroppo non è stato possibile effettuarli.

Durante il laboratorio sono state affrontate le diverse declinazioni dell'essere soggetto e oggetto di cura e sono state proposte numerose esercitazioni, in plenaria e in sottogruppi, spesso con esiti sorprendenti.

Oltre agli scritti previsti dal programma, ai partecipanti era richiesto, dopo ogni incontro, di scrivere un *report* per condividere le proprie riflessioni sui punti di forza e di fragilità del contesto di esperienze che si andavano confrontando.

Vorremmo sottolineare che il *patto autobiografico* ha consentito l'instaurarsi di un clima di empatia e di condivisione. Abbiamo riflettuto sul fatto che, ancora oggi, la cura sembra essere di pertinenza del *femminile*, così come "femmina" è la scrittura autobiografica. Peraltro, la partecipazione al laboratorio era esclusivamente femminile e le donne hanno espresso fortemente l'esigenza – o meglio, la *necessità* e l'*urgenza* – di parlare a cuore aperto, di confidarsi su esperienze anche dolorose e spinose, di affidarsi all'ascolto e alle parole degli altri. Si è creata, anche se con difficoltà e qualche criticità, una relazione di cura reciproca. Crediamo che l'esperienza del laboratorio abbia valorizzato la consapevolezza e la sensibilità delle partecipanti.

A maggio del 2024, l'esperienza *Le relazioni che curano* è stata raccontata da Francesca di Mattia durante un incontro di formazione (*Caregiver Day 2024*) promosso a Cervia (Ravenna) e da Carlo Pantaleo del Coordinamento Volontariato, che ha visto la partecipazione di Enti e realtà associative locali. Francesca ha presentato gli obiettivi, la metodologia, le esercitazioni e la ricchezza della condivisione tra le partecipanti. Questa iniziativa ha portato a uno scambio fruttuoso sul tema della cura e del bene comune.

Bisogna dire che nonostante l'impegno profuso, il laboratorio non è stato esente da criticità. Ci siamo interrogati soprattutto sul fatto che, ad oggi, ancora non è stato possibile chiudere il progetto, come ci eravamo proposti, con un incontro pubblico di restituzione presso la Biblioteca Vaccheria Nardi. Alcune difficoltà sono derivate anche dalla delicatezza degli argomenti trattati. Forse *la cura* è stata percepita come qualcosa di estremamente intimo e non facilmente condivisibile. O forse c'è da considerare la fatica di separarsi da un materiale autobiografico, per alcuni, ancora troppo vivo e presente? O, ancora, forse, questo progetto ha necessità di un respiro più ampio, ha bisogno di diramarsi, espandersi, contagiare e creare dei circuiti riverberanti, come ad esempio Cervia, e la possibilità che anche in quel contesto si attivino laboratori di scrittura autobiografica inerenti la cura e il prendersi cura.

Possiamo ascrivere, nell'ottica dei circuiti riverberanti, anche la possibilità che è stata data alla nostra Associazione di entrare a far parte del *Movimento di Ecologia della Salute*¹, il cui incontro costitutivo si è tenuto lo scorso 1° febbraio 2025. Per la nostra Associazione, hanno partecipato Giovanni D'Alfonso e Paola Piras. Riportiamo alcuni stralci del racconto della giornata, scritto da Paola.

Con curiosità ed emozione io e Giovanni ci siamo avviati al Seminario per la costruzione di un movimento per l'ecologia della salute (...). La giornata era magnifica. Fredda, tersa, piena di turisti venuti per il Giubileo, in fila per entrare dalla Porta Santa della Basilica di santa Maria Maggiore.

Mi ha colpito la varietà e la fantasiosità degli interessi e bisogni che li hanno spinti a nascere. (...) ho scoperto persone che aiutano le donne nel e dopo il parto, altre che insegnano a massaggiare i neonati, altri che riempiono di contenuti relazionali il lavoro di pediatri o le persone diabetiche, altri che insegnano ad allattare con responsabilità e perizia, altri che usano il teatro ed il movimento per accogliere ed integrare migranti (...) Insomma, una molteplicità di pratiche che arricchiscono le nostre comunità e i nostri contesti di cui spesso non abbiamo coscienza e conoscenza. Il tema centrale era quello della salute e delle pratiche medicali e non, che la favoriscono (...). Sono stati formati tre gruppi di lavoro che sono stati impegnati ad individuare una parola che potesse essere usata per connotare il concetto di salute, tra le tante scritte su cartoncini disposti su tre tavoli. Ne riporto alcune, tra quelle che mi hanno colpito: democrazia, lentezza, bene comune, bellezza, responsabilità, diritti, doveri, cura, trasformazione, cambiamento, partecipazione comunitaria, pensiero divergente, dialogo, partecipazione, (...). Nel mio gruppo, le parole scelte come cornice sono state: interdisciplinarietà, integrazione, consapevolezza, lentezza, complessità, dialogo, bellezza, democrazia, ascolto. Ne è seguito un'interessante discussione: si dovevano spiegare i motivi della scelta delle parole, con la possibilità di cambiare idea e preferirne una indicata da altre persone. In questo modo è stato costruito e riportato su una lavagna un diagramma di parole, su cui tutti e tre i gruppi, alla fine, sono stati d'accordo su prendersi cura, partecipazione comunitaria, trasformazione.

Prendersi cura perché vedere, accorgersi, intuire e predisporre il da fare consapevole e mirato è alla base della pratica di "fare" salute ed evitare di ammalarsi.

Partecipazione comunitaria perché ogni contesto ha bisogno del contributo delle persone che lo abitano che non solo hanno dei bisogni ma anche dei saperi e conoscenze da mettere a disposizione. Trasformazione perché l'obiettivo deve essere chiaro e perseguibile e modifica e cambia i protagonisti.

Vogliamo sperare di essere riusciti, almeno in parte, a restituire l'insieme del nostro percorso di ricerca-azione autobiografica. Alla luce di questa nostra esperienza, potremmo dire di aver cominciato a intrecciare *relazioni di cura*, trama e ordito di un tessuto umano che vorremmo diventasse sempre più ricco con il contributo di quanti vorranno condividere le proprie esperienze, racconti e testimonianze.

¹ Gruppo di ricerca inter-trans-disciplinare indipendente, nato nel contesto dell'AIEMS (Associazione Italiana di Epistemologia e Metodologia Sistemiche), il cui scopo è di lavorare al concetto di salute e alla sua promozione partendo dalla definizione che ne dà l'OMS ("condizione di completo benessere fisico, mentale e sociale e non esclusivamente l'assenza di malattia o infermità") per meglio specificarla e in più espanderla, facendo in tal senso riferimento alla complessità e all'approccio sistemico.

Bibliografia

- Annichiarico, M.
2022 *I cura cari*, Einaudi, Torino.
- Borgna, E.
2020 *Il fiume della vita. Una storia interiore*, Feltrinelli, Milano.
- Calvino, I.
1974 *Fiabe italiane*, Einaudi, Torino
- Carotenuto, A.
2001 *I sotterranei dell'anima*, Bompiani, Milano.
- Cavarero, A.
2005 *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*, Feltrinelli, Milano.
- Cesari, S.
2017 *Con molta cura*, Rizzoli, Milano.
- Charon, R.
2019 *Medicina narrativa. Onorare le storie dei pazienti*, Cortina, Milano.
- Demetrio, D.
1996 *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano.
- Demetrio, D.
2008 *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*, Cortina, Milano.
- Hillman, J.
2021 *Le storie che curano*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Mencarelli, D.
2022 *Tutto chiede salvezza*, Mondadori, Milano
- Mortari, L.
2015 *Filosofia della cura*, Cortina, Milano.
- Mortari, L.
2002 *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Firenze.
- Mortari, L.
2006 *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano.
- Natoli, S.
2001 *La felicità di questa vita. Esperienza del mondo e stagioni dell'esistenza*, Mondadori, Milano
- Pinkola Estes, C.
2016 *Donne che corrono coi lupi*, Sterling & Kupfer, Milano.
- Sacks, O.
2016 *Gratitudine*, Adelphi, Milano.

Salvetella, Y
2018 *Le stanze dell'addio*, Bompiani, Milano.

Varano, M.
2000 *Guarire con le favole*, Meltemi, Roma.

Vinci, S.
2017 *Parla, mia paura*, Feltrinelli, Milano.

Woolf, V.
2006 *Sulla malattia*, Bollati Boringhieri, Torino.

Zambrano, M.
2012 *Sentimenti per un'autobiografia. Nascita, amore, pietà*, Mimesis, Milano.

Gabriella de Angelis*

Storie allo Specchio in un quartiere storico di Roma

Era il febbraio del 2018 quando presentavo il primo laboratorio di scrittura autobiografica che si sarebbe inaugurato di lì a poco. Eravamo in un luogo molto particolare: la Biblioteca Moby Dick, ricavata negli ex Bagni Pubblici dello storico quartiere di Garbatella e a presentare il progetto c'erano accanto a me Gioacchino De Chirico, Direttore della Biblioteca, e Nadia Terranova.

Ero emozionata e non sapevo se avrei avuto davvero un numero di iscritti sufficiente. Contavo sul fatto che in quel quartiere mi muovevo bene: dalla metà degli anni Settanta avevo insegnato nel liceo di zona, di cui ero stata anche dirigente negli ultimi tempi, prima della pensione, e a ogni passo incontravo colleghi, ex alunni, genitori. Nel mio lavoro avevo sempre collaborato con il Municipio VIII ed ero stata anche consulente dell'assessora alla scuola. Perciò non mi era stato difficile ottenere la disponibilità dello spazio necessario, in un luogo centrale nel quartiere: un edificio a due piani, circondato da un giardino con quattro grandi mimose, noto come Villetta, che era stato la prima sede del PCI, dopo la liberazione di Roma, nel giugno 1944 ed era – è ancora – gestito da un'associazione senza scopo di lucro, con finalità politiche, sociali e culturali: *Villetta Social Lab*.

Invece il restauro della Villetta non si concluse nei tempi previsti e ci dovvemmo accontentare, per i primi incontri, dello spazio disponibile in una struttura adiacente, destinata al *coworking*, *Millepiani*, che me lo affittò in cambio di una cifra simbolica: il laboratorio sarebbe stato gratuito, le spese erano tutte a mio carico.

Alla Villetta riuscimmo a tenere gli ultimi tre incontri, dopo la pausa estiva. Da quel momento in poi, la collaborazione con l'Assessorato alla Cultura del Municipio VIII e l'Associazione *Villetta Social Lab* è diventata sempre più stretta e ha vissuto un momento importante in occasione del centenario della nascita del quartiere di Garbatella, nel febbraio del 2020. Già negli ultimi mesi del 2019, dopo aver condotto tre laboratori di scrittura autobiografica – e un ciclo di letture per ricordare Clara Sereni, a un anno dalla sua morte – nel municipio ero diventata il punto di riferimento di un buon numero di persone interessate

* referente del Circolo di Scrittura e Cultura Autobiografica “Clara Sereni” di Roma

alla cultura autobiografica in generale e proposi loro un corso di formazione specifico per diventare biografi di comunità. L'obiettivo era quello di raccogliere un centinaio di biografie di abitanti di Garbatella che, pur senza aver avuto un ruolo particolare nella Resistenza o nelle lotte operaie, erano depositari di una memoria che valeva la pena registrare e rendere fruibile a tutti. Dopo il corso, una ventina di raccoglitori di storie si misero al lavoro con grande entusiasmo. Fu di nuovo a Moby Dick, che, alla fine di febbraio del 2020 organizzammo, con letture dal vivo, la presentazione delle prime venticinque biografie raccolte nell'ambito del progetto *Cento storie per Garbatella*: avrebbero costituito il nucleo iniziale di una Casa delle Memorie del quartiere, da realizzare nei locali di Villetta. A spiegarne il senso c'era con noi anche Sandro Portelli. Pochi giorni dopo, però, il *lockdown* impose un lungo stop a tutte le attività.

Fu in quella occasione che pensai, come tanti, di poter sfruttare la tecnologia per non disperdere le energie messe in campo e, insieme, dare una risposta non effimera al bisogno di comunicare e rompere l'isolamento forzato che sentivamo tutti. Formulai così una proposta da indirizzare a tutte le persone che avevano frequentato i miei laboratori, ma anche a due o tre che avevano fatto ad Anghiari l'esperienza della settimana estiva: era un invito a guardarsi intorno, ciascuno a casa sua, alla ricerca di oggetti legati a un ricordo, per poi scriverne e mandare a me il racconto, via mail. Se si fosse costituito un piccolo gruppo, io m'impegnavo a condividere con tutti, quotidianamente, i racconti ricevuti. *Un oggetto al giorno* era il nome del progetto, il cui prodotto confluì poi in un grosso libro, intitolato *Mosaico*, in cui ogni storia era corredata dalla foto dell'oggetto che l'aveva ispirata: furono 240 i racconti scritti da 24 narratori nei 44 giorni del primo *lockdown* duro. L'esperienza era stata accolta con tanto entusiasmo che a quel primo volume, stampato a nostre spese, con un corredo fotografico che lo rendeva quasi un libro d'arte, ne sono seguiti molti altri, dedicati ogni anno a un tema nuovo. Dopo i racconti ispirati ai cinque sensi, messi a dura prova, ma anche riscoperti grazie alle limitazioni della quarantena (*Il corpo in quarantena*), ci sono stati quelli sui luoghi del cuore, anch'essi corredata di fotografie a colori (*Racconti in autunno*), poi sulle ricette di famiglia, ispirati a *Casalinhitudine* di Clara Sereni, (*Quanto basta. Alla ricerca dei sapori perduti*); sui vestiti che affollano i nostri armadi, a imitazione dell'*Album di Vestiti*, di Paola Masino (*Vestirsi di ricordi*).

Anno dopo anno abbiamo presentato il frutto delle nostre scritture durante il festival dell'associazione che ci ospita, *Visionaria*, che si svolge nella seconda settimana di settembre. L'evento è stato spesso accompagnato dall'organetto di un'amica del Circolo Gianni Bosio, a volte anche dal Coro Sgarbatello, che condivide con noi la sede; e persino dalle danze popolari, guidate da Paola Della Camera, responsabile del Cemea del Lazio, in uno scambio fecondo tra laboratori di scrittura e altre forme di espressione.

Durante i periodi di interruzione forzata che si sono succeduti, le attività di scrittura di sé hanno trovato modo di proseguire sia con laboratori *online*, sia con incontri di lettura ad alta voce, condivisa con l'aiuto di piattaforme varie. Abbiamo letto insieme *Una donna* di Sibilla Aleramo e, più recentemente,

Il posto e Una donna di Annie Ernaux. E abbiamo in programma la lettura integrale, in una sorta di maratona, del libro di Clara Sereni intitolato *Il lupo mercante*: un libro particolare e unico nel suo genere, rimasto per vari motivi quasi sconosciuto, che racconta, tra autobiografia e invenzione, la storia della generazione di donne che ha cambiato in maniera irreversibile le relazioni tra le due metà del cielo.

Nel maggio 2022 è arrivato finalmente a conclusione il progetto di una Casa della Memorie e, insieme, quello della costituzione ufficiale di un Circolo di Scrittura e Cultura Autobiografica che abbiamo deciso di intitolare a Clara Sereni: alla cerimonia di inaugurazione ha partecipato una delle sorelle di Clara, Marinella, che ha poi rilasciato una lunga intervista a uno dei nostri biografi.

Infatti, parallelamente ai laboratori di scrittura, il lavoro di raccolta di storie degli abitanti del quartiere non si è fermato, nonostante qualche difficoltà. Nel giugno 2023, in prossimità dei cinque anni dalla scomparsa della scrittrice cui il Circolo è dedicato, anche allo scopo di autofinanziarci per acquistare quanto necessario alle nostre attività (dai tavoli a un armadio, a una stampante), abbiamo pensato un evento speciale: accanto alla lettura dei brevi racconti autobiografici ispirati alle nostre ricette del cuore, abbiamo organizzato una cena, il cui menu prevedeva unicamente piatti di *Casalinghitudine*. Un diluvio preannunciato ci ha costretto a spostarci dalla nostra sede abituale, ma abbiamo trovato facilmente ospitalità nella sede della Comunità di base di San Paolo, messa a disposizione, grazie ad alcune persone iscritte al circolo che ne fanno parte: un esempio di feconda sinergia tra realtà operanti nello stesso quartiere, che hanno in comune obiettivi di condivisione, solidarietà, e diffusione di pratiche di relazione e di cura.

Nel frattempo, non si è interrotta la produzione di raccolte di racconti autobiografici, anzi essa è diventata lo strumento principale per tenere insieme le settanta persone che hanno frequentato negli anni uno o più laboratori. Molte di loro continuano a praticare la scrittura autobiografica autonomamente, ma desiderano non spezzare i fili che le legano a quelle con cui hanno sperimentato l'importanza della condivisione, l'elemento che costituisce il valore aggiunto delle pratiche della LUA. Sono nati così *Allegro non troppo* e *C'era una volta al cinema*, che raccolgono rispettivamente racconti ispirati alle canzoni e ai film che hanno segnato momenti importanti della nostra vita; e infine (almeno per ora) *Penna e calamaio*, sui ricordi di scuola.

Sono ormai otto anni che gruppi di persone diverse si raccolgono nelle vecchie stanze di Villetta con l'obiettivo di scrivere di sé, rispecchiarsi in altre o altri, ri-conoscersi e progettare un pezzetto di futuro, breve o lungo che sia, quello che le aspetta. Sono in grande maggioranza donne, e quasi tutte persone che hanno oltre cinquant'anni; ma non mancano eccezioni come la studentessa ventunenne di psicologia e il giovane grafico trentacinquenne che hanno partecipato con entusiasmo al laboratorio inaugurato nell'ottobre dell'anno scorso e che si è appena concluso.

Da qualche anno, inoltre, accanto al laboratorio di base, su richiesta dei partecipanti che non se la sentono di rinunciare a una pratica diventata parte inte-

grante della loro vita – e in molti casi ha dato luogo a nuove relazioni di amicizia – ho deciso di organizzarne altri, di secondo e terzo livello, un po' a imitazione di quanto sperimentato ad Anghiari con *Mimesis*.

Anche in questo caso, i racconti prodotti vengono raccolti e stampati e vanno a far parte del materiale messo a disposizione di chi frequenta l'Associazione.

E sono tre anni che la *Guida affettiva di Roma*, realizzata da Isabella Tozza mi ha suggerito un'attività nuova da realizzare nei mesi primaverili, dopo che, alla fine di marzo, si concludono i laboratori, e prima che le vacanze estive e la micidiale afa romana ci disperdano per mari e per monti, o ci chiudano in casa. Il progetto si chiama *Scritture in giro*: ci si incontra in un luogo della città, scelto a turno da uno dei partecipanti che ci guida con la sua scrittura alla scoperta della storia collettiva e di quella personale che vi è legata. Poi ci si siede da qualche parte e si scrive; e alla fine, naturalmente, si condividono le scritture.

Mi resta da aggiungere qualche parola sulle relazioni tra i miei laboratori e le attività della LUA, che definirei in rapporto osmotico. Non è raro che le persone che hanno sperimentato la scrittura autobiografica a Villetta proseguano con i corsi della LUA, *Graphéin* soprattutto, e poi anche gli altri, e i seminari e il festival. Diverse persone hanno risposto alle *chiamate* di quella che tutte sentono come la *casa madre* – quella da cui tutto ebbe inizio, come nelle favole – e hanno partecipato alle diverse iniziative lanciate: per esempio quella confluita nel progetto *@caraluatiscrivo*. Ed è capitato più volte che, durante l'incontro di presentazione di uno dei miei laboratori, io sia riuscita a convincere chi può permetterselo che 'Anghiari è meglio'...

Mi piace segnalare un caso più unico che raro: una delle partecipanti al mio primo laboratorio, quello del 2018, ha continuato a frequentarli tutti, offrendosi di fare la diarista, per ottenere il mio assenso.

Non paga, si è iscritta a *Graphéin* e poi a *Morphosis Mnemon*... e credo che non si fermerà.

Tuttavia, quello che emerge dalla mia esperienza è che la maggior parte delle persone che si avvicinano ai miei laboratori vuole sperimentare la scrittura autobiografica, ma non se la sente di portare avanti il progetto di un vero e proprio romanzo della sua vita.

Nonostante questo, ne sono nati per ora quasi una decina.

Frequente è invece il caso di insegnanti che dopo aver partecipato a un laboratorio o all'altro, trasferiscono quanto appreso nella loro pratica didattica, dandone conto, se capita, anche in convegni o su riviste scientifiche.

Lilli Bacci*, Vittoria Sofia*

Il Lettore accogliente:

crescere insieme nella lettura di autobiografie

Per la scrittura di questo articolo¹ abbiamo pensato di porci una serie di domande e mantenere distinte, nelle risposte, le nostre due voci. Ci è sembrato un primo passo accogliente dell'una nei confronti dell'altra e anche – forse pretenziosamente – un esempio chiaro di come l'ascolto reciproco possa aiutare a crescere insieme.

1. Come è entrata la lettura in te?

LB: Non è entrata come un dono e neppure come una predisposizione *naturale*. Non ero una di quelle bambine che legge, piuttosto ero restia e diffidente, e anche un po' colpevolizzata dagli adulti di casa perché leggere *era bello e importante*; da adolescente ho cominciato a intuire che attraverso la lettura giungevano messaggi profondi, che potevano spezzare catene; più avanti negli anni ho provato che leggendo si poteva anche arrivare a alzarsi in volo. La lettura non mi ha più abbandonato: né come doloroso *dovere* né come grande piacere. Leggo ogni giorno, dalla mattina quando mi sveglio le notizie dei giornali, approfondendo gli articoli che mi interessano, alla sera un libro, prima di chiudere gli occhi per dormire. Il romanzo che davvero mi ha aperto a questo meraviglioso *tempo* è stato – lo vedo meglio oggi – *Madame Bovary*: leggere per la prima volta una storia tragica e intima, intrigante e dolente provando il gusto del testo e il fascino di una scrittura grandiosa.

* Lilli Bacci e Vittoria Sofia sono coordinatrici del Circolo dei Lettori dell'Università dell'autobiografia di Anghiari. Recentemente hanno curato il volume "Un Lettore ci vuole" L'esperienza del Circolo dei Lettori ad Anghiari, Mimesis, Milano 2025.

¹ Nella scrittura di questo articolo, volendo evitare l'uso del genere maschile sovraesteso – dato che la maggior parte delle lettrici sono donne – abbiamo scelto di usare il termine *Lettore* (con la lettera maiuscola) riferendosi al ruolo di chi legge, ruolo svolto sia da donne sia da uomini. Allo stesso modo abbiamo usato *Autobiografo*, *Autore*. Di conseguenza, i termini *lettrici* o *lettore*, *autobiografa* o *autobiografo* stanno ad indicare persone concrete.

VS: La lettura è entrata in me precocemente. Posso rispondere con un passaggio della mia autobiografia:

Si chiese se il primo libro ascoltato o letto desse un imprinting particolare. Non vi sono dati sicuri né per affermare né per escludere l'ipotesi. In ogni caso, il primo libro per lei importante era stato *Pinocchio*, letto dal padre a tavola, con la madre e i fratelli all'ascolto, seduti attorno al tavolo grande in mezzo alla cucina su cui, alla sera, prima si disegnava: suo padre insegnava la squadratura del foglio, la prospettiva, le proiezioni ortogonali, il disegno dal vero, poi si leggeva.

Nel ricordo è solo il padre a leggere. A voce alta, modulando il tono a seconda del personaggio, e i fratelli ridono e si divertono. Poi è la gara ad avere in mano il libro, a scorrerne le figure, a cercare di riprodurle. [...] Che cosa le piaceva di *Pinocchio*? Il senso di avventura, accresciuto dalle immagini colorate, e la disobbedienza del burattino, il suo fare di testa propria, il non accettare il mondo come già dato. A deluderla era il finale del libro: non essere più Pinocchio e diventare un bambino come tutti gli altri le pareva una rinuncia ad essere sé stessi.

2. Perché leggi autobiografie?

LB: Ho voluto cominciare a leggere autobiografie come se fosse un *esercizio* di apertura verso l'Altro nel rispetto delle diversità. Tendo costantemente a circondarmi di persone simili per scelte di vita, idee e consuetudini. Ho pensato che leggere le autobiografie con il metodo LUA fosse un modo per aprirmi al mondo e alla bellezza delle persone a prescindere da come penso e vivo. Mi ha poi spinto il fatto che ci fosse un gruppo a sostenermi e a portare avanti una *missione*, un compito indispensabile alla Libera Università. Alla fine perciò ritengo questo impegno una scelta sociale.

VS: Ho iniziato a leggere autobiografie alla Libera e ho scoperto la varietà e la profonda significanza dei mondi personali. Ho capito così quanto scrive Marguerite Yourcenar "La vita di ogni persona è un romanzo". Dirò di più. Mi parlano particolarmente le autobiografie delle persone anziane, vissute in luoghi isolati, in montagna, in contrade lontane, ai margini della città. Piccoli mondi antichi che per me assumono, nella loro essenzialità, il valore del mito. Forse leggo autobiografie per ritrovare la vita nella sua essenza.

3. Leggi in modo diverso un romanzo e un'autobiografia? L'età dell'autobiografo/a e il suo genere hanno qualche influenza sulla lettura?

LB: Per me non c'è differenza tra la prima lettura di una autobiografia e un romanzo, se in ciò che leggo ritrovo alcuni parametri a cui amo fare riferimento. Certo, quando leggo un'autobiografia mi sento responsabile di ciò che leggo, cosa che non succede quando leggo un romanzo. Mentre leggo seguo i temi e i ritmi del racconto. Solo una volta non mi abbandonava l'età del narratore: si

trattava di una donna piuttosto anziana che sovente la ripeteva nel suo testo. Il genere influenza la mia lettura: lo osservo in relazione ai pensieri che esprime chi narra, pensieri e riflessioni che rilevo diversi a seconda del genere.

VS: Leggendo un romanzo difficilmente riesco ad abbandonarmi al flusso della storia. La mia formazione linguistica è sempre attivata: leggo e indago gli elementi teorici della narratività, le scelte lessicali, gli usi retorici della lingua. Godo di alcuni passaggi e mi interrogo. La lettura delle autobiografie è più caratterizzata da un senso di scoperta, a volte di meraviglia. Le leggo, in prima battuta, lasciandomi completamente portare dalla storia. Provo curiosità diverse per le diverse età, ad esempio, le storie di vita dei giovani mi interessano perché sono mondi *altri*. Tanti piccoli tasselli che danno una conoscenza più variegata del mondo. Il genere dell'autobiografia/o assume rilevanza solo al momento della seconda o terza lettura e, evidentemente, nella stesura della Lettera di Restituzione.

4. L'immedesimazione è un problema?

LB: Ho notato che ad ogni lettura c'è un momento, una frase, una riflessione, una citazione, una descrizione, un ricordo in cui mi immedesimo. Succede anche con le persone più *distanti* da me. Io credo che faccia parte del gioco della lettura e non lo trovo un problema, ma anzi un passaggio obbligato, una *porta* da dover attraversare per entrare nel testo, per appassionarsi, capire, interiorizzare, metabolizzare e poter restituire quello che si è letto in una forma elaborata e solo così – poi – davvero spogliata di sé.

VS: Non è un problema perché, se mi immedesimo, è solo per brevi tratti, per piccoli episodi che magari ho vissuto anch'io ma anche in quei casi mi lascio sorprendere dalle differenze, anche minime, dal diverso punto di vista. Quando leggo autobiografie sono soprattutto alla ricerca dell'altro da me. Altro che vivo come ricchezza.

5. Quali sono le autobiografie che hai letto più frequentemente? E le più difficili?

LB: Prevalentemente ho letto autobiografie di donne e molte che parlano di case, mio tema del cuore. A volte è capitato casualmente, a volte se c'era un titolo proprio chiaro sul tema mi sono offerta. Ci sono autobiografie che sento come una vera sfida. Sono quelle che apparentemente mi lasciano in assenza di parole per la loro (forse solo apparente?) completezza, una sorta di perfezione formale che non prevede glosse. Insinuarsi in quelle righe per me diventa arduo e invadente, allora trovo questo molto difficoltoso.

VS: Ho letto sia autobiografie scritte da donne sia da uomini. Ci sono molte variabili individuali per cui non è possibile costruire categorie. Forse è solo

un'impressione ma mi sembra che gli uomini siano più restii a scrivere delle difficoltà incontrate nella vita, per cui la lettura delle loro autobiografie deve farsi più attenta ai non detti, alle sfumature semantiche della lingua. Per me le più difficili sono quelle in cui gli aspetti psicologici assumono un ruolo rilevante.

6. Qual è la qualità saliente della lettura di un Lettore del Circolo dei Lettori LUA e quale la qualità saliente che dovrebbe acquisire (se non l'ha già acquisita)?

LB: Lasciarsi attraversare profondamente dal testo senza giudizi. Spogliarsi da pregiudizi, ideologie, interpretazioni. Essere *indulgenti*, come ama ripetere una nostra lettrice storica, con noi e con il narratore. Un compito arduo: eppure mirare a questi propositi è molto generativo.

VS: Credo che la qualità saliente attuale sia l'accettazione incondizionata che spesso diventa (facile?) benevolenza. Mi chiedo, però, se questa disposizione permetta poi di aiutare l'autobiografo/a a scoprire parti di sé che, ad uno sguardo esterno, parrebbero poco sviluppate o, addirittura, ignorate. Insomma, che cosa sarebbe davvero utile ad un autobiografo/a: la valorizzazione di quanto ha scritto o una restituzione *onesta* con la segnalazione di qualche ulteriore pista di ricerca? È la domanda che mi pongo; non so dare risposta anche perché credo che dovrebbe essere diversa di volta in volta.

7. Ti senti cambiata da quando leggi le autobiografie?

LB: Sento che si sono aggiustate alcune cose. Credo di essere diventata più flessibile, morbida, maggiormente accogliente. Meno rigida e ideologica, meno giudicante. Non solo nella lettura.

VS: Certamente. La varietà delle vite raccontate ha reso ai miei occhi più variegato il mondo. La lettura di autobiografie scritte alla Libera – e questo mi pare un dato determinante, perché molte autobiografie presenti nel mondo editoriale hanno caratteristiche molto diverse – mi ha aperto mondi che non conoscevo. In questo modo mi ha reso più flessibile e, se così si può dire – ma lo dice anche Lilli! – meno ideologica. Sento un'umanità costantemente alle prese con scelte di vita e prove, a volte davvero difficili da affrontare. Un'umanità che soffre ma che cerca di non arrendersi all'andamento insensato delle cose del mondo.

8. Emozioni e lettura: quali emozioni sono più difficili da domare nella scrittura della Lettera di Restituzione?

LB: L'entusiasmo che mi suscita ogni autobiografia, la voglia di gratificare l'altro che, penso, siano importanti dopo tanta fatica. Ho sempre il desiderio

di esprimere questa parte, di offrire *sostegno* come prima cosa. O magari come diceva Emanuele Trevi a proposito di Garboli, preferisco anche io “l’arte di nascondere gli spini più velenosi nelle pieghe degli elogi”?

VS: Non illudiamoci che si possa sfuggire del tutto alla modalità giudicante. Pregiudizi culturali e sociali sono presenti, in modo esplicito o latente, in tutte/i noi. Molte emozioni sono attivate dalla lettura di autobiografie e l’unico modo che conosco per riconoscerle e valorizzarle è scriverle nel Diario del Lettore e lasciarle decantare. In questo modo posso, in un secondo momento, separare quelle che sono euristiche per me, nel senso che mi permettono di scoprire dimensioni mie, magari sottaciute, da quelle relative alla storia letta. Poi, nella stesura della Lettera di Restituzione divento sorvegliatissima nelle scelte linguistiche, meticolosa nelle limature. Da linguista penso che si debbano scrivere solo cose utili all’Autobiografo (adotto la regola di Grice²) e il mio sforzo consiste nel trovare le parole adatte a questo scopo. Si potrebbe discutere a lungo sul concetto di *utilità*. In questo contesto le attribuisco il significato di *capace di offrire all’autobiografo/a spunti di ulteriore riflessione e scrittura*.

9. Che cos’è il Circolo dei Lettori?

VS: La definizione, non solo ufficiale, nella quale io mi riconosco è questa:

Il Circolo delle lettrici e dei lettori è un gruppo di studio e ricerca sulla Cultura Autobiografica. È composto da esperti volontari che intraprendono un ulteriore percorso di approfondimento intorno ai temi connessi alla metodologia della scrittura e della lettura autobiografica. Alla lettrice, al lettore viene affidato il compito di costruire un dialogo con le autobiografie prodotte all’interno della LUA che si esplicita, infine, nella stesura di una Lettera di restituzione *ad personam* che verrà consegnata al neo Autobiografo alla fine del Corso Propedeutico Graphein. Il rapporto etico di prossimità e non giudizio, l’ascolto privilegiato, l’approfondimento dei processi e dei movimenti della scrittura e l’apertura alle dimensioni del senso sono tra i fondamenti del lavoro di restituzione della lettrice, del lettore.

² Il linguista americano P. Grice individua quattro tipi di massime per cooperare alla conversazione che si richiamano direttamente alle categorie Kantiane:

– per la quantità, “Non essere reticente o ridondante”: il contributo alla conversazione sarà informativo quanto richiesto; non ci si aspetta che un parlante dia un’informazione sovrabbondante o che dica troppo poco; piuttosto, egli fornirà l’informazione necessaria – né più né meno;

– per la qualità, “Sii sincero, e fornisci informazione veritiera secondo quanto sai”: il parlante non dirà ciò che ritiene falso o ciò di cui non ha prove sufficienti – il contributo alla conversazione sarà vero;

– per la relazione, “Sii pertinente”: il parlante cercherà di essere pertinente al tema della conversazione;

– per il modo, “Evita l’ambiguità”: il parlante adotterà parole che gli permettano di non risultare ambiguo o oscuro.

È una definizione in prospettiva: quanto scritto deve essere trasformato in realtà nella sua interezza e soprattutto ogni volta che un lettore o una lettrice opera.

LB: Siamo un gruppo di volontari che ha frequentato la LUA e ci piace molto definirci Comunità di Pratiche: facciamo ricerca e studiamo insieme, ci sono momenti di formazione molto intensi e importanti, altri di confronto, di scambio e di condivisione. Ci incontriamo due volte all'anno in sede, ad Anghiari, e abbiamo un continuo scambio di mail sugli incontri e sui temi che affrontiamo. Uno degli incontri è più centrato sulla Lettera di Restituzione che coinvolge il Lettore in un lavoro fondamentale e oltremodo impegnativo verso l'Autobiografo, lettera che in qualche maniera riflette il metodo che applichiamo quando leggiamo un'autobiografia.

Tutto questo presuppone la massima dedizione e il massimo rispetto. Una grande fatica ma un meraviglioso esercizio di cura.

10. Com'è cambiato il Circolo dei Lettori in questi ultimi anni?

LB: Siamo in un percorso di cambiamento in quanto cerchiamo di andare verso la formazione di una Comunità. Questo significa cercare di fare un lavoro collettivo e meno individuale, sentirsi gruppo, sentirsi parte. Si scrive e si legge insieme. Si condividono questi momenti, quelli di riflessione e quelli di formazione. Tutti gesti che, fatti insieme, con una base di profonda comprensione e con un progetto, disegnano la fisionomia di una comunità. Comunità che nasce, appunto, da una scelta individuale, ma che, durante il percorso, assume sempre più consapevolezza. Cresce in idee e proponimenti. Insieme si sono costruiti conoscenze, strumenti, metodi, cercando di riflettere ancora e sempre sul nostro ruolo e sulla nostra figura. Ci piace molto, ora, definirci, come dicevo, una Comunità di Pratiche.

VS: Io sono entrata nel Circolo dei Lettori nel 2015 e da allora mi sembra che alcune cose siano cambiate. Non tanto nella partecipazione agli incontri in presenza, aumentata ma non significativamente³. Sicuramente sono aumentati il confronto e la collaborazione tra lettrici grazie anche ai regolari Laboratori che vengono programmati ad ogni incontro. Un salto di qualità ha rappresentato la lettura comune e soprattutto la condivisione del libro *“L'invenzione della solitudine”* di Paul Auster. Stare insieme nel confronto e nell'analisi si è rivelato un cammino euristico e fertile, un cammino che cercheremo ancora di percorrere.

In parte sono aumentate anche le competenze e le consapevolezze individuali. A questo ha contribuito l'attuazione di un regolare percorso formativo per neo-Lettori ma anche alcune lezioni/conferenze tenute in questi anni. In particolare, quelle su alcuni meccanismi testuali e linguistici e quella sulla memoria e i suoi funzionamenti.

³ Fino ad ora hanno partecipato agli incontri di formazione 20-25 persone su 45 Lettori nominali.

11. Quali tra le conferenze organizzate hanno inciso maggiormente sui Lettori?

LB: Sono stata felice quando sono riuscita a far intervenire – come desideravo da tempo – Antonio Prete ad uno degli incontri. Le sue parole e il suo modo di stare nella comunicazione credo si siano depositati nel profondo di ognuno di noi. Molto importante è stato poi il lavoro sulla memoria fatto con Anna Pelamatti, sul quale continuiamo a lavorare. Poi, tra noi, la lettura insieme del libro *“L’invenzione della solitudine”* di Paul Auster. Il lavoro di condivisione che facciamo sulle Lettere di Restituzione credo poi che rimanga molto importante per chi partecipa, un vero aiuto.

VS: Come accennavo nella risposta precedente, a me sembra che alcune conferenze abbiano portato conoscenze e riflessioni importanti. In dettaglio, ricordo l’intervento di D. Demetrio su “Dov’è il desiderio in questo testo”; quello di D. Messina su “Lo sguardo del Lettore”; quello di L. Barbieri sul rintracciare nel testo segnali rimasti in ombra; quello di S. Ferrari su “Le dinamiche dell’autorappresentazione attraverso le immagini”; quello di A. Pelamatti su “La memoria autobiografica e le altre”. Anch’io ho dato qualche contributo sugli aspetti narrativi e formali dei testi.

Vorrei anche aggiungere che cerchiamo di valorizzare le competenze presenti nel gruppo dei Lettori, quindi, anche altri temi sono stati affrontati in maniera significativa e altri lo saranno in futuro.

12. Come si sviluppano il confronto e la condivisione con il gruppo? Che cosa accade?

LB: Accade sempre il miracolo dello schiudersi al mondo, io lo leggo così... ed è come se l’atmosfera – proprio l’aria – della stanza cambiasse le sue proprietà energetiche, come avviene quando si comincia a parlare la lingua universale dell’interiorità. Si parte da noi per arrivare all’Altro o viceversa attraverso la scrittura: credo che questo sia il grande insegnamento della LUA.

VS: Credo che, per rispondere a questa domanda, possiamo distinguere due ambiti: quello dei Laboratori e quello dell’intero gruppo. I Laboratori vertono abitualmente sulla Lettera di Restituzione. C’è un lavoro di piccoli gruppi in cui le singole lettere vengono lette e discusse nei vari contenuti e aspetti formali. Sono luoghi di scambio reciproco e di ricchezza. Se ne esce con uno sguardo diverso sulla Lettera che si era portata in lettura. Sono importanti momenti di autoformazione in cui ogni singolo Lettore cresce.

Vi sono state poi due esperienze di Lettura comune. La prima relativa ad una autobiografia (P. Tossici, *Tre civette sul comò*) scritta ad Anghiari e poi pubblicata da una casa editrice. L’altra relativa al primo *romanzo autobiografico* di P. Auster. Sono stati due momenti/incontri estremamente importanti in quanto

le letture e le condivisioni hanno restituito non solo punti di vista diversi ma hanno anche mostrato a quali successivi strati di profondità può essere letto e analizzato un testo autobiografico.

Importanti, in quanto offrono stimoli di riflessione e aiutano a meglio conoscersi tra i vari componenti del gruppo Lettori ma, forse, meno significativi a livello formativo, sono anche gli scambi *on line* di scritture private o di pagine d'autore.

Roberto Scanarotti*

Dall'ascolto alla rappresentazione: la seconda edizione della scuola "Nel borgo dei canta-storie"

*L'uomo è entrato nella civiltà che
conosciamo quando ha imparato
il racconto.*

Antonio Tabucchi

Dopo i positivi risultati ottenuti con l'esperienza della passata stagione, la Libera Università dell'Autobiografia (LUA) ripropone quest'anno la seconda edizione di "Nel borgo dei canta-storie. Una scuola per imparare ad ascoltarle, a scriverle, a progettarle e a rappresentarle". Rivolto a insegnanti, educatori, animatori culturali e a quanti diffondono l'impegno narrativo e civile della memoria nei più diversi ambiti comunitari, il corso ideato da Duccio Demetrio esordirà a novembre 2025, ad Anghiari, con il modulo "ascoltare", cui seguiranno nel 2026 altri tre incontri residenziali incentrati su narrazione (gennaio), progettazione (marzo) e rappresentazione (maggio).

Scrittura, musica, illustrazione e animazione sono le pratiche fondamentali che saranno proposte anche in questa seconda esperienza con un modello didattico parzialmente rivisitato rispetto a quello precedente. E che si concluderà con le rappresentazioni di allievi e allieve nelle piazze di Anghiari, come è avvenuto il 4 maggio dello scorso anno, quando un pubblico commosso ha applaudito le tre storie di vita raccontate dalle allieve e dagli allievi della scuola.

Le diverse motivazioni che hanno portato la LUA a lanciare la scuola per canta-storie, connotata da quel curioso trattino che evidenzia verbo e complemento, trovano unitarietà nello spirito stesso dell'associazione anghiarese e nella sua storia ormai quasi trentennale.

"Comunità volta a promuovere la diffusione delle pratiche autobiografiche e la valorizzazione mediante la scrittura di sé e biografica, delle memorie indivi-

* Ex giornalista e comunicatore d'impresa, formatore e biografo di comunità, dal 2012 collabora con la LUA e il Centro Nazionale di Ricerche e Studi autobiografici. Nel 2025 a Pineto, in Abruzzo, ha fondato il circolo di scrittura e cultura autobiografica "L'officina del racconto".

duali, collettive e locali”, recita lo statuto della LUA, aprendo in questo modo ampi orizzonti nella ricerca e nelle sperimentazioni finalizzate a educare individualmente e sul piano sociale.

Tornare all’antica figura del cantastorie, in questa prospettiva, significa quindi offrire senso e operatività a una rinnovata via da percorrere per portare l’attenzione sulla molteplicità dei linguaggi che caratterizzano l’autobiografia e la biografia, e sull’ulteriore ricchezza che da essi si ricava quando si incontrano e si integrano.

Le storie, come noto, ci appartengono. Il mondo è pura narrazione, senza la quale non potrebbero esistere né la storia né il culto del mito. Siamo noi stessi custodi e portatori più o meno inconsapevoli di racconti, potenziali autori di sé animati per destino da un incontenibile istinto di narrare.

“Come ha scritto una volta Roland Barthes – fa osservare il sociologo Paolo Jedlowski – la narrativa, nel senso più alto del termine, è ‘come la vita, esiste di per sé, è internazionale, trans-storica, trans-culturale’”¹. Un punto di vista implicitamente sostenuto in *Donne che corrono coi lupi*² dalla celebre antropologa e psicoanalista Clarissa Pinkola Estés, quando afferma che “le storie sono e saranno sempre molto più antiche dell’arte e della scienza della psicologia”.

Raccontare è azione che parte dall’istinto di sopravvivenza: raccontando possiamo dire *io* a noi stessi e all’altro, entrare in relazione con il mondo, quindi trarre profitto in termini di conoscenza ed educazione. E questo perché le storie appartengono alla dimensione plurale e sociale del *noi*, compaiono e si creano per essere veicolate nelle più svariate modalità espressive: l’oralità, innanzitutto, e poi la scrittura, il disegno, la musica e le arti in genere.

Dal bardo al menestrello, dal *griot* al cantastorie nostrano, la narrazione ha svolto una funzione culturale e sociale i cui effetti si sono propagati soprattutto tra gli strati popolari, ossia quelli più deboli, portando opportunità di conoscenza altrimenti non disponibili.

Tutto questo, ovviamente, sino a quando la televisione si è poi appropriata delle storie, rubandole alle piazze per portarle direttamente nelle case. E ancor più oggi che al mondo ci sono oltre 5 miliardi di profili *social* attivi, circa il 62 per cento della popolazione del pianeta: oggi che si scrive e ci si scambiano informazioni come mai era accaduto prima d’ora nella storia dell’umanità, con modalità, risultati e prospettive che sono sotto gli occhi di tutti. Ma vantaggi e conquiste a parte, se l’entropico universo mediatico in cui viviamo amplifica da un lato la libertà di raccontare, dall’altro sembra depotenziarla della sua intima natura di elemento inclusivo e formativo, creando massima confusione tra realtà, fiction e mistificazione³.

¹ P. Jedlowski, *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Mesogea, Messina 2022.

² C. Pinkola Estés, *Donne che corrono coi lupi*, Frassinelli, Milano 2007.

³ Tra i molti studiosi che si sono occupati della questione, ci piace qui ricordare ad esempio il sociologo sudcoreano Byunk-chul Han (*La crisi della narrazione*, Einaudi 2024, denuncia dell’avvenuta mercificazione delle storie), il letterato britannico Peter Brooks (*Sedotti dalle*

L'attenzione che la LUA ha a suo tempo rivolto ai canta-storie nasce anche da tutto questo. Nel perseguimento delle finalità statutarie occorre trovare altre formule di sensibilizzazione e specializzazione utili a difendere la scrittura e la memoria nella loro funzione di agenti socialmente educativi. La scuola "Nel borgo dei canta-storie" costituisce quindi parte dell'offerta didattica messa in campo dalla LUA nel corso degli anni con lo scopo di promuovere la raccolta e la diffusione delle storie di vita e dei luoghi, e in direzione opposta alle tendenze che con il web si sono imposte a livello universale⁴.

Il canta-storie della LUA è un ascoltatore di storie orali, un ricercatore di storie scritte e un animatore culturale e interculturale che agisce da solo o in gruppo, collaborando anche con associazioni ed enti locali. Attinge ai saperi delle arti, della musica, della scena, della parola e della visione, usando tutti i mezzi che conosce e che ha a disposizione per rappresentare le sue narrazioni. Può agire in piazze, servizi educativi e scuole, servizi sociosanitari alla persona e residenziali, carceri e in tutti i luoghi dove possa emergere o possa essere sollecitato il desiderio di narrazione e di incontro. Educa in questo modo la comunità all'ascolto, alla cultura della memoria e alla sua trasmissione tra generazioni. È testimone del suo tempo e al tempo stesso narratore di sé: un traghettatore di memorie collettive.

Canta-storie, dunque. Il trattino inserito nella parola intende da un lato riconoscere il valore e l'originalità del progetto e, dall'altro, porsi come segno di rispetto verso la scuola classica dei cantastorie. Non certo per farle concorrenza, semmai per affiancarne gli intenti, ma orientandola sul filone delle storie di vita e dei luoghi, recenti o antiche, reali o legendarie. A dimostrazione di ciò, e dei margini di interazione che si creano nel mondo LUA, basti ricordare che le storie rappresentate nella prima edizione della scuola erano tratte dall'antologia *L'albero delle ciliegie*,⁵ in cui sono stati pubblicati i testi vincitori del primo concorso letterario che la LUA dedica ai luoghi.

Il percorso formativo previsto dalla scuola sarà diviso anche quest'anno in quattro momenti residenziali di quattro giorni ciascuno, distribuiti tra novembre '25 e maggio '26: ascoltare, narrare, progettare, rappresentare. Facendo tesoro dell'esperienza iniziale e dei pareri espressi dai primi canta-storie, per la nuova edizione si è deciso di dare maggior spazio alle discipline fondamentali

storie. Usi e abusi della narrazione, Carocci editore 2023) e gli italiani Andrea Smorti, psicologo (*Storytelling. Perché non possiamo fare a meno delle storie*, Universale Paperback 2022), oltre al già citato sociologo Paolo Jedlowski.

⁴ Per ulteriori approfondimenti sulla figura del cantastorie si veda anche la presentazione della prima edizione della scuola in R. Scanarotti, *Nel borgo dei canta-storie: pluralità e incontro dei linguaggi autobiografici nella nuova scuola della LUA*, Autobiografie n. 5, Mimesis, Milano 2024.

⁵ *L'albero delle ciliegie. Storie di paesi e di paesaggi*, (a cura di Roberto Scanarotti), Equinozi, 2023. A questa prima antologia, con lo stesso editore e curatore, sono seguite nei due anni successivi, rispettivamente, *Una tira l'altra. Nuove storie dell'albero delle ciliegie*, e *Luoghi in racconto. Nuovi frutti dall'albero delle ciliegie*. Questi volumi possono essere richiesti alla segreteria LUA.

(scrittura, animazione, illustrazione e musica), prevedendo successivi seminari di specializzazione aperti a tutti per altre discipline più specifiche.

La scuola si attiverà al raggiungimento di almeno quindici partecipanti e sarà guidata dalla riconfermata squadra di docenti dello scorso anno. Cureranno la direzione artistica e il laboratorio di animazione teatrale Antonio Rota e Donata Forlenza; l'approccio alla musicalità sarà guidato da Maurizio Disoteo, mentre il laboratorio "raccontare per immagini" avrà come docente Alessia Roselli. Chi scrive, oltre a curare l'organizzazione generale, si occuperà della scrittura autobiografica e biografica.

Al termine del percorso di base, i partecipanti avranno la possibilità di iscriversi a seminari di specializzazione, aperti anche ad altre persone interessate, che saranno tenuti da Giancarla Goracci (educazione alla voce), Alessandra Perrotti (scrittura) e Claudio Mustacchi (poesia).

Ancora una volta, l'obiettivo sarà quello di creare *narr-azione*, ossia di mettere realmente in movimento le storie, soprattutto quelle destinate a perdersi, promuovendo ovunque sia possibile desiderio di ascolto, di scrittura e di partecipazione. Proprio come è stato confermato dalla prima esperienza: «sono ancora incredula sull'effetto contaminante che ha avuto questo corso con i suoi esiti – ci ha detto qualche tempo dopo una delle canta-storie – simile a un'onda che crea altre onde, un fatto davvero straordinario».

Pratiche ed esperienze

Mariella Pavan^{*}

Storie piccole.

Un racconto del progetto “Conoscersi al Nido”.

*Un percorso per educatori e genitori nel periodo
dell’ambientamento ed inserimento dei bambini al Nido*

Nell’ambito del progetto “Conoscersi al Nido”, che si è svolto dal 2011 per circa dieci anni nelle scuole della fascia 0-6 del Comune di Prato, mi è stato possibile declinare l’approccio interculturale ed inclusivo della metodologia autobiografica fin dal periodo dell’ambientamento nei Nidi comunali e nel servizio “Gioca Cipì”, un’esperienza di condivisione all’interno dei centri gioco che ospitava bambini e genitori due volte la settimana fin dai primi mesi di vita.

Sia nei centri gioco che nei Nidi, il progetto si strutturava in due momenti: l’insegnamento del massaggio infantile (come previsto dalla tecnica dell’AIMI, Associazione Italiana Massaggio Infantile di cui sono insegnante) che coinvolgeva i genitori in un momento *intimo* di prima conoscenza tra di loro e dei loro bambini e un momento di raccolta di parole e scritture allo scopo di creare un piccolo diario che conservasse le testimonianze di entrambi i genitori, quando possibile, del primo anno di vita del loro bambino.

L’obiettivo che ci ponevamo era quello di trovare la via del racconto usando le parole dei ricordi come *sassolini* di Pollicino, per lasciare traccia di questo momento di vita speciale attraverso frasi scritte, piccoli disegni, auguri e benedizioni in tutte le lingue che tenessero conto della difficoltà del distacco, ma anche dell’evoluzione del compito di genitori ed educatori nel momento dell’ambientamento, un periodo non privo di incertezze e insicurezze in cui è necessario stare *vicini* tenendo d’occhio le *distanze*.

Nei percorsi svolti al Nido ci si poneva l’obiettivo, in modo un po’ più strutturato, in quei momenti che apparivano *interminabili* ai genitori in cui i bambini venivano affidati alle educatrici per tempi sempre più prolungati, di proporre loro una *distrazione* e la possibilità di dedicarsi ad attività di conoscenza reciproca. Si trattava di offrire piccole *sollecitazioni* autobiografiche possibilmente in

^{*} Ha frequentato il Dams a Bologna, counselor biosistemica, ha lavorato per il Comune di Prato in percorsi per il potenziamento della competenza emotiva e per il superamento degli stereotipi di genere. Formatrice della LUA, propone laboratori che potenzino fin dalla prima infanzia la consapevolezza autobiografica in ottica inclusiva e multiculturale.

Conduce per il progetto “Nati per Scrivere” laboratori rivolti al secondo ciclo della scuola primaria nel comune e nella provincia di Prato.

presenza di un'educatrice, proposte semplici come giochi di parole, esperimenti poetici, attività espressive e manuali che accompagnassero lo scrivere di sé con leggerezza, come appunto *sassolini* trovati lungo la via, da raccogliere e conservare nel piccolo libro che saremmo andati a costruire insieme, da donare al bambino e a sé stessi in ricordo di un periodo nuovo, forse impegnativo ma speciale.

L'impegno che ci prendevamo era quello di raccogliere tracce, indizi intorno alla nascita e alla stagione in cui era avvenuta. Nasce una bambina o un bambino, ma nascono anche dei genitori e intorno il mondo li accoglie, si fa dimora e terreno per quel seme da poco germogliato. L'idea era che, per non perderne la fioritura, era necessaria la cura della memoria.

Era importante conservare i ricordi, raccogliere e custodire *impronte* da proteggere, per ricostruire i *sentieri* in cui genitori e bambini si erano incontrati, visti per la prima volta e mantenerne custodia in un *contenitore*, un quaderno da costruire insieme per trattenere le parole, ma anche i disegni, gli elementi naturali e altri materiali che avevamo raccolto nei nostri incontri.

Uno strumento fondamentale proposto in ogni incontro è stato l'albo illustrato, inteso come occasione di lettura e racconto in grado di sollecitare temi e accompagnare la scrittura. Il primo, "Una storia piccola" di Cristina Bellemo e Alicia Baladan edito da Topipittori (Bellemo, Baladan 2015)², è una storia in realtà grande, grandissima, che racconta la gioia dell'arrivo di un bambino, la sua crescita, il miracolo del suo dispiegarsi alla vita per poi prendere il volo verso il proprio destino, con fiducia, allegria e forza:

C'era una volta l'infinito.
E dentro l'infinito c'era una galassia.
E dentro la galassia c'era un pianeta.
E dentro il pianeta c'era un continente.
E dentro il continente c'era uno stato.
E dentro il paese c'era una collina.
E sopra la collina c'era un castello.
E in quel castello c'era una stanza.
E in quella stanza c'era un principe.

Principe Beniamino

Da questo testo sono nate molte *sollecitazioni* legate al tema della nascita, al suo racconto sia da parte della mamma che del babbo, immaginando di dar voce al bambino stesso che prova a raccontare cosa è accaduto quando è venuto al mondo. I testi che riportano le parole dei genitori sono tratti dal diario della conduttrice che, come consuetudine secondo le pratiche della Libera Università dell'Autobiografia, contiene tracce e testimonianze degli scambi avvenuti:

...mi chiamo L, quando ho deciso che volevo nascere la mia mamma stava addormentando mio fratello maggiore...finalmente si sono organizzati e mi sono tuffato

² C. Bellemo, A. Baladan, *Una storia piccola*, Topipittori, Milano 2015.

fuori. Poi non c'ho capito nulla, finché mi hanno messo tra le braccia della mamma, con il babbo che mi guardava in un posticino tranquillo...e quando mi sono addormentato mi hanno lasciato in pace.

...il giorno che sono nata era tanto che ero pronta, ma rimanevo lì in posizione fino a che hanno deciso che mi dovevo dare una mossa...siccome avevo tenuto la faccia schiacciata ero un po' bruttina all'inizio, sembravo ET, ma poi sono diventata bellissima.

All'interno di questo tema si è parlato anche della scelta del nome andando a ricercare la storia del nome del bambino, ma anche di quello dei genitori, ripercorrendo la questione delle origini, delle tradizioni e anche di eventuali momenti difficili nelle storie di famiglia:

La storia del mio nome. Mi chiamo S.

Ho questo nome perché al mio babbo è venuta a mancare sua sorella quindi a lui faceva piacere di mettermi il suo nome e la mamma era d'accordo.

A me da piccola non mi chiamavano S. ma mi chiamavano Ninni perché i nonni non ce la facevano a dirlo per la scomparsa della mia zia.

Per invitare i genitori a sperimentare altri tipi di linguaggio espressivo abbiamo disegnato alberi genealogici allargati, in cui hanno potuto inserire figure di riferimento, non soltanto parentali, ma anche di amiche e amici di famiglia, cani, gatti e luoghi nel cuore nelle radici. Per favorire la conoscenza reciproca siamo usciti dalle stanze delle sezioni che ci ospitavano e siamo andati in esplorazione e alla ricerca di tracce della stagione in cui erano avvenute le nascite, raccogliendo foglie, fiori e ramoscelli da conservare ed inserire nel diario che stavamo costruendo. Sulle foglie grandi abbiamo scritto le parole che ci venivano in mente, dediche a sé stessi e ai piccoli, auguri di buona fortuna. Abbiamo scritto anche delle preoccupazioni e della paura di non essere abbastanza capaci e le abbiamo abbandonate all'aperto o fatte portar via dal vento in una sorta di rito propiziatorio. Inoltre, abbiamo sperimentato la tecnica dell'autoritratto, grazie a specchi messi a disposizione i genitori si sono disegnati e inseriti in una cornice che valorizzasse quella sorta di istantanea del proprio volto, i tratti che evidenziavano le emozioni di essere diventati da poco mamme o babbì e le somiglianze con i loro bambini. I partecipanti ai laboratori spesso erano già genitori di sorelline o fratellini del bambino appena nato ed abbiamo così composto dei ritratti di famiglia in cui tutti fossero rappresentati.

Molti altri albi sono stati sollecitatori di immagini e parole in questa parte del percorso, maggiori risonanze sono state ricevute da "La prima volta che sono nata" di Vincent Cuvellier e Charles Dutertre edito da Sinnos (Cuvellier, Dutertre 2006) e "Una mamma albero" di Cristina Cerretti e Lucia Panzieri edito da Lapis (Cerretti, Panzieri 2007):

La prima volta che ho sentito il mio nome, non sapevo ancora che fosse il mio, papà diceva tante parole e tra queste si nascondeva il mio nome. La prima volta che

mi hanno fatto il bagnetto ho strillato ho gridato, sbattuto gambe e braccia a più non posso, intorno a me tutti ridevano. Poi non so come la testa è scivolata sott'acqua. Mi ha fatto ricordare di quando ero un pesce.

La mia mamma è come un albero perché, quando sono un uccellino mi fa riposare...quando cerco una tana la mia mamma scava un buco nel suo tempo e io posso fare un nascondiglio dentro quella terra.

In altri incontri abbiamo scelto di farci guidare da una metafora che raccontasse con parole diverse il viaggio affrontato nella nostra vita e quella di cui saremo testimoni vedendo crescere i nostri figli. I libri guida stavolta sono stati “Maremè” di Bruno Tognolini e Antonella Abbatiello edito da Fatatrac (Tognolini, Abbatiello 2008), un testo che invita ad entrare in immagini e parole di poesia nel confronto con un mondo piatto, diverso e azzurrino rappresentato dal mare, e “Storia di un viaggio” di Nazli Tahvile edito da Kite (Tahvile 2016) che ci accompagna con delicatezza nell'affrontare il tema delle scoperte in viaggio. Dopo queste letture usiamo le mani per ricordarci come si costruisce una barchetta di carta e proviamo a descrivere la nostra vita come se fosse una traversata.

...la mia vita comincia in acque tranquille poi sono partita verso il mare, ho conosciuto il compagno che pensavo per la vita...finché ci siamo tuffati in mare non ci stavamo male, ma poi a volte non si cresce nella stessa direzione. Allora sono tornata alle origini e a risalire la corrente.

Pensiamo anche all'importanza dei ruoli in una navigazione e proviamo ad attribuirli ai vari componenti della famiglia:

Capitano: sono io il capitano del cuore, del parlare e delle mediazioni. Sono io anche il meccanico delle relazioni. Sono un radar affettivo e modesta cambusiera

Ammiraglio: da non contraddire negli ordini, autorevole ma più autoritario, colui che investe risorse e paga gli strumenti della ciurma. Che aggiusta di rado e tra mille imprecazioni, l'apparecchiatura di bordo.

Cambusiera chef: nonna Nina.

Gli incontri si sono svolti in diversi periodi dell'anno a seconda dell'inserimento al Nido, all'interno dei quali cadevano festività come il Natale o il Carnevale che permettevano ancora una volta di collegare la storia degli adulti a quella del bambino. Se per i piccoli si trattava del primo Natale, i ricordi dei genitori andavano *indietro* per raccontare i loro Natali o altre festività in base alle diverse nazionalità e tradizioni così da raccogliere storie sotto l'albero che insieme alle ricette tradizionali, ai canti e alle ninnenanne andavano ad aumentare ed arricchire le pagine del libro che stavamo costruendo, un dono per i piccoli ma anche per i genitori stessi che avevano avuto la possibilità di sospendere il tempo veloce e impegnativo delle loro vite in quel momento così *delicato*. Il libro finale conteneva poche fotografie ed era anche un invito ad abbandonare il tentativo di creare una memoria solo digitale piena di scatti fotografici privi a volte della

trama di un vero racconto, ma ad integrarli con strumenti che da tanto tempo i genitori avevano lasciato da parte, come il disegno, la scrittura, il racconto di sé in un gruppo di persone che condividono la stessa esperienza, capaci proprio per questo motivo, di sostare nella grande intimità di un ascolto attento.

Bibliografia

- C. Bellemo, A. Baladan, *Una storia piccola*, Topipittori, Milano 2015.
- V. Cuvellier, C. Dutertre, *La prima volta che sono nata*, Sinnos, Roma 2006.
- C. Cerretti, L. Panzieri, *Una mamma albero*, Lapis, Roma 2007.
- B. Tognolini, A. Abbatiello, *Maremé*, Fatatrac, Bologna 2008.
- N. Tahvile, *Storia di un viaggio*, Kite, Padova 2016.

Marina Biasi*

*“Schiappare” il tempo: scrivere per sfidare, dilatare,
testimoniare il tempo dell’esistere***

Premessa

Nell’anno scolastico 2015 – 2016 partecipai alla sperimentazione del progetto nazionale *Nati per Scrivere* promosso dalla Libera Università dell’Autobiografia su tutto il territorio nazionale con il fine di proporre laboratori e percorsi di scrittura autobiografica all’interno delle scuole primarie (Danieli, Macario 2019)¹.

Da allora sono passati dieci anni e la conduzione di laboratori all’interno delle scuole di ogni ordine e grado è diventata parte integrante del mio lavoro. Accompagnare alla scrittura di sé persone in crescita è entusiasmante, poiché esse sperimentano che la scrittura non è solo qualcosa che serve per fare i compiti, ma è fonte di libertà, creatività e scoperte continue su di sé e gli altri/le altre. Nel 2016, assieme ai laboratori in classe, ho proposto corsi di formazione sulla scrittura autobiografica rivolti a insegnanti e, durante uno di essi, ho conosciuto Melania Scarabottini, docente nella sezione “Coniglietti Bianchi” della Scuola in Ospedale attiva presso il Policlinico Santa Maria della Misericordia di Perugia.

Dopo aver provato in prima persona la potenzialità della metodologia autobiografica, fu proprio lei a propormi di progettare e realizzare un laboratorio di scrittura con le alunne e gli alunni della scuola in ospedale e così è iniziata la mia avventura dentro una scuola molto speciale. Dal 2017 a oggi il laboratorio di scrittura autobiografica fa parte delle attività che la scuola offre alle/ai giovani pazienti e, fin da subito, ci siamo date un obiettivo particolare: mettere al centro della scrittura la vita nella sua interezza e non la malattia.

* Psicologa esperta in Metodologie Autobiografiche

** L’esperienza dei laboratori di scrittura autobiografica all’interno della Scuola in Ospedale – Reparto di oncematologia pediatrica Policlinico Santa Maria della Misericordia di Perugia.

¹ Per conoscere il progetto si rimanda al testo citato nella bibliografia.

Il nostro intento era quello di proporre un lavoro in grado di andare oltre il vissuto della malattia, comprendendo una prospettiva esistenziale e temporale più ampia.

Volevamo allargare lo sguardo, consapevoli che il laboratorio di scrittura ben si inseriva nel *progetto di cura* del reparto.

Il racconto dell'esperienza

Per raccontare la nostra esperienza, ritengo opportuno partire dal titolo che abbiamo scelto, ovvero *Schiappare il tempo: scrivere per sfidare, dilatare, testimoniare il tempo dell'esistere*.

Schiappare non è una svista, un errore, un refuso. È il verbo utilizzato da una partecipante al laboratorio, una ragazza di origine macedone che, durante un incontro, ha scritto “*Non mi piace schiappare il tempo*”, volendo intendere “*Non mi piace sciupare il tempo*”.

Alla fine dell'incontro, tra tante risate, il significato di quel verbo è cambiato ancora: con la scrittura possiamo *scoppiare il tempo*, ovvero aprirlo, viverlo in tutte le sue sfumature e la sua bellezza.

L'espressione *schiappare il tempo* ci fa comprendere come il linguaggio dell'autobiografia sia un linguaggio che, oltre a nutrirsi della dimensione personale (provenienza, consuetudini, ecc.) è aperto all'esplorazione, all'utilizzo della metafora, del registro simbolico; ciò avviene grazie all'intento compositivo e alla ricerca di senso che lo scrivere di sé genera.

Duccio Demetrio, infatti, ci ricorda che il gesto di scrivere crea una distanza tra lo scrivente e il foglio, ma anche una distanza tra il sé narrante e il sé narrato che diventa personaggio (bilocazione cognitiva).

Questa distanza apre uno spazio fecondo di ricerca in cui il proprio vissuto può essere ri-significato e assumere una nuova forma.

Quando ripensiamo a ciò che abbiamo vissuto, creiamo un altro da noi. Lo vediamo agire, sbagliare, amare, soffrire, godere, mentire, ammalarsi e gioire: ci sdoppiamo, ci bilochiamo, ci moltiplichiamo (Demetrio 1996, p. 12).

Vorrei altresì fare riferimento allo psicologo Jerome Bruner, il quale si domandava:

Perché usiamo la forma del racconto per descrivere eventi della vita umana, ivi comprese le nostre vite? [...] perché questa predilezione, apparentemente innata? [...] Anche l'etimologia ci avverte che narrare deriva dal latino sia *narrare*, sia *gnarus*, che è chi sa narrare in un particolare modo [...] La narrativa ci offre un mezzo pronto e flessibile per trattare gli incerti esiti dei nostri progetti e delle nostre aspettative (Bruner 2002, pp 19-31).

In base a questo impianto teorico di riferimento e guardando anche alle molteplici esperienze di scrittura che si svolgono in diversi contesti di cura¹, abbiamo definito le finalità generali del nostro laboratorio, ovvero:

- creare un contesto in cui le/i partecipanti, periodicamente, possono prendere le distanze dalla condizione di pazienti, vivere un tempo di tregua nella loro difficile quotidianità e diventare semplicemente un gruppo di ragazze e ragazzi che frequenta un laboratorio in cui ci si siede intorno a un tavolo e ci si racconta con penna e taccuino;

- offrire una dimensione di gruppo per uscire dalla solitudine e ritrovare nelle storie altrui qualcosa che risuoni, attivi curiosità, ascolto e stimolo di pensiero.

E questi, invece, sono gli obiettivi specifici rivolti alle/ai destinatari del laboratorio stesso:

- ri-conoscersi e ricucire frammenti di vita che erano stati cancellati, dimenticati, non più immaginati con l'avvento della malattia; *ricomprendersi* nella propria esistenza, creando ponti tra il "prima e il dopo";

- *ridarsi una storia*, rappresentarsi non solo come pazienti, ma come persone; ricomporre le diverse immagini di sé e ricostruire un percorso identitario; scegliere come inserire la frattura della malattia nel percorso della propria vicenda umana;

- scoprire la capacità trasformativa della parola scritta, che consente di avvicinarsi alla propria interiorità, ai propri stati d'animo, pensieri e ricordi con modalità inedite e creative;

- scrivere pagine che possano diventare un bagaglio di memoria, una *base sicura* a cui ricorrere per trovare risorse, punti di forza, approdi.

Noi lavoriamo con ragazze e ragazzi attraversati da un periodo "di turbolenza al quadrato". Mi spiego meglio: i nostri gruppi sono composti da preadolescenti e adolescenti, quindi giovani adulti che stanno vivendo delle fisiologiche trasformazioni nel proprio percorso identitario. Su di esso si innesta l'irrompere della malattia oncologica che, inevitabilmente, sconvolge i piani esistenziali e interferisce pesantemente con lo sviluppo emozionale, cognitivo, relazionale. Tutto ciò non può non avere ripercussioni su quel delicato equilibrio che è il processo di stima di sé. E anche qui ci viene in aiuto Duccio Demetrio (Demetrio – a cura di – 1999), quando ci ricorda che il laboratorio di scrittura sostiene e facilita i processi stimativi:

- l'autostima: le/i partecipanti scoprono che hanno una storia degna di essere raccontata

- l'eterostima: c'è chi ascolta la loro storia

- l'esostima: ci si sente capaci di raccontare la propria storia.

Le ragazze e i ragazzi partecipano in modo volontario su proposta della loro insegnante che, nei giorni precedenti dà l'avvio, presenta l'attività, raccoglie

¹ Per un approfondimento sulla scrittura e sulla narrazione in ambito sanitario si vedano i testi: Castiglioni (a cura di) 2014 e Castiglioni 2020.

eventuali dubbi e chiarisce gli obiettivi. Come primo gesto di cura, regala loro un quaderno che sarà dedicato esclusivamente alle scritture del laboratorio. L'insegnante diventa un perno necessario, una presenza rassicurante, la figura che non dà solo strumenti e spiegazioni, ma agevola lo spazio di fiducia e apertura emotiva.

Da sottolineare l'importanza del *patto autobiografico*; esso è la cornice indispensabile per favorire la partecipazione individuale e collettiva all'intero processo laboratoriale: durante il primo incontro chi partecipa apprende che non c'è una bella o una brutta scrittura, che non si va mai fuori tema e che nessuno giudica o valuta le scritture. Si scopre che non c'è obbligo di lettura di quanto si va scrivendo e che ci si potrà rispecchiare nelle scritture altrui, grazie a un particolare tipo di ascolto. La premessa sarà la sospensione del giudizio.

Il programma degli incontri viene costruito con estrema attenzione e gradualità, sia rispetto ai temi, che alle modalità per accostarsi ad essi. Non proponiamo di scrivere la propria autobiografia, ma invitiamo alla scrittura di *tracce autobiografiche* seguendo alcuni fili conduttori: la mappa dei luoghi più significativi della propria vita; gli oggetti del cuore; le persone e gli affetti più importanti; le conquiste, le svolte, gli apprendimenti, le passioni, le scoperte; le memorie d'infanzia; le memorie sensoriali e altri temi più astratti, come la libertà, il silenzio, la parola.

Anche le consegne di scrittura sono elaborate con cura, affinché le/i partecipanti possano trovare il proprio *passo* dentro al laboratorio, scoprire con i propri tempi e attitudini emotive le possibilità insite nella pratica della scrittura. In questo senso, le consegne seguono uno stile aperto, evocativo e cerchiamo di non dare indicazioni strutturate. Nel laboratorio di scrittura non si deve dimostrare ciò che si sa, ma si viene invitati a rappresentare ciò che si è. Questa premessa è indispensabile per sperimentare la scrittura come spazio di libertà e creatività, pur nel patto di autenticità con sé stesse/i. (Lejeune 1986, p. 33)

Il nostro sottotitolo recita: *Scrivere per sfidare, dilatare, testimoniare il tempo dell'esistere*.

Proviamo a vedere, attraverso le parole di chi scrive, come si realizza tutto ciò²:

*Le parole sono
maree di bellezza trasparente,
semi di un frutto,
voglia e desiderio di vento
La spensieratezza è
un paesaggio interiore
ed io
sono più forte di prima*

² Ogni laboratorio si conclude con un evento di restituzione aperto alle famiglie e agli operatori del reparto: le ragazze e i ragazzi scelgono quali scritture vogliono far conoscere e realizziamo dei *reading* teatrali con il supporto di un'attrice.

*Il viaggio dentro di sé
è lungo, però bello!
È una scoperta,
una conquista.
Una svolta
nella propria vita!*

*Con un buon amico
resistere al fluire del viaggio ...
è benessere
per trovare l'isola dei tesori*

*Dopo la pauraificazione, c'è la speranza
e io mi sento
fortunata, libera e speciale.
La mia emozione è una rinascita*

Chi ha scritto queste poesie sono ragazze e ragazzi tra i quattordici e i vent'anni; parlano di mondo interiore, desideri, amicizia, paure, speranze. La "pauraificazione". Di nuovo un neologismo, una parola potente che contiene dentro di sé tanti significati. Come *schiappare*.

E il pensiero va a Gianni Rodari e alla sua *Grammatica della fantasia*; in questo testo sempre attuale l'autore ci parla di "errore creativo", della possibilità che "Da un lapsus può nascere una storia [...] Sbagliando s'impara, è vecchio proverbio. Il nuovo potrebbe dire che sbagliando s'inventa". (Rodari 2010, pp. 36-38)

Queste poesie, dopo essere state scritte, ci hanno fatto riflettere sul senso della vita, così come ci hanno fatto sorridere e sorprendere per quello che, in poche righe, prendeva forma. Come vedremo anche in altre scritture, il tema della malattia può venire fuori, ma sempre trasfigurato, non evitato, ma incluso in una dimensione che connette, comprende e cuce gli strappi. La scrittura si fa così "levatrice" di un nuovo modo di raccontare la propria fragilità. È come se una nuova narrazione prendesse il posto di quelle consuete.

*Io sono felice di questa meravigliosa vita
Io sono contento dei percorsi che sto facendo
Io sono felicissimo di avere tanti amici e una bella famiglia
Io sono stanco di tutte queste cure
Io sono annoiato, perché non mi vedo con gli amici
Io sono triste, perché non ho potuto frequentare la scuola al liceo
Io sono contento, perché i professori del liceo vengono qui
Io sono felice, perché ho fatto tante amicizie
Io sono felice, perché essere felici è normale
Io sono contento, perché ho conosciuto persone dal cuore d'oro*

Quest'elenco mi restituisce un'immagine bella di me. Sono molto frizzantino, amante della vita, della gloria, della felicità. Pur essendoci qualche intoppo, questo si supera facilmente lottando e capendo la propria situazione. Dalle cose brutte, nascono le cose belle. Ogni cosa bella va racimolata con fatica, non si può prendere subito qualcosa che ami. Ogni cosa bella deve aspettare.

Io sono felice

*io sono sicura di me quando danzo
io sono impaziente e sognatrice
io sono nostalgica della vita di primavera
io sono orgogliosa per come sto affrontando la malattia
io sono sorella e consigliera*

Il mio paesaggio interiore assomiglia all'onda di uno tsunami cavalcata da un surfista. Il surfista sono io, e nonostante le onde alte più di dieci metri – che sarebbero tutte le difficoltà e le malinconie che mi pesano sulle spalle – io riesco a correre veloce facilmente. Voglio dire che io raggiungo un obiettivo, sono fissato su quello e nessuno può bloccarmi. Quando raggiungo l'obiettivo (la riva), le onde non le sento, perché sono più forte di prima.

Ho dovuto sentire troppo dolore per sconfiggere la malattia. Il mio cuore è sconsolato; però ci sono tante cose che vorrei fare, e la speranza non è persa; anzi, adesso mi sento più forte e questa è la cosa che mi piace di più.

Mi piace tanto quando le cose succedono come devono succedere: i bambini quando crescono; i malati che guariscono; i lavori che finiscono; le lezioni che si imparano e gli innamorati che si amano.

Alla fine, in quel cuore sconsolato, è sbocciato un bellissimo fiore.

E dunque, il tempo della malattia non è in grado di saturare tutto, c'è spazio per il ricordo...

Mi ricordo quella volta in cui mi sono sentita libera, quando ho viaggiato in aereo per andare in Sicilia, perché è come se avessi avuto quella sensazione di poter volare come un'aquila nel cielo e andare in giro per il mondo.

Quella volta in cui qualcosa mi ha sorpreso è stato quando a giugno dell'estate scorsa sono riuscita a superare gli esami di terza media, specialmente quello orale, che era l'ultimo giorno e mi sentii tanto felice. Correvo come una pazza, ero troppo felice, non ci potevo credere di aver preso voti così alti, non immaginavo di avercela fatta! Finalmente sentivo dentro una grande e forte emozione ed ero troppo contenta di aver tirato fuori il meglio di me stessa.

...e per dire quello che piace:

*Mi piace non aver fondo
e mi piacciono le emozioni
che non vedono mai il fondo
Mi piace la guarigione
Mi piace scrivere ciò che si pensa
Mi piace la felicità immortale
Mi piacciono le parole grandi
e le risate che allungano la vita
Mi piacciono i legami e le amicizie che non finiscono mai*

Al termine del laboratorio, si chiede alle/ai partecipanti di scrivere cosa ha significato per loro frequentare il laboratorio di autobiografia:

In questi incontri ho imparato a ricordare, a scrivere, a desiderare, ma soprattutto ho imparato a conoscere altri ragazzi e ragazze, ho visto il loro sorriso e la possibilità di credere insieme a me.

Scrivere di me è stato come fare un'avventura alla scoperta di chi sono stato e chi sono diventato. Il laboratorio è stato come una cometa, che gira intorno al mondo per poi atterrare qui; ascoltare le scritture degli altri mi ha fatto capire il loro stato d'animo e mi sono divertito molto a scrivere e raccontare.

Per me il laboratorio di Autobiografia è stato come condividere una parte di me stessa, immaginando e scrivendo emozioni e tutto quello che penso dentro.

Per concludere questo racconto, ricorro a una doppia citazione:

La scrittura diventa cura, possibilità di dare voce, diventa ricerca che, pur non restituendoci quanto perduto, ci offre la possibilità di ritrovare 'nel cuore del tragico, l'ala della leggerezza. (Prete 1998, p. 7 in Gaudio 2020, p. 180)

Bibliografia

- Bruner, J.
2002 *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Laterza, Roma – Bari.
- Castiglioni M. (a cura di),
2014 *Narrazione e cura*, Mimesis / Scienze della Narrazione, Milano.
- Castiglioni M.
2020 *La parola che cura*, Raffaello Cortina, Milano.
- Danieli, L., Macario, G. (a cura di),
2019 *Nati per scrivere. Il paesaggio dentro e fuori di me. Percorsi di scrittura autobiografica nella scuola primaria*, Mimesis, Milano.
- Demetrio, D.
1996, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano.
- Demetrio, D. (a cura di),
1999 *L'educatore autobiografo – Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*, Unicopli, Milano.
- Gaudio, M.
2020 *La cura nell'accompagnamento autobiografico. Klinè*, Mimesis, Milano.
- Lejeune, P.
1986 *Il patto autobiografico*, Il Mulino, Bologna.
- Prete A.
1998 *Finitudine e Infinito. Su Leopardi*, Feltrinelli, Milano.
- Rodari, G.,
2010 *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi Ragazzi / El, Trieste.

Francesca Colao*

Scrittura autobiografica alla scuola primaria: attesa, spiazzamento, rinascita...

A scuola ci troviamo immersi in un territorio autobiografico che, come la vita, non è mai in ordine alfabetico. Approfondire gli aspetti autobiografici e biografici, coglierne gli intrecci con il processo di apprendimento e insegnamento, rende più consapevoli della reciprocità della relazione educativa, concorrendo alla crescita dei maestri e delle maestre, delle bambine e dei bambini perché, se insegnare è tra i mestieri più belli del mondo, allo stesso tempo è tra i più difficili. Quando i bambini e le bambine sperimentano la scrittura autobiografica si rendono conto ben presto della bellezza e della “bontà” della metodologia, cogliendo la molteplicità delle funzioni, delle ricadute e delle risonanze che la scrittura incarna e riveste, divenendo strumento identitario di relazione e di crescita.

La valorizzazione dei ricordi, dei desideri, dei pensieri, la differenza dei punti di vista in una dimensione condivisa di scambio, coinvolgono il gruppo in modo appassionato. Le complessità della classe si fanno specchio del mondo nella continua costruzione di un amalgama tra le molteplici diversità. Nell’infanzia la memoria si confonde con il gioco e proprio attraverso l’espressione pittorica, l’uso dei materiali e degli oggetti, la teatralità, il contatto benefico con la natura e il corpo, è possibile costruire conoscenza in un dialogo attivo e vitalizzante, spesso mortificato a scuola. Lavorare con testimonianze visibili, fotografie, giocattoli, souvenir, cose, consente di riandare al passato, a momenti significativi della storia, belli o brutti, che gli oggetti custodiscono perché ognuno di noi ha il proprio “mercato delle pulci”. Le tasche, le cartelle, le borse, le case serbano tracce significative a cui si può attingere per lavorare sulla dimensione identitaria. Oggetti privi di valore economico ma intrisi di valore affettivo, salvati dalla noncuranza e dalla dispersione possono dar vita a *Wunderkammern* identitarie che si trasformano in occasione di ricordo, testimonianza e condivisione. Il Laboratorio stimola la possibilità di ordinare e nominare, invitando “le pulci a parlare”. Sensibilizzare ai linguaggi poetici e metaforici, così prossimi all’infanzia, affina le possibilità espressive. Sperimentare la dimensione del silenzio, così

* Insegnante di scuola primaria; Formatore LUA; Docente a contratto Scienze della Formazione Primaria, Università di Genova; Arteterapeuta, Art Therapy Italiana.

temuta, permette ai bambini di ascoltare la propria voce interiore e allo stesso tempo l'adulto può assaporare la bellezza di un ascolto liberato dalla presenza ingombrante della "giusta" risposta.

Nella prospettiva autobiografica è necessario sospendere alcune consuetudini del ruolo insegnante per aprirsi ad altre posture, risorse preziose con bambini, genitori e colleghi. L'esperienza non resterà confinata all'interno di un Laboratorio ma contaminerà in modo fertile le relazioni. Aumenterà nell'insegnante un'attitudine trasversale e una maggiore consapevolezza dei processi attivati che smorzerà le differenze tra i ruoli, concorrendo alla capacità di mettersi nei panni degli altri. L'insegnante che ama e approfondisce i temi connessi alla scrittura ne conosce le difficoltà e si immedesima con empatia negli altri, sperimentando in prima persona la pratica e non chiedendo di fare ciò che, per prima, non fa.

La formazione autobiografica valorizza il silenzio e l'ascolto. La lentezza diviene un valore, una pedagogia "della lumaca"² che contrasta la fretta e il rumore. Rallentare permette di ascoltare sotto la superficie, di riflettere e di non saturare lo spazio. La percezione temporale si modifica e si dilata, aprendo a ciò che di solito sfugge. La formazione promuove la costruzione di una distanza auto-osservativa necessaria nei contesti educativi: un chiamarsi, nella presenza e prossimità, né troppo dentro né troppo fuori per focalizzarsi sul presente. Tale assetto non sarà compiuto una volta per tutte ma attivato attraverso un dialogo interiore che si nutre del silenzio, della rarefazione dell'azione e della verbalizzazione immediata, per fare affiorare aspetti più autentici. La distanza farà scorgere elementi di solito non considerati, pensieri insignificanti e fugaci, posture corporee: il respiro, la voce, l'affanno, il rilassamento, la tensione, lo sguardo.

La cornice metodologica evidenzia elementi significativi connessi al tempo, allo spazio, all'ascolto, alla cura dell'altro e delle sue parole. Come scandire il tempo? Come organizzare lo spazio? A quale postura tendere? Quali interventi attuare per facilitare il lavoro? Molteplici sono gli assetti che un Laboratorio può assumere in riferimento alla scansione temporale, all'allestimento spaziale, alle tematiche e alle sollecitazioni, ma è consigliabile un tempo chiaro e scandito che concorrerà alla preparazione del cuore, all'Attesa, figura significativa nel processo di apprendimento e nelle nostre vite. A tal proposito, Margherita scrive³:

Aspetto la mamma che arrivi
la nave che parta
la minestra che sparisca dal piatto,
la ricreazione.
Aspetto di vedere la nuova sorellina,
le mie maestre,
il tempo che scorre,
l'autobus che parte,
le vacanze,
l'attesa di nascere.

² G. Zavalloni, *La pedagogia lenta per una scuola lenta e non violenta*, Emi, Verona 2014.

³ Margherita, Classe terza, Scuola "G. Daneo", Genova.

Aspetto il mercatino,
 aspetto il sabato e la domenica,
 aspetto il mio compleanno,
 il momento della morte,
 la felicità.
 Aspetto di aprire i regali,
 Aspetto il futuro,
 di uscire da scuola,
 di mangiare l'ultimo biscotto
 della scatola.
 Al mattino aspetto di aprire
 il calendario dell'avvento,
 di dare l'ultimo morso al panettone,
 di finire la ricarica.
 Nell'attesa delle mie sorelle,
 di andare dal dentista.
 Aspetto la campanella che suoni
 drin, drin, drin!
 Aspetto di andare in quarta.
 Aspetto l'ansia di fare una gara
 di nuoto
 Aspetto che arrivi il topolino,
 aspetto voi.
 Aspetto il ritorno dei miei parenti.
 Aspetto di imparare a scrivere.
 Aspetto il big bang.
 Aspetto l'amore.

Il tempo autobiografico procede in altro modo, la consueta percezione si sfilaccia e l'istante si densifica; la sensazione rimanda all'immersione marina. "Quanto manca alla fine?" qualcuno chiederà, desideroso di avere ancora tempo. Utilizzo suoni come punti di riferimento: un piccolo gong, un uccellino di metallo colorato che batte le ali e cinguetta sanciscono i momenti, scrittura, condivisione, chiusura. Durante la condivisione i bambini leggono ciò che hanno scritto e mostrano ciò che hanno disegnato. A volte la scelta è quella di non leggere. L'insegnante rispetterà sempre il loro volere. Nella maggioranza dei casi è necessario solo tranquillizzare e incoraggiare. Durante la lettura, si può sollecitare un ascolto attivo, con la richiesta di scegliere una parola, dalla scrittura degli altri, da restituire ai compagni. Tale modalità è molto amata, i rimandi somigliano a riflessi, in cui ci si sente riconosciuti. Le parole allora si fanno calde come un abbraccio. Con il procedere del tempo crescerà la fiducia, si supereranno titubanze e timidezze e aumenterà il desiderio di comunicare. Nella mia esperienza ho progettato il Laboratorio a partire dalla prima elementare, per due ore settimanali, nello stesso giorno e per l'intero anno scolastico sino alla classe quinta. È vero che i bambini non sanno ancora scrivere, ma sono in grado di esprimersi attraverso il racconto o il disegno. L'insegnante svolge allora una funzione di "presta-mano" scrivendo sotto dettatura, al posto loro. Tale modalità valorizza l'importanza del racconto, del punto di vista e del pensiero intrecciando fili tra le storie.

Un Laboratorio è spazio di libertà e gioco, spazio di accoglienza del sorriso, dello sconnesso e anche delle “scemenze”. Le regole, condivise con il gruppo, privilegiano una dimensione di libertà in cui ci si sente a proprio agio anche a livello corporeo. La pagina bianca è ospitata con fiducia. È proprio grazie alla fiducia che i bambini supereranno le difficoltà. Non esiste il “fuori tema” e la censura non trova spazio. Prendere in prestito le parole di scrittori o compagni è consentito e non rientrerà nella categoria del “copiare”. Semplici incipit faciliteranno il flusso della scrittura. L'utilizzo dell'anafora, la ripetizione di suoni conferirà ritmo. A volte i bambini inventeranno canzoni.

La sperimentazione di tecniche e strutture sensibilizza all'osservazione e contribuisce all'acquisizione di strumenti sempre più sofisticati, per poter esprimere e comunicare sensazioni, pensieri, concezioni. Giocare con il linguaggio, osservarlo, introdurrà alla bellezza dell'universo metaforico. L'utilizzo di un quaderno, di una scatola, di una cartellina permetterà di ripercorrere il percorso come fosse un viaggio. Si osserveranno allora i bambini intenti e silenziosi a sfogliare le pagine. Disegni e parole come impronte e tracce che testimoniano il dispiegarsi del tempo che procede e va avanti e in cui è possibile rivedersi come in uno specchio. Riccardo⁴ scrive:

Io ho incominciato prendendo il mio quaderno a quadretti e a sfogliarlo vedevo che c'erano tutte le pagine bianche, così ho pensato: “Questo quaderno diventerà pieno di disegni, storie, sogni”. Ho incominciato parlando di quando ero piccolo e la befana mi ha preso il ciuccio. Poi di quello che farò da grande, il calciatore o il poliziotto. Nei disegni, quasi sempre, usavo colori chiari come il giallo, l'arancione, il rosa e l'azzurro, il quaderno era pieno di disegni e storie, proprio come pensavo. Adesso, ogni venerdì, sfoglio il mio quaderno e lo vedo pieno di disegni, storie e molti sogni, e non come all'inizio dell'anno che c'erano le pagine bianche come la neve.

In autobiografia l'insegnante sospende valutazione e giudizio, correzioni e voti. Astenersi dal giudizio è un esercizio arduo che va monitorato per ospitare l'alterità con sguardo di scoperta e stupore. Alimentare dentro sé una postura di cura, non direttiva ma rassicurante e protettiva è un esercizio mai acquisito una volta per tutte, una pratica del quotidiano. L'attenzione sarà quella di aiutare i bambini a esprimersi, rispettando il loro linguaggio, il punto di vista, il pensiero, privilegiando connessioni con bisogni, desideri, emozioni, riflessioni, non qualcosa di avulso e distante, richiesto dall'esterno. Dal dialogo possono scaturire domande, ma l'intervento dell'insegnante è basato sulla delicatezza, non su un atteggiamento indagatorio e forzato.

Lo spazio fisico sarà allestito in modo da facilitare lo scambio e il contatto visivo fra tutti i partecipanti. L'insegnante autobiografo, nella stesura del canovaccio di progettazione, utilizza sollecitazioni letterarie, poetiche, fotografiche, filmiche, artistiche, musicali, introducendo tematiche attraverso una scelta accurata

⁴ Riccardo, Classe seconda, Scuola “G. Daneo”, Genova.

dei materiali e delle attività. Elisa⁵ dopo la visione del film *Vado a scuola*⁶ scrive una commovente preghiera di protezione per i bambini e le bambine del mondo:

Stai bene, stai male, ti prego
 stai bene,
 ti seguo
 se stai male ti guardo
 se stai male vai
 e stai bene,
 ti voglio tanto bene,
 non farti male,
 vai,
 ma poi ritorna,
 non fare guai
 stai attento,
 guarda sempre dove vai.

Il canovaccio progettuale è aperto e movibile e potrà subire modifiche per tracciare, a seconda di ciò che accade, altre rotte. Le sollecitazioni costituiscono uno stimolo per facilitare i movimenti esplorativi, costruttivi e riflessivi. Soffermarsi su strutture narrative diverse, frammenti, liste, poesie, lettere, diari, aiuta a dar forma, ordinare, immaginare, comporre. Attraverso le sollecitazioni percettive emergeranno voci, volti, paesaggi, luoghi, emozioni. Lavorare sulla dimensione sensoriale e affettiva permetterà di organizzare e strutturare, collegare e narrare. È un percorso di integrazione tra emozione e cognizione che concorre alla costruzione delle capacità simboliche. Al di fuori del Laboratorio vero e proprio, altre consuetudini: al mattino, ad esempio, la lettura ad alta voce delle pagine di un libro introduce sempre la giornata.

Durante la formazione con gli insegnanti uno dei temi che spesso emerge è la preoccupazione di addentrarsi in territori difficili da gestire, problematici e dolorosi. È una preoccupazione condivisibile ma, nella realtà dei fatti, la postura protettiva, la delicatezza, la capacità di prendersi cura e di riflettere, la bontà di una pratica mai invasiva permetteranno di accogliere ciò che di doloroso c'è, perché fa parte della vita e i bambini lo sanno. Maddalena⁷, in seconda elementare, alla sollecitazione “Le mie domande” scrive:

Perché la vita deve finire?
 Secondo me esiste un ciclo:
 prima bebè, poi bambina,
 poi ragazza, poi signora,
 poi nonna.

⁵ Elisa, Classe seconda, Scuola “G. Daneo”, Genova.

⁶ Il film documentario *Vado a scuola* (Plisson, 2013) narra la storia di alcuni bambini provenienti da diversi paesi del mondo che affrontano avventurose difficoltà per raggiungere l'amata scuola.

⁷ Maddalena Cristina, Classe seconda, Scuola “G. Daneo”, Genova.

Nel percorso autobiografico anche i genitori sono invitati a raccontare o a scrivere aspettative, ricordi, testimonianze. Sono scritture preziose che esprimono tutto l'amore, la preoccupazione e l'incoraggiamento nei confronti dei figli e della vita. Il papà di Tommaso,⁸ classe prima, scrive:

L'impatto con la bicicletta non fu dei più felici. Sognavo vento e velocità, avevo solo lividi e ginocchia sporche di terra e sangue. Gli altri intanto sfrecciavano come Eddie Merckx, Ero affranto, quando un signore aiutandomi a rialzare mi disse: "Non fissare lo sguardo in basso, la ruota gira non te ne preoccupare, guarda avanti invece, lontano, verso l'orizzonte, sempre". Illuminato, inforcai la bici e non mi fermai più.

Il percorso autobiografico include, infine, l'opportunità di farsi biografi, riscrivendo in prima persona la storia altrui. Tale spostamento decentra lo sguardo e accresce l'empatia. Il senso della Storia e la memoria del passato muovono a interrogativi sulla complessità del mondo e il suo futuro. Gli incontri e le interviste ai sopravvissuti dei campi di concentramento, ai partigiani e alle partigiane, agli anziani delle RSA, ai detenuti del carcere, a chi ha attraversato il mare, a chi è fuggito dalla guerra attivano la solidarietà, seminando prossimità e conoscenza e impegnando alla speranza per un futuro migliore.

La formazione autobiografica degli insegnanti, nella complessità e precarietà dei nostri giorni, può farsi bussola, ponte, strumento, aprendo a una ricerca che guida, collega e orienta nel disordinato e sconnesso percorso della vita. Con fiducia i maestri e le maestre, instancabili, sperimentano ogni giorno l'irruenza istintiva dei bambini, la bellezza e la difficoltà di un continuo e vitale spiazzamento perché:

Quello che amiamo dei bambini e degli animali è che non fanno niente apposta, gli viene così. Noi costruiamo percorsi, mappe, progetti, luoghi, discorsi e loro spostano tutto, scavalcano, cavalcano, bucano, scassano, impilano, ci disfano e ci rinascono.⁹

⁸ Roberto, Genitore, Scuola "G. Daneo", Genova.

⁹ C. L. Candiani, *Ma dove sono le parole*, Effigie, Cremona 2015, p. 8.

Lidia Gualtiero*

Costruire ponti, lasciare tracce.

Un'esperienza di formazione basata sulla scrittura autobiografica che ha coinvolto docenti, genitori, studenti e studentesse

Prima parte

Avere cura delle parole, maneggiarle con consapevolezza per poter dare il “giusto” significato a quanto si vuole comunicare non sono solo retaggi del mio lavoro di docente. Molto devo ad Anghiari, alla mia esperienza con la LUA. Perciò mi servirò delle preziose parole di colleghe, studenti e studentesse per parlare del progetto che ha preso corpo nell'Istituto comprensivo di Misano Adriatico nell'anno scolastico 2017/2018: *Costruire ponti per mettere in dialogo i viandanti*. Un progetto complesso, con più articolazioni, nato dopo la mia partecipazione al corso *Morphosis Mnemon*, che si è protratto nel tempo, lasciando delle impronte visibili.

Quello che ho inteso fare è stato cercare di mettere in dialogo tre componenti della scuola, tre elementi fondamentali che “fanno la scuola” attraverso una riflessione sul sé, sul senso del chi siamo, sulla capacità di ascoltare sé stessi per ascoltare gli altri. Poiché viviamo in tempi di muri, di barriere che si alzano in ogni dove, mi è sembrato importante tentare di costruire dei “ponti” che permettessero o almeno facilitassero la comunicazione tra i “viandanti”.

Come sottolineano Epstein e Salinas¹, la scuola è o, meglio, dovrebbe essere, una *learning community*, composta da docenti, studenti/studentesse, genitori e membri della comunità che cooperano per dinamizzare e arricchire l'istituzione educativa, per aumentare le opportunità di apprendimento e il benessere di chi la frequenta. Già più di trent'anni fa Rodari osservava che “il punto cruciale è quello dell'incontro di base fra genitori e insegnanti, forma concreta dell'incontro fra Scuola e Società: se questo incontro fallisce, la struttura non vive”.²

Questa breve premessa per far comprendere due aspetti chiave del “viaggio” intrapreso: la rilevanza dell'approccio autobiografico in educazione e il coinvolgimento parallelo di studenti, studentesse, genitori e docenti. Il percorso,

* Docente esperta in metodologie autobiografiche.

¹ J.L. Epstein, K.C. Salinas, *Partnering with families and communities* in “Educational Leadership”, 61 (8), 2004, pp. 12-18.

² G. Rodari, *Scuola di fantasia*, Editori Riuniti, Roma 2014.

partito dalla scuola secondaria di primo grado, ha poi coinvolto anche la scuola primaria. Prima di dare voce ai protagonisti e alle protagoniste dell'esperienza voglio spendere ancora alcune parole sull'autobiografia, sull'articolazione del progetto nei tre anni e sulla strutturazione del laboratorio autobiografico.

È abusata l'immagine del viaggio che si effettua dentro sé per parlare di autobiografia, ma è sicuramente così che andiamo a ri-trovare e/o ri-significare fatti, episodi salienti o apparentemente marginali della nostra vita scoprendoci ricchi/e di pensieri e di emozioni nuove. E constatiamo che possiamo osare e individuare nuove relazioni tra eventi e persone che hanno fatto o fanno parte del nostro vissuto, come si evince dalle parole di Licia: "ho terminato il corso, lo scorso anno, ricca di tante emozioni, ora sono contenta di ritornare per rivivere l'armonia del gruppo e continuare a crescere nella relazione con l'altro".

In questa prima parte procederò sommariamente declinando i temi affrontati e focalizzando alcuni risultati raggiunti servendomi delle parole della componente docente. Nella seconda parte illustrerò una singolare esperienza nata in seguito al triennio di formazione dei professionisti educativi coinvolti.

Ogni modulo laboratoriale è stato organizzato in sei incontri a cadenza settimanale di due o tre ore ciascuno, la scrittura è stata lo strumento privilegiato, ma sono stati utilizzati anche mezzi espressivi diversi: il racconto orale, il disegno, le mappe, le schede e i *collage*. Durante il primo anno sono state coinvolte tutte e tre le componenti: studentesse e studenti, insegnanti, genitori, con tempi e *setting* separati, affrontando tematiche affini pur se da angolature diverse. Le classi che hanno partecipato sono state due, una terza e una prima. In terza il percorso ha avuto inizio con un soggiorno studio di due giorni a Corte della Miniera, in provincia di Urbino, una *full immersion*. Un portarle/i fuori per portarle/i dentro, nei meandri del loro animo, per far emergere ciò che in un ambiente scolastico, con le sue ineludibili rigidità, rimane nascosto, spesso invisibile a sé stessi e agli altri. Alcune parole-chiave per condensare l'esperienza: iniziale insofferenza per chi si aspettava una gita, imbarazzo, spaesamento, coinvolgimento, profondità, condivisione. I momenti iniziali di stanchezza sono stati compensati da una tangibile magia: del silenzio, della partecipazione, dell'ascolto.

Non solo il linguaggio verbale per far parlare di sé, anche il linguaggio del corpo: ad accompagnarci nel nostro viaggio Damiano Scarpa, dell'Associazione culturale e teatrale *Alcantara*. Nella classe prima, invece, gli incontri si sono svolti a scuola, in un ambiente appositamente dedicato. L'esperienza con i genitori, co-condotta con Gianna Niccolai purtroppo non ha avuto seguito nonostante il coinvolgimento e la volontà di proseguire: la principale difficoltà ha riguardato il raggiungimento di un numero adeguato di partecipanti e il trovare orari che potessero rispondere alle esigenze di tutti.

Il clima che si è creato con le docenti ha stimolato, come ho avuto modo di spiegare in precedenza, il desiderio di procedere per altri due anni e ha incentivato la progettazione di un percorso con le colleghe della scuola primaria, durato un solo ciclo non per la mancanza di interesse, ma per il sopraggiungere del Covid-19 che ha, come noto, scombinato le carte. L'adolescenza è rimasta

un punto cardine del percorso, come le esperienze legate all'apprendere e al comprendere. Dentro queste macro-tematiche sono state chiamate in causa, il secondo anno, altre questioni fondamentali: il tempo, lo spazio e il corpo. Questi temi sono diventati il filo conduttore di una mostra multimediale allestita nei locali della scuola in cui le docenti hanno esposto quanto emerso nel percorso laboratoriale compiuto. Il terzo anno sono state offerte svariate sollecitazioni utili per indagare il rapporto con la natura, la storia e l'arte. Il rapporto con la natura è stato il collante che ha permesso la messa a punto di un nuovo progetto da realizzare con le classi. Concludo questa prima parte riportando alcuni stralci degli scritti delle docenti:

Più che un incontro di apprendimento è stato un momento di risveglio per la mia anima che silenziosa e mesta ha assaporato le storie delle colleghe... storie diverse ma simili. I suoni, le parole pian piano hanno preso forma e ho avuto la certezza che le nostre anime si sono incontrate, scontrate e poi sovrapposte... ho abbattuto il mio muro... quel muro costruito giorno dopo giorno per difendermi dalle mie fragilità e insicurezze (Vincenza).

Ho aperto il quaderno e una frase mi è saltata all'occhio. Chiudeva la pagina e l'anno trascorso: "Ciascuno di noi è tante autobiografie". Ecco perché sono qui, in questo punto della stanza, di questo foglio, di questa vita ... Voglio scoprire o riseguire qualcosa che gioca a nascondino con me, sì proprio quell'Io scritto con la I maiuscola, che si sente ancora minuscola in quell'infanzia di parole, emozioni e sentimenti che vedo emergere da questo bianco che non è vuoto, che non è solitudine di colori, ma al contrario aquiloni di arcobaleni (Adele).

Seconda parte

Nell'anno scolastico 2021/2022 alcune colleghe di Misano, che avevano seguito per tutto il triennio l'iter formativo, mi hanno chiesto di collaborare alla realizzazione di un progetto in rete (Scuola secondaria di primo grado ITES Valturio di Rimini) di prevenzione al bullismo finanziato da un ente locale, "SGR Luce e Gas". Il mio ruolo aveva a che vedere con la gestione di un laboratorio autobiografico pomeridiano con ragazzi e ragazze del CCRR (Consiglio Comunale dei ragazzi e delle ragazze della scuola media) sui temi della natura. I/le partecipanti al Consiglio Comunale hanno scelto liberamente di farvi parte e provenivano da classi diverse della scuola. *È nato così il percorso* "Noi siamo natura, essa è dentro ciascuno di noi", il cui esito è diventato il contenuto di una piccola pubblicazione ad opera di SGR per la scuola (col patrocinio del Comune, della provincia di Rimini e della regione Emilia-Romagna)¹. Lo sfondo educativo su cui si è costruito è stato quello del riconoscimento dell'importanza

¹ SGR per la Scuola, *Noi siamo natura, essa è dentro di noi*, Opuscolo realizzato nell'ambito del progetto di prevenzione del bullismo "Da spettatori a protagonisti", 2021/2022.

del rispetto della natura, tema che si è voluto divenisse un riferimento autentico e vissuto. La natura come spazio cui apparteniamo e in cui ci riconosciamo, come individui e società. Per introdurre, mi servirò ancora una volta delle voci delle insegnanti coinvolte, Cosetta e Marina:

Leggere dentro di sé attraverso l'urgenza dei ricordi, scrivere testi autobiografici e poesie, ha aiutato i ragazzi e le ragazze a rispecchiarsi negli occhi degli altri, sviluppando ascolto, empatia e rispetto. Li/le ha portati/e a comprendere quanto le nostre radici affondano nella natura e come il nostro presente e il nostro futuro siano ad essa indissolubilmente legati. L'incontro con i/le ragazzi/e del Valturio ha inoltre stimolato nei/nelle più piccoli/e il desiderio di ricambiare i "saperi loro donati" attraverso rielaborazioni personali come la costruzione di piccoli musei naturalistico-emozionali o la scrittura di storie narrate da un punto di vista degli alberi, in un gioco di immaginifica metamorfosi.

Attraverso la piccola antologia di testi che segue – estrapolati dall'opuscolo citato – potremo renderci conto di cosa abbia voluto dire e come si sia concretizzato il percorso effettuato dai /dalle componenti del CCRR.

Parole per dire "noi siamo uno"

...Le radici si trovano dentro di noi, nella mente dove tengono stretti i pensieri, nel cuore dove ogni radice può rappresentare amore, amicizia, spensieratezza ma... a volte queste radici possono slegarsi tra loro, indebolirsi o ancora peggio spezzarsi. Forse la mia radice della fiducia si è frantumata, ma con il tempo crescendo sono riuscita a ripararla.

Quella volta che ho scoperto la natura

Non pensavo più a nulla, avevo conosciuto un nuovo mondo pulito e magnifico. L'arcobaleno, secondo me, era una magia, un qualcosa di straordinario e tutto da scoprire. Quei colori, quelle forme, quegli odori, tutto in natura è perfetto.

L'albero si fa uomo, pone domande, insegna la resilienza. L'albero che è in me.

Ho visto un albero immenso, alto tanto quanto un edificio. Colmo di foglie verdi, brillanti come piccole docili lucciole. Non era un albero qualsiasi, donava qualcosa di speciale, una specie di abbraccio di felicità che ti protegge. Ho visto un'imponente quercia, centenaria, la luce filtrava dalle fronde, aveva ampie foglie verde smeraldo. La quercia è un po' come una guida per me. Sin da piccola ammiravo quest'albero maestoso nel mio giardino e qualche anno fa mio babbo vi ha costruito "una casa sull'albero". Ma mentre pronunciavo la parola albero, la quercia cresceva sempre di più e occupava tutto il cielo.

Alcune considerazioni conclusive

Creando le giuste premesse e un *setting* favorevole, è possibile accompagnare le nuove generazioni a raccontarsi, ad ascoltare, a condividere, sciogliendo

eventuali tensioni supportati/e dalla classe-comunità composta da alunni/e e docenti. Nella spirale di esperienze e storie condivise, i partecipanti si possono ritrovare in un *fondo* comune e sviluppare quelle competenze di empatia necessarie per *stare* in relazione in modo sano e costruttivo. Per questo, penso che lo strumento del laboratorio autobiografico possa anche essere di aiuto nella strutturazione di percorsi volti alla prevenzione del disagio.

Maria Rosa Marchi*

*Scrivere e raccontarsi a scuola:
riflessioni e proposte di scrittura autobiografica*

L'arte di scrivere è l'arte di scoprire
ciò in cui si crede.
G. Flaubert

Dalle fiabe alle storie

L'intero mio percorso di vita personale e professionale si è *giocato* sul *filo* della narrazione. Occorre dire che lo scrivere di me cercando, in modo scrupoloso, memorie e frammenti di vissuto, mi ha aiutato a comprendere il depositarsi degli eventi, le figure importanti, il mondo in genere e i suoi significati. Ritengo l'ascolto riservato a me stessa, un tempo di attesa utile per farmi toccare dalle emozioni, aprire dialoghi interiori autentici e avvicinarmi alle storie degli altri.

[...] desidero richiamare a me come ad un appuntamento speciale tutte le emozioni, i profumi, i suoni, i luoghi e le persone che ho incontrato [...] per voler bene a perdite, errori, batticuori. A coloro che ho avvicinato o allontanato, che mi hanno amato o lasciato o hanno fatto entrambe le cose. (Marchi 2009)

Frequentare la Scuola Triennale della Libera Università dell'Autobiografia mi ha permesso di dare una nuova veste alla mia passione e consentito di rivedere i concetti di educazione-formazione-apprendimento per creare contesti dove coltivare ben-essere. Con questa visione ho affrontato il desiderio di condividere l'opportunità generativa della narrazione e scrittura di sé nel mio ambito professionale, con gli interlocutori ai miei occhi più importanti: bambine e bambini, ragazze e ragazzi.

È ad Arezzo che dal 2017 ho avviato laboratori di scrittura autobiografica destinati agli alunni della Scuola Secondaria di primo grado e con piacevole sorpresa ho intravisto assonanze tra l'Attivismo Pedagogico e la "Scuola del fare" (soprattutto il metodo montessoriano) e la Scrittura Autobiografica. Cornici teoriche che, da subito, mi sono sembrate affini nelle loro metodologie e finalità.

* Esperta in metodologie autobiografiche e referente territoriale LUA

Fin dalla prima volta sono entrata in classe dotata di una *cassetta di attrezzi* piena zeppa di strumenti, competenze e saperi costruiti nel tempo della mia vita personale e professionale quali:

- aver ricoperto il ruolo di Insegnante in una Scuola dell’Infanzia del Comune di Arezzo, strutturata e definita secondo il modello montessoriano;
- essere “allieva” di una scuola di teatro, convinta che il palcoscenico possa essere *palestra* e al contempo *maestro* di vita;
- essere stata “Persona libro” che dona la propria voce alle storie e alle emozioni dei libri.

Sono otto, a oggi, gli anni di conduzione di laboratori di scrittura che hanno coinvolto quattro (su sei) Istituti Comprensivi cittadini: oltre 60 classi, con una partecipazione di circa 1300 alunni.

Questo “dare i numeri” non significa riportare un mero elenco di cifre e dati, ma dar conto del valore che in questi anni l’approccio autobiografico ha assunto nell’ambito scolastico aretino.

Importanza testimoniata dal ripetersi, classe dopo classe, prime volte dopo prime volte, di spiazamenti, di curiosità ed entusiasmo, di scoperte e di restituzioni. Di racconti di alunni stupiti di potersi esprimere in prima persona, trovando *le parole per dirlo*.

Si dice che scrivere aiuti a pensare. Scrivere è agire, è piacere. Nel laboratorio autobiografico l’attenzione è posta non solo sul prodotto, ma sul processo di scrittura inteso come azione ri-cognitiva. A scuola, più spesso, si scrive per dimostrare ciò che si è appreso incorrendo nel rischio di ridurre le potenzialità indotte dallo scrivere di sé.

Se pensiamo alla scuola ci rendiamo conto di come lo scritto sia principalmente legato alla valutazione, alla fase conclusiva dell’apprendimento [...] Meno, sempre meno, si scrive per fare: per imparare, per pensare, per costruire. (Biffi 2012, p. 77)

Per questo possiamo considerare la proposta autobiografica come un cambiamento di prospettiva: non si tratta di imparare a scrivere, ma scrivere per imparare. Imparare a *imparare noi stessi*, diventa dunque un’opportunità che stimola la riflessione e incentiva comportamenti di auto-formazione.

“La sorpresa più straordinaria è proprio questa. Si impara dall’analisi della propria storia, si impara apprendendo da sé stessi”. (Demetrio 2012, p. 15)

La Penna mi racconta

La Penna mi racconta, ricordando s’impara è il titolo del laboratorio autobiografico che propongo come contesto narrativo ed esperienza di scoperta e di autoapprendimento. Uno spazio protetto, dove sperimentare l’incontro con l’alterità, l’opportunità di sospendere il giudizio e attivare l’ascolto reciproco; un *posto* dove condividere emozioni e conoscere altre storie di vita.

Ritengo importante pertanto:

- la partecipazione, dando *voce e penna* agli alunni e alle loro storie;
- aumentare la competenza narrativa e potenziare la pensosità;
- favorire il riconoscimento di inclinazioni, bisogni e desideri;
- attivare l'incontro con l'altro da sé;
- sollecitare la rievocazione dei ricordi per *ricostruire* il proprio vissuto.

Nel mio diario di osservazione annoto:

[...] Sono stata in un posto dove divertirmi e sentirmi a casa.
 Mi ha dato un significato di conoscenza, anche di pensiero.
 Mi ha fatto notare molti dettagli della mia vita dei quali non mi ero mai accorta.
 È stato divertente e piacevole per capire e ascoltare gli altri.
 Ma appena iniziavo a scrivere mi ricordavo tutto. [...]

Metodologia

Narrazione scritta, racconto orale e ascolto seguono un tracciato che prevede, attraverso la stipula del *Patto autobiografico*, rispetto, privatezza e libertà di espressione. I principi ispirati al metodo LUA contribuiscono a creare un ambiente sereno, rispettoso e lontano dal giudizio, sostituito dal confronto con differenze e unicità: metodologia che offre e chiede cooperazione, mettendo al centro ciascuno e attribuendo valore alle biografie di tutti, facendo nostro il monito, attribuito all'antropologa statunitense Margaret Mead, che siamo unici, proprio come tutti gli altri.

È mia cura rendere questo percorso un'esperienza felice. Felice ha la stessa etimologia di fecondo, perciò mi propongo di creare un clima che favorisca tranquillità e appagamento, attraverso sollecitazioni intese a *muovere* ricordi, immaginazione e sentimenti, con l'auspicio che la scrittura possa diventare una pratica amata, fonte di arricchimento, e non un dovere. Il ruolo che mi assegno è di attento osservatore che, rispettando tempi e diversità, crea occasioni di scambio, dialogo e scrittura.

Di seguito, dal mio diario di osservazione, frammenti di scritti di alunni:

[...] ci ha aiutato a esprimerci con la scrittura e a parlare con le persone più grandi.
 Ho imparato tante cose servendomi solo di una penna, di un quaderno e di parole.
 La cosa che ho adorato è l'assenza di giudizio.

E riflessioni di docenti:

[...] questo modo di prendersi cura è stato immediatamente avvertito dai ragazzi che le hanno restituito ciò che lei ha offerto.²

[...] paragonerei questo lavoro di Maria Rosa a quello del giocoliere che scova scatoline nascoste [...] le fa apparire legate da fili sottili, intessute da emozioni vissute in uno sbadiglio di vita lontana.³

² E. Bartalesi, docente I.C IV Novembre, Arezzo.

³ C. Seri, docente I.C. P. Della Francesca, Arezzo.

[...] sono momenti autentici di ascolto e rispetto per le diversità.⁴
 [...] è stata un'ottima opportunità di inclusione e comprensione.⁵
 [...] tu entri nelle classi in punta di piedi, con il sorriso e la grazia di una vera maestra: i ragazzi e noi docenti percepiamo e apprezziamo queste tue caratteristiche umane e professionali. I loro scritti sono libere espressioni di sé.⁶
 [...] sorrisi, complicità, occhi che brillano, ricordi vivi. Libertà di essere sé stessi.⁷

Durata e svolgimento

I laboratori prevedono quattro o cinque incontri per un totale di 8/10 ore e proseguono per l'intero triennio. Aderiscono ai miei progetti i docenti di Lettere che incontro per illustrare contenuti e metodologie e accogliere tematiche o necessità particolari.

In classe presento patto e proposte. Invito poi gli alunni a scrivere sul proprio quadernino data e "frase del giorno". Routine replicata ogni volta e guai a dimenticarla! Leggo e "dico" poesie e brani di letteratura per facilitare *l'incontro* con sentimenti ed emozioni in cui riconoscersi. Invito a scrivere attraverso suggestioni, scintille, spunti: ritengo fondamentale l'attenzione al linguaggio con cui formulo le proposte per allontanare il *peso* del dovere, stimolando quell'atteggiamento leggero e liberatorio, necessario al raccontarsi.

Musica, foto, filmati, libri sono validi alleati per suscitare ricordi, rivivere emozioni, attivare pensosità.

Proposte, suggestioni e, sempre dal mio diario, frammenti di scritture:

A. De Saint-Exupéry: *Sono felice quando...*

[...] raggiungo un certo obiettivo, sia facile che difficile [...] faccio goal [...] sto con la mia famiglia.

M. Hack: *Come ho imparato ad andare in bicicletta...*

[...] così salii di nuovo sulla bici e capì che potevo pedalare da sola senza la mano di mio padre.

V. Perrin: *La mia infanzia sapeva di...*

[...] sapeva di pongo e di vinavil, dell'odore di sudore quando giocavo a basket, di scenate per attirare l'attenzione dei genitori, di litigate ma anche di amicizie, sapeva dell'odore del mio vecchio cane, sapeva di divertimento.

E. De Crescenzo: *Le mani per me importanti...*

Le mani del mio babbo sono ruvide e a volte graffiate, quelle mani farebbero di tutto per me.

Le mani di mia sorella mi fanno solletico e grazie a questo mi rendo conto di quanto io lo soffra.

⁴ C. Ielacqua, docente I.C. Cesalpino, Arezzo.

⁵ A. Zappalorti, docente I.C. Cesalpino, Arezzo.

⁶ P. Oretti, docente I.C. Cesalpino, Arezzo.

⁷ S. La Vecchia, docente I.C. Margaritone, Arezzo.

Riflessioni e conclusioni

In questi anni ho condotto laboratori anche durante la pandemia, ho visto alunni *affacciati alla finestra* dei loro schermi mentre raccontavano la nostalgia dei rumorosi intervalli o la voglia di tornare in classe. Ragazzi che si accorgevano di quanto una semplice penna potesse dare loro la possibilità di non smarrirsi in quella quotidianità diventata improvvisamente estranea e minacciosa.

In questo presente avverto il pericolo, non ancora quantificabile, che corrono le nuove generazioni, causato dalla prepotenza del mondo virtuale, di *social*, *fake-news* e intelligenza artificiale; mezzi, non sicuri, a loro disposizione che rischiano di sostituire gli indispensabili strumenti di formazione.

Stimo pertanto necessaria la pratica della scrittura di sé in questo segmento di età caratterizzato da cambiamento, vulnerabilità e fragilità.

L'adolescenza è un periodo fragile, è l'età dei dubbi e delle esitazioni ma anche caratterizzato da un forte desiderio di esplorare, di conoscere sé stesso e il mondo che lo circonda [...] la scuola secondaria rappresenta il vero centro di tutta l'educazione [...] il futuro di una società dipende da come affronta la questione adolescenziale e poiché oggi ogni società ha perso il suo carattere prettamente nazionale ed è globalizzata si tratta di una questione che riguarda l'intera umanità. (Montessori 1937)

Credo che in mezzo a tanta incertezza un quaderno che parli di te possa diventare la *bussola* per orientarsi tra bisogni di stabilità, compiti di sviluppo e imprevedibili future traiettorie.

Affido le conclusioni a B.M., alunna di terza media che bene racconta l'esperienza vissuta:

Durante questi tre anni abbiamo avuto la fortuna di partecipare a un progetto di autobiografia. Mi è piaciuto molto perché mi ha permesso di riflettere su me stessa, sui momenti importanti della mia vita e su come sono cresciuta nel tempo. È stato interessante scoprire come i ricordi, che a volte ci sembrano insignificanti, possano raccontare molto di noi. Questo progetto mi ha aiutato a esprimere meglio i miei pensieri e a valorizzare le esperienze, anche le più difficili. Grazie a Maria Rosa ho capito che scrivere non è solo raccontare, ma anche conoscere meglio se stessi.⁸

Bibliografia

Biffi, E.
2012 *Educare è narrare*, Mimesis, Milano-Udine.

Demetrio, D.
2012 *Educare è narrare*, Mimesis, Milano-Udine.

⁸ B.M., Alunna di terza media I. C. Cesalpino, Arezzo.

Marchi, M.R.

2009 *Autobiografia*, Anghiari.

Montessori, M.

1937 *Atti tratti dalla Conferenza di Utrecht*.

Teresa Ramunno*

La penna: un'ancora nel mare delle avversità

La scrittura autobiografica, come Duccio Demetrio spesso evidenzia, è un'esperienza formativa: "Non vi può essere ombra di dubbio che scrivere con passione e determinata volontà di raccontare la vita (non solo la propria) significa soprattutto pensare, ragionare, riflettere, argomentare, oltre a sentire e a narrare."¹

La pratica della scrittura autobiografica ha, senza dubbio, anche una valenza auto-terapeutica, di cura di sé. Questo aspetto diventa ancora più importante quando nella vita ci si trova ad attraversare eventi eccezionali collettivi destabilizzanti, di fronte ai quali la scrittura può fornire una mappa che permette di orientarsi. Nota infatti Demetrio: "Si scrive di sé soprattutto quando, sbigottiti, nel panico e nell'angoscia di non sapere più dove si sia e chi si sia, ci si aggrappa alla penna quasi fosse un'ancora e la carta un porto nel quale chiedere asilo."²

Durante il periodo di epidemia di Covid-19 iniziata nel 2020, per esempio, molti formatori della Libera Università dell'Autobiografia, me compresa, hanno allestito laboratori di scrittura a distanza anche a scuola, proponendo momenti di riflessione sulla nuova e difficile quotidianità che si stava vivendo³.

Un altro contesto non ordinario durante il quale erano stati proposti dalla LUA dei laboratori di scrittura autobiografica, era stato quello del terremoto che aveva colpito la provincia di Modena nei mesi di agosto-ottobre 2012. Il paese di Cavezzo, in particolare, aveva subito molti danni e per gli abitanti il fatto di poter partecipare a una rielaborazione del paesaggio attraverso la scrittura fu un momento di rigenerazione⁴.

Ma ora vorrei parlare di un percorso di scrittura svolto durante l'anno scolastico 2023-2024 con gli studenti della classe III R dell'istituto Tecnico "T. Buzzi" di Prato, dove insegno, nei giorni immediatamente successivi

* Insegnante, Esperta in metodologie autobiografiche, lettrice e referente territoriale LUA.

¹ D. Demetrio, Prefazione a *La scrittura clinica*, Raffaello Cortina, Milano 2008, p. VIII

² Ivi, p. 55.

³ A tal proposito, cfr. M. Capellino e S. De Gasperi, *Scrivere di sé ai tempi del Coronavirus*, Mimesis, Milano-Udine 2021.

⁴ Gli scritti degli abitanti, raccolti dalla docente e formatrice Anna Maria Pedretti nel corso di due laboratori, si trovano in: *Ri-scrivere il paesaggio. Laboratorio autobiografico a Cavezzo dopo il terremoto agosto-ottobre 2012*, Youcanprint.

all'alluvione del 2 novembre 2023 che ha colpito duramente la città, causando anche alcune vittime. Durante la sera, in appena tre ore circa sono caduti centottanta millimetri di pioggia, causando l'allagamento non solo di alcune zone urbane⁵, ma anche del territorio circostante, ad esempio Carmignano e Montemurlo. A Campi Bisenzio l'esondazione del fiume Bisenzio ha provocato ingenti danni, allagamenti in tutto il comune e guasti sulla rete elettrica. Molte scuole sono state chiuse per alcuni giorni e tanti studenti sono andati volontariamente ad aiutare persone e famiglie residenti nelle zone più devastate. Al rientro, ho proposto alla classe, a più riprese, alcuni momenti di scrittura in risposta alla seguente sollecitazione: *Racconta i giorni dell'alluvione*. La scrittura ha dato un tempo e un luogo per soffermarsi a riflettere e a rielaborare quanto stava avvenendo, e per trovare le proprie parole per raccontare questa difficile esperienza. Le narrazioni hanno evidenziato i seguenti aspetti:

- Il sentimento di paura che cresceva al proseguire incessante della pioggia e all'assistere all'ingrossamento di fiumi e torrenti la presa di coscienza dei danni avvenuti;

- le azioni e i gesti di solidarietà, agita o ricevuta, che la situazione di emergenza aveva fatto nascere.

Di seguito trascrivo alcuni passaggi tratti dalle scritture degli studenti, divisi per i tre temi che ho elencato sopra⁶.

La paura

Quando ci fu l'alluvione, all'inizio ero un po' spaventata perché non sapevo cosa sarebbe potuto succedere. Vedevo il telegiornale, il quale mostrava molte immagini e video di ciò che stava succedendo in altri luoghi ed era davvero preoccupante. A.P.

La prima ondata fu leggera, l'acqua non mi arrivava nemmeno alla caviglia, fino a quando verso le 21:30 arrivò l'ondata che tutti aspettavamo, io, mio babbo, mio fratello e altre persone del condominio provammo a fare una barricata e resistemmo fino alle 22:30, a quell'ora l'acqua mi arrivava alle ginocchia, rientrato in casa pensai che la cosa fosse finita lì, ma non fu così. Alle 23:30 l'acqua arrivava a coprire ben quattro scalini delle scale che mi portavano in taverna, per capire l'acqua arrivava fino alla mia vita. Quella sera poi andai a dormire con le lacrime di mia mamma che vedeva i suoi sacrifici svanire ed essere sollevati dall'acqua. G.G.

⁵ La zona di Santa Lucia a causa dell'esondazione del fiume Bisenzio e, verso nord, Gamberame, La Briglia, Vaiano, Migliana. Molto colpite anche le zone di Villa Fiorita, Galceti, Figline (per lo straripamento del torrente Bardena), Oste, Bagnolo. Altre aree hanno riportato danni minori o sono state interamente risparmiate.

⁶ I testi non sono stati corretti dall'insegnante.

Fuori sentivo la pioggia scendere sempre più forte. Mia madre rientrò in casa con una faccia che poteva essere quella di qualcuno che aveva assistito ad un omicidio. Le chiesi cosa c'era che non andava e lei mi rispose "Il Bisenzio è in piena, fa paura" mentre mia sorella piangeva chiaramente spaventata. Non ci volle molto perché il piccolo torrente vicino casa nostra iniziasse ad esondare ed inghiottire completamente la strada di fronte a noi. L.I.

Una semplice pioggia invernale stava stranamente continuando incessantemente da diverse ore. Mi arrivarono svariati video di strade allagate, con macchine trascinate via dalla corrente e alcuni miei conoscenti ebbero persino la casa allagata. Quel giorno mi resi conto della terribile forza della natura, fortunatamente mi trovavo in una zona non colpita dall'allagamento, ma l'ansia era tanta. M.R.

La sera è stata un incubo: le mie amiche erano molto spaventate poiché alcune di loro vedevano arrivare l'acqua nelle loro abitazioni. [...] La settimana seguente è stata terrorizzante, soprattutto per chi aveva subito danni nelle case e chi aveva perso ogni cosa. M.Z.

Il giorno in cui si è verificata l'alluvione ero in piscina: quando sono uscita ho visto che tutto era allagato, per le strade si trovavano code interminabili. La situazione era davvero drammatica. Quella è stata una serata di terrore: molte persone erano preoccupate perché il livello dell'acqua nelle loro case si stava alzando ogni secondo di più. Durante la notte la situazione è di gran lunga peggiorata. In queste situazioni ci si sente impotenti: non c'è niente che si possa fare per fermare tutta quell'acqua che continua ad avanzare senza sosta, si può soltanto rimanere a guardare. S.C.

Iniziò a piovere incessantemente. Poco dopo i primi video in cui si vede il Bisenzio che esonda iniziano a girare su tutti i gruppi whatsapp e iniziano a mettere un po' di paura a tutti. L.C.

Ero a calcio quando ha cominciato a piovere molto forte, allora il mister ci ha mandati a casa dove c'era mia sorella che era molto preoccupata perché temeva l'alluvione. Quando purtroppo questa paura è diventata realtà ho cominciato a chiamare amici e parenti per sapere come stavano e se le loro case avessero avuto problemi. P.C.

I danni

Nei giorni successivi, sono venuta a sapere di tutti i danni che aveva procurato l'alluvione, di tutte le case distrutte, negozi allagati, persone scomparse o addirittura morte, mentre c'erano altri che avevano perso tutto ciò che avevano, tra cui anche persone che conoscevo. Non potevo immaginare cosa stessero provando queste persone, ero solo molto dispiaciuta. A.P.

Il 6 novembre andai a dare una mano all'Agraria di Vaiano che è proprio sull'argine del Bisenzio. La forza dell'acqua aveva spazzato via tutto, tutto il materiale era rovinato e c'erano chili e chili di fango da portare via. Oggi a distanza di più di un mese continuo a vedere i segni di questo disastro. Ponti sradicati dalla forza del fiume, montagne di massi e terra, persone che sono ancora senza casa, ditte che faticano a ripartire. Se ripenso a quei giorni mi rendo conto di quanto siamo impotenti davanti alla forza della natura. Sono cose che si sentono al telegiornale, ma stavolta ci siamo trovati noi a dover fare i conti con questo disastro. E non è ancora finita. L.I.

La situazione non era bella: molte persone fuori dalle loro case che accumulavano lungo le strade tutto quello che l'acqua e il fango avevano reso inutilizzabile. Qui insieme ad altri colleghi di lavoro di mia mamma iniziammo a ripulire le varie stanze a piano terra e sembrava che la quantità di fango non diminuisse mai. N.I.

La strada principale sotto casa nostra era completamente allagata, circa un metro d'acqua, gli abitanti delle prime case della salita erano tutti indaffarati per cercare una soluzione per bloccare l'ingresso dell'acqua nelle proprie abitazioni, molte macchine nel tentativo di attraversare la strada si sono dovute fermare in mezzo alla carreggiata a causa di problemi al motore. R.L.

Interi famiglie si sono trovate senza più una casa, senza più una macchina, senza più niente; i sacrifici di una vita sono stati mandati in fumo da tutta quell'acqua. Tanti sono stati per giorni interi senza corrente elettrica o acqua calda. S.C.

Nonostante fossi al riparo dagli effetti diretti dell'alluvione, ho comunque avuto modo di percepire la tensione e l'angoscia che respirava nell'aria, sentendo anche dolore per le persone che hanno dovuto buttare qualcosa della loro casa o addirittura la maggior parte dei mobili. T.C.

Mi sono reso conto di cosa vuol dire perdere tutto. M.B.

Quella sera mi accorsi della gravità della situazione guardando al di fuori della finestra di casa dove vidi la strada che si era trasformata in un fiume che correva veloce lungo la discesa e che, in alcuni momenti, staccava e portava con sé l'asfalto, incapace di resistere alla furia dell'acqua. M.S.

La mattina dopo ci svegliamo e c'erano venti o trenta centimetri di acqua nel piano delle cantine e dei garage. M.V.

Vedere certe immagini è forte e personalmente mi ha toccato vedere persone distrutte e che piangono avendo visto coi loro occhi una vita di sacrifici andare in frantumi stringe il cuore. S.S.

La solidarietà

Mi sono vestita, messa gli chantilly e mi sono data da fare per aiutare gli alluvionati. E quando vidi ciò che era accaduto alle case, dal vivo, mi resi conto della vera catastrofe che era avvenuta e mi sono sentita ancora più in dovere di fare la mia parte ed aiutare il più possibile. A.P.

Sabato 4 novembre. Già dal mattino si respirava un'aria diversa, si riusciva a entrare in garage. Dopo poco arrivarono gli amici di mio fratello e insieme iniziammo a togliere coi secchi l'acqua, soltanto nel pomeriggio fu possibile iniziare a togliere le cose dal garage, questa giornata finì così con il sorriso tra le facce di tutti. G.G.

Come se non bastasse i tombini smisero di ricevere acqua. L'intero condominio si allertò e iniziò a stappare i tombini in garage mentre mia mamma e il vicino andarono, armati di tanto coraggio e poco più, a stappare quelli fuori. Alla fine della serata tornammo tutti in casa senza luci solo con delle candele e delle torce elettriche. La mattina seguente abbiamo rispolverato vecchi giochi da tavolo nell'attesa che la corrente tornasse. A pranzo riuscimmo a mangiare solo del pane col prosciutto e verso le 15 finalmente tornò la corrente. Nei giorni seguenti siamo andati tutti insieme a dare una mano. L.I.

Una domenica io e la famiglia abbiamo deciso di andare ad aiutare chi aveva bisogno. Abbiamo preso la macchina, ci siamo avvicinati nelle zone più colpite e ci siamo fermati in una casa messa particolarmente male. Avevano perso ogni cosa, la proprietaria era distrutta dal dolore e il figlio non sapeva più cosa fare [...]. Non dimenticherò mai la voce distrutta delle persone che ci circondavano quel giorno a Campi e la rabbia nei loro occhi dopo aver perso tutto quello che avevano messo via da una vita. Quest'esperienza mi ha segnato molto e mi ha insegnato tanto. M.Z.

Sono andato ad aiutare alcune aziende tessili che nello straripamento del fiume avevano perso praticamente tutto. Ho fatto questa esperienza con alcuni amici e insieme abbiamo spalato fango, spostato merce ormai inutilizzabile, metri e metri di stoffa gettati al macero! Con noi c'erano i proprietari della fabbrica, ma non erano persone tristi ma individui con una grande voglia di pulire tutto al più presto per iniziare di nuovo a produrre. Questo mi ha fatto pensare come a volte sono triste e arrabbiato per piccole cose che sono sciocchezze, in confronto. M.D.S.

Quando finalmente ha smesso di piovere si è vista una grande forza nella popolazione, che voleva rialzarsi velocemente: persone di ogni età sono scese in strada per aiutarsi. Anche io sono andata ad aiutare chi aveva perso tutto, a Campi Bisenzio. Vedendo ciò che era successo lì mi sono davvero resa conto dei danni che erano stati provocati dall'alluvione; sui social sono state sparse molte

immagini, ma nessuna mi aveva fatto immaginare cosa era davvero successo... finché non si vede con i propri occhi non si comprende quanto il danno sia stato importante. S.C.

Anche io ho cercato di aiutare e con un gruppo di amici siamo andati nei posti più colpiti. Io credo che sarebbe meglio aiutare con il sorriso. Quel giorno me lo ricordo felicemente: siamo stati tutta la mattina ad aiutare e poi siamo andati a pranzare e siamo stati tutto il giorno assieme. G.G.

Nonostante il brutto evento che la Toscana ha dovuto affrontare, la gente comune si è aiutata a vicenda, sostenendosi l'un l'altro e questa cooperazione è stata molto significativa per me, dimostra l'umanità delle persone verso coloro che sono in difficoltà. M.L.

Mi ha fatto sentire bene aiutare e vedere tante persone che collaboravano tutte per uno scopo. Mi ha fatto capire che l'unione fa la forza e tutto è possibile. M.B.

Soprattutto in momenti come questo vedere la città così unita e pronta a dare aiuto è importante e dà un po' di speranza anche a coloro che l'avevano persa. S.S.

Il momento della condivisione libera delle scritture è stato prezioso. Posso affermare che l'ascolto delle storie e delle emozioni altrui, spesso simili al proprio vissuto, ha permesso di percepire una vicinanza maggiore e più profonda tra compagni di scuola, consentendo l'accoglienza e la normalizzazione dei sentimenti di paura e di smarrimento, in quanto propri di ogni essere umano. Attraverso la scrittura autobiografica i ragazzi hanno potuto orientarsi nel mare delle avversità, riuscendo a salvare una memoria più profonda e autentica di questo non ordinario evento collettivo.

Elisa Barbieri*

Azioni per una poetica dell'arcipelago.

Studentesse-biografe in un quartiere-laboratorio

Il processo è più importante del risultato.

Marina Abramovich

Premessa

Nell'AA 2021/2022 il Circolo di scrittura e cultura autobiografica di Parma, nella persona della referente Maria Concetta Antonetti e della scrivente Elisa Barbieri, è stato invitato dal Liceo Marconi¹ a collaborare al progetto patrocinato dal Comune di Parma "Leggere in Oltretorrente", creato per coinvolgere sia le proprie classi sia chi abita nel quartiere in iniziative atte a favorire la lettura come pratica quotidiana, capace di generare competenze alfabetico-funzionali, multilinguistiche, personali, sociali e di cittadinanza.

Da una parte, la scuola ha la necessità di trasformare in agiti reali le conoscenze che trasmette attraverso l'insegnamento; dall'altra il quartiere Oltretorrente è protagonista di rapidi mutamenti sociali che causano senso di spaesamento, isolamento, perdita di dignità.

Da cento anni il Liceo Marconi ha sede in questo quartiere storico e popolare, simbolo della resistenza antifascista parmigiana, da sempre *porta* di accoglienza della città alle nuove cittadinanze, prima contadine, poi operaie e ora immigrate.

Allo stesso tempo, però, quartiere e scuola rimangono due realtà che comunicano poco l'una con l'altra, aumentando la complessità di un luogo in cui convivono culture diverse, in cui si assiste allo spopolamento dello spazio pubblico e dei centri di aggregazione, all'aumento del degrado urbano.

* Formatrice LUA, membro del Circolo Thoreau e del Circolo di Cultura e Scrittura Autobiografica di Parma, poeta, docente di Grafica e Comunicazione al Bachelor of Arts di NABA (Nuova Accademia di Belle Arti di Milano), facilitatrice Mindfulness.

¹ Il Liceo Scientifico Marconi di Parma è uno dei più antichi d'Italia, essendo stato fondato per mezzo della riforma Gentile nel 1923. Nel tempo si è arricchito di altri indirizzi, tra cui quello linguistico, avviato in forma sperimentale già nel 1977. Le studentesse-biografe al tempo del laboratorio erano iscritte alle classi quarte dell'indirizzo linguistico.

La richiesta iniziale rivolta al Circolo LUA di Parma è stata di organizzare un percorso di formazione alla lettura come strumento di autoconoscenza o sollievo per ritrovare nella letteratura stimoli di confronto e d'immaginazione, stati d'animo e ricordi da condividere.

Dalla lettura di testi scritti alla lettura di luoghi e storie viventi: il progetto “Biografe di comunità”

Fin da subito abbiamo creduto che le potenzialità del metodo autobiografico potessero consentirci di oltrepassare le richieste, ideando un progetto che prendesse le mosse dal rapportarsi alla letteratura come materia vivente, capace di attivare una poetica di arte relazionale.

L'avvio: formare le biografe

La prima fase è stata la formazione autobiografica teorico-pratica di sei incontri di due ore rivolti a due classi quarte, durante la quale le studentesse hanno sperimentato l'autobiografia come allenamento della capacità di introspezione e auto-consapevolezza, interrogandosi sul significato della lettura per sé e sui testi letterari che maggiormente hanno plasmato il loro modo di essere, per arrivare alla raccolta di storie, stendendo tracce che intrecciassero le biografie individuali alla storia del quartiere e allenando infine l'ascolto attivo attraverso la simulazione di colloqui biografici in classe.

Disseminazioni di tracce temporanee: il flash mob Eufemia

Il primo atto pubblico di “Leggere in Oltretorrente” è stato il flashmob letterario itinerante “Eufemia” durante il quale centocinquanta tra studenti e studentesse del Liceo Marconi hanno realizzato blitz, *atelier*, *reading* e una marcia per la lettura.

Le studentesse del laboratorio “Biografe di comunità” hanno disseminato nelle strade, nelle piazze, nei mercati con strumenti temporanei (scritte con gessi a terra, fogli appesi ad alberi, muri-bacheche con post-it) i titoli dei libri che hanno reputato essere stati maggiormente formativi nella loro vita, accompagnati da inviti alla lettura, sotto forma di affermazioni secondo la formula *Leggi questo libro perché...*

Il coinvolgimento di un campione significativo: creare il gruppo narrante

Successivamente si è lavorato al delineare un gruppo narrante che potesse rappresentare l'eterogeneità del quartiere, individuando narratori e narratrici diverse per età, etnia, status sociale, grado di istruzione, cercando di coinvolgere persone con un ruolo importante nel quartiere in quanto punti di riferimento culturale o spirituale o ideatori di servizi innovativi.

Conoscersi, raccogliere una storia biografica: gli incontri tra narratori, narratrici e biografe

La raccolta biografica è stata organizzata in due incontri.

Durante il primo incontro, dallo scopo conoscitivo, l'aula magna del Liceo Marconi si è popolata, come in un mosaico surreale, di quasi venti tra narrato-

ri e narratrici. In mezzo a studentesse, insegnanti e a noi del Circolo LUA di Parma, si sono seduti dietro i banchi – qualcuno forse per la prima volta – una sarta africana, un educatore del centro sociale, l'ex preside dell'istituto, un frate, la fondatrice del negozio cooperativo di vicinato, la barista del locale più frequentato del quartiere, un sociologo, un cantautore, un'anziana ex insegnante di musica e altri. Eccitazioni, curiosità, timori negli sguardi reciproci, mentre a ciascun narratore veniva abbinata una coppia di studentesse per la conduzione del colloquio biografico.

L'incontro successivo è stato dedicato alla raccolta biografica vera e propria, durante la quale le studentesse hanno condotto l'intervista imperniata sulla domanda *Di che storia sei?*, formulata per portare l'attenzione su come le storie individuali si intreccino con le culture di provenienza e gli immaginari collettivi.

Una studentessa in ascolto attivo per non abbandonare il contatto visivo e l'altra impegnata nell'annotare i punti salienti della narrazione, il narratore o la narratrice al centro di un'attenzione concentrata e discreta – così ha avuto luogo un incontro significativo e potenzialmente trasformativo, che ha realizzato una possibilità d'incontro con l'Altro altrimenti remota.

Risignificare le storie individuali iscrivendole in un orizzonte collettivo: la scrittura delle biografie di comunità

Le biografe hanno indagato come le storie individuali si intreccino con le storie dei luoghi e la vita politica di una città, andando *alla ricerca della storia da narrare* e spaziando perciò da tematiche individuali (famiglia, educazione, amore, amicizia) a tematiche urbane (case, vie, piazze, luoghi di incontro) e sociopolitiche (personaggi, feste e manifestazioni, movimenti politici). Le studentesse si sono cimentate nella scrittura dei singoli racconti biografici raccolti negli incontri, ri-significando i vissuti e collocandoli nell'orizzonte del contesto territoriale del quartiere.

Una forma rituale di restituzione: la lettura pubblica e il dono

La fase conclusiva è stato un momento corale ad alta intensità emotiva, nel quale le narratrici hanno letto ad alta voce davanti ai protagonisti e alle protagoniste alcuni estratti delle storie da loro scritte.

Come Ulisse alla corte dei Feaci si commuove sentendo le proprie gesta narrate dall'aedo cieco, capendone solo in quel preciso istante la grandezza, allo stesso modo narratrici e narratori si sono ri-guardati, rispecchiati e *ritrovati* nello sguardo altrui.

Alla fine di ciascuna lettura una coreografia rituale ha disegnato i gesti in modo che le biografe consegnassero nelle mani dei loro narratori una copia della raccolta stampata e intitolata *Raccontami la tua storia. Persone dell'Oltretorrente*².

² Volume autoprodotta stampato a Parma nel 2022, finanziato da Fondazione Cariparma, ente promotore e sostenitore del bando "Leggere crea in-dipendenza", al cui interno si è sviluppato il progetto "Leggere in Oltretorrente".

La raccolta biografica come azione di poetica relazionale ispirata alla metafora dell'arcipelago

Il senso del progetto “Biografie di comunità” risiede nell’insegnare/imparare a leggere non solo i testi, ma anche i luoghi e le persone, per fare esperienza dell’incontro con l’Altro da sé.

La prima deduzione teorica è quella relativa alla messa in prova di nozioni in un agito pratico, come evidenziato dalla professoressa Gloria Cattani, dirigente del Liceo Marconi, nella prefazione del volume:

Questa è la nuova scuola! Quella di cui si parla tanto in questi ultimi tempi, per la quale si spendono pagine e pagine d’illustri commenti e per la cui costruzione si offrono ricette che provengono da riflessioni profonde. [...] Create dal lavoro a più mani di un gruppo di studenti e docenti, nel tempo “dell’al di là” della lezione del mattino, ricche di saperi “antichi”, di stili analizzati in profondità, di conoscenze acquisite sui testi di grammatica, nella pratica dell’esercizio di stile. [...] Gli studenti si sono cimentati, forse per la prima volta, con la produzione di un testo da un racconto narrato direttamente dal protagonista.³

Ma vi è un altro aspetto teorico fondamentale.

In un’epoca in cui i rapporti di vicinato s’impoveriscono, la meccanizzazione generale delle funzioni sociali riduce progressivamente lo spazio relazionale, le ondate migratorie creano convivenze forzate in cui le diversità nel migliore dei casi arrivano a tollerarsi, il processo partecipato rappresenta una micro-utopia di prossimità, che ha consentito un incontro impossibile senza alcuna pretesa di azzerare lo scarto, ma consentendo di rispettare l’opacità⁴ di ogni storia, ammettendone l’ineludibile impossibilità di completa trasparenza, per cui per guardarsi reciprocamente è necessaria una distanza simbolica, nella quale respirano i vissuti individuali.

Oltre alle arti autobiografiche, gli strumenti del progetto si allineano con le tendenze artistiche più significative degli ultimi due decenni in ambito performativo.

Le azioni di disseminazione urbane di tracce letterarie avvenute nel *flash-mob* così come gli incontri architettati per far accadere dialoghi altrimenti impossibili, possono a buon titolo iscriversi in un movimento di arte relazionale, conosciuta anche come “arte socialmente impegnata”, “*community-based art*” o “arte partecipativa”⁵.

³ Ivi, p. 1

⁴ Il termine si riferisce all’affermazione “Noi rivendichiamo il diritto all’opacità” di Edouard Glissant, secondo il quale l’opacità “non è la chiusura in un’autarchia impenetrabile, ma la sussistenza in una singolarità non riducibile. Le opacità possono coesistere, confluire, tramando tessuti la cui vera comprensione si baserebbe sulla tessitura di questa trama e non sulla natura delle componenti”. E. Glissant, *Poetica della relazione*, Quodlibet, Macerata 2007, p. 202.

⁵ Tale forma artistica nasce dalla metà degli anni novanta con Maria Lai, artista sarda nota soprattutto per la sua opera *Legarsi alla montagna*. Non limitandosi a creare oggetti estetici,

La relazione creatasi durante il laboratorio non ha preteso di riportare l'incontro entro paradigmi identitari prestabiliti, ma è stata sviluppata a partire da un'idea di identità multicentrica diffusa, come quella di un arcipelago, nella quale storie e culture differenti rimangono *opache* le une alle altre, in una fertile estraneità, che ne protegge diversità e bellezza.

Questo significa coltivare un'ecologia della mente nella quale si fa spazio dentro di sé all'alterità, contenendo l'impulso ad assimilarla e uniformarla.

Accettare l'Altro da sé, senza volerlo ridurre al già noto (perché non si tollera di non capire), ha attivato un processo di eterogenesi: una trasformazione sia soggettiva, sia comunitaria, nel segno di una memoria viva e dinamica, forza propulsiva che favorisce lo sviluppo della comunità in armonia con il proprio *Genius loci*, quello spirito del luogo che, nel caso dell'Oltretorrente, è caldo, accogliente, critico, multiculturale e ribelle.

Proprio un quartiere la cui instabilità viene reputata pericolosa può rappresentare invece l'opportunità di un laboratorio continuo per la riflessione su una nuova identità sociale, legata non più al concetto di *radice unica* ma a quello di *rizoma* di Gilles Deleuze e Félix Guattari – una radice che si estende in reticoli nella terra e nell'aria – un'idea che mantiene viva la connessione tra radice e identità, rifiutando però il pensiero dell'Uno per sostituirlo con una poetica della relazione, basata sulla reciprocità invece che sulla dominazione e supremazia. Una visione che supera l'*inclusione*, parola che evoca un rapporto gerarchico, in quanto reca in sé il presupposto dell'esistenza di un gruppo forte/centrale deputato a includere un gruppo debole/marginale, a favore di un incontro senza sintesi né concentrazione, ispirato alla moltiplicazione e alla diffrazione.

Come suggerisce in *Poetica della relazione* il poeta e saggista originario della Martinica Edouard Glissant, a lungo impegnato politicamente per una liberazione anticolonialista delle isole dei Caraibi, un nuovo modello per le nostre società può essere la creolizzazione, un meticcio "che permette ad ognuno di essere qui e altrove, radicato e aperto, perso nella montagna e libero nel mare, in accordo e in erranza"⁶.

Si ringraziano la Dirigente del Liceo Marconi Prof.ssa Gloria Cattani e le professoresse coordinatrici del progetto: Patrizia Bertolani, Mafalda Vescovi, Maria Grazia Rossi, Enrica Conforti.

L'arte relazionale si focalizza sulla creazione di esperienze e relazioni umane, trasformando gli spettatori in attori. Viene descritta così dal suo primo teorico, il critico e curatore francese Nicolas Bourriaud: l'arte relazionale è "un'arte che assume come orizzonte teorico la sfera delle interazioni umane e il suo contesto sociale, piuttosto che l'affermazione di uno spazio simbolico autonomo e privato" (N. Bourriaud, *Estetica relazionale*, Postmedia Books, Milano 2010, p. 14). Mettendo in atto situazioni costruite, in continuità con la scuola di pensiero dei Situazionisti francesi degli anni Sessanta, l'arte relazionale intende "superare l'arte" tramite una rivoluzione della vita quotidiana, nella quale l'elaborazione collettiva del senso è il tema centrale.

⁶ E. Glissant, *Poetica delle relazioni*, cit., p. 51.

Sara Moretti*

Il gusto di un'esperienza. Vivere e narrare l'inclusione

Raccontiamo
e così ci riempiamo di cose e di senso
Duccio Demetrio, *Raccontarsi*

Un edificio a mattoni rossi, una sala riunioni raccolta: un tavolo ovale, sedie intorno, una piccola finestra che permette di osservare parzialmente colline, boschi e solo uno scorcio lontano della valle. Se qualcuno si fosse affacciato dall'esterno a quella finestra tra gennaio e giugno 2022, avrebbe potuto osservare un ragazzo, intento a scrivere sul computer e una persona che talvolta guardava dalla finestra, lasciando che il silenzio accompagnasse la scrittura, oppure parlava per sostenerla nel suo scaturire. È lì che ho vissuto l'esperienza che mi ha permesso maggiormente di coniugare il mio essere docente di sostegno con la formazione autobiografica che fa parte non solo del mio bagaglio professionale, ma del mio modo di pensare: la narrazione e la scrittura autobiografica sono entrate nella mia vita poco prima di concludere i miei studi universitari, molti anni fa e mi hanno formata nel tempo, plasmando il mio pensare, il mio modo di essere persona e educatrice. Tuttavia, come formatrice che utilizza la scrittura autobiografica, da alcuni anni, lavorando nell'ambito del sostegno nella scuola secondaria di secondo grado mi pongo domande su come sia possibile integrare la mia formazione e la pratica autobiografica, che so essere strumento fondamentale, con il mio agire educativo di docente.

In quella stanzetta la scrittura autobiografica ha preso forma concreta in un testo di oltre cinquanta pagine totalmente scritto da Davide, solo con un accompagnamento fatto di sollecitazioni generiche, domande specifiche, immagini come sollecitatori, rimandi, rilettura, memoria condivisa.

* Educatrice, attualmente è insegnante di sostegno. Per la LUA è docente del corso Morphosis-Mnemnon e conduce dal 2004 laboratori di scrittura autobiografica, con una particolare attenzione all'ambito scolastico.

Un testo dal titolo “Il gusto della mia esperienza”¹ che ha lasciato nella mia professionalità docente un gusto che assaporerò sempre.

Ho conosciuto Davide nel 2017, durante il suo primo mese della prima classe nella scuola secondaria di secondo grado (nello specifico l’Istituto per i servizi e l’accoglienza alberghiera di Caprese Michelangelo – AR – dell’Istituto Omnicomprensivo Fanfani Camaiti di Pieve Santo Stefano) e sono stata una delle docenti di sostegno assegnate alla sua classe fino al 2022, anno in cui ha concluso il suo percorso scolastico.

Fin da subito ho cercato di comprendere come poter utilizzare la scrittura autobiografica, ma il modo di scrivere di Davide mi interrogava: i testi iniziavano con brevi considerazioni per divenire poi lunghe “liste” (ricordo, ad esempio, un testo sulla musica: dopo le prime righe aveva scritto la lista di tutti i titoli delle canzoni di Sanremo); se, da una parte, questo rivelava una capacità mnemonica che come docenti avremmo potuto e dovuto incrementare ai fini degli apprendimenti, dall’altra mi sembrava limitasse le potenzialità narrative del ricco mondo interiore di Davide. Mi rendevo conto che, se condividevo con Davide dei suggerimenti, il rischio era che mi sostituissero a lui nella produzione scritta, cercavo quindi di limitarli per lasciare spazio alla scrittura. Nel tempo le competenze di Davide sono cresciute e nel 2022, in vista della conclusione del percorso scolastico, in accordo con alcune colleghe curriculari, abbiamo ipotizzato di far scrivere a Davide la sua esperienza scolastica con gli obiettivi, tra gli altri, di incrementare l’autoconsapevolezza delle competenze acquisite (anche in vista di un possibile ingresso nel mondo del lavoro) e del proprio progetto di vita². Abbiamo quindi scelto di dedicare un’ora alla settimana alla scrittura individuale che necessitava di silenzio e di uno spazio dedicato, cercando di limitare il tempo trascorso fuori dalla classe.

Nelle prime pagine del testo si scorgono ancora delle “liste”, che di fatto non abbandonano mai la scrittura, ma si trasformano divenendo particolari necessari per valorizzare quanto esperito e raccontarlo. È così che a pagina 15 troviamo: “...C’ERA UNA GUIDA (...) CHE CI SPIEGAVA IL PROCESSO (...), CI DICEVA CHE (...) SI FA OGNI TIPO DI LATTE: LATTE SCREMATO, LATTE UHT, LATTE PARZIALMENTE SCREMATO, LATTE, SIERO DI LATTE, ALTA QUALITÀ FRESCO INTERO, DELICATO FRESCO PARZIALMENTE SCREMATO, CLASSICO INTERO PASTORIZZATO, LATTE PASTORIZZATO, CLASSICO INTERO UHT...” la lista prosegue con altri ventiquattro prodotti, mentre a pag. 36 una breve lista serve ad inquadrare il contesto: “IL MIO PRIMO GIORNO DI STAGE C’ERA G., (PROPRIETARIO), G. (SOMMELIER DEL RISTORANTE E SOCIO PROPRIETARIO), M. (CAPOCUOCA), F. (AIUTO CUOCA), L. (CAMERIERA AI PIANI), B.(CAMERIERE DEL RISTORANTE), G. (CUOCA E MAMMA DI G.).”

¹ Il testo è rimasto inedito, presentato alla prova orale dell’esame di stato insieme ad altro materiale. Nelle pagine seguenti ne riporto alcuni brani, mantenendo il carattere maiuscolo corsivo che Davide Burchini, l’autore, ha scelto di utilizzare, inoltre la scelta redazionale è stata quella di dare spazio al modo di scrivere dell’autore, senza intervenire con correzioni.

² Per una riflessione su progetto di vita e narrazione si veda: (Salis 2023).

Durante i mesi di scrittura è stata quindi visibile un'evoluzione, ma ciò che maggiormente colpisce nel testo di Davide sono i passaggi che mettono in luce come la narrazione autobiografica possa essere strumento privilegiato per rielaborare momenti fondamentali:

IN TERZA CON LA PROF. M. ABBIAMO STUDIATO FRANCESCO PETRARCA E UN GIORNO LA PROF. MORETTI MI HA FATTO LEGGERE UNA POESIA CHE SI CHIAMA "O CAMERETTA CHE GIÀ FOSTI UN PORTO" E ABBIAMO LETTO LA FRASE CHE PARLAVA DI "ME STESSO E IL MIO PENSIERO" E ABBIAMO PARLATO DEI MIEI PENSIERI NOI DUE.

E POI ABBIAMO VISTO UN VIDEO DI DAMIANO E MARGHERITA TERCON, CHE DAMIANO HA LA SINDROME DI ASPERGER E IO NON VOLEVO DIRE E SENTIRE QUESTA PAROLA, MA POI HO SCRITTO QUESTO TESTO SU COME MI SENTIVO:

IO MI SENTO COME DAMIANO, CHE NESSUNO MI CAPISCE CHE HO LA SINDROME DI "ASPERGER", NESSUNO MI CAPISCE PERCHÉ PENSO CHE QUALCUNO MI VOGLIA PRENDERE IN GIRO PER IL MIO PROBLEMA CHE HO, IO PENSO CHE MI CAPIRANNO E CHE NON MI PRENDERANNO IN GIRO, MA MI CAPIRANNO.

IO VORREI CHE QUALCUNO MI CAPISCA PER QUELLO CHE HO IO, PERCHÉ IO VORREI CHE QUALCUNO MI ASCOLTASSE DI QUELLO CHE HO IO. MI È VENUTO DA PIANGERE ASCOLTANDO DAMIANO perché PENSO CHE QUALCUNO NON MI CAPIRÀ MAI. IO SONO TIMIDO E ANCHE NON ACCETTO GLI SCHERZI DA NESSUNO, VORREI CHE QUALCUNO MI ASCOLTASSE. PENSO SEMPRE CHE QUALCUNO MI POTREBBE PRENDERE IN GIRO PER QUELLO CHE HO IO, CIOÈ CHE HO DELLE DIFFICOLTÀ PERCHÉ IO SONO "ASPERGER", HO DIFFICOLTÀ A COMPRENDERE QUELLO CHE MI DICONO LE ALTRE PERSONE. E QUELLI CHE MI STANNO ANTIPATICI E QUELLI CHE MI STANNO SIMPATICI... IO VORREI CHE QUALCUNO UN GIORNO MI DESSE UN ABBRACCIO PERCHÉ IO QUALCHE VOLTA CHE QUALCUNO NON C'È A SCUOLA O C'È E SI SPOSTA E VA A SEDERSI IN UN ALTRO BANCO PENSO CHE SI VUOLE ALLONTANARE DA ME OPPURE MI SENTO TRISTE QUANDO QUALCUNO NON VIENE VICINO A ME PER FARMI SENTIRE FELICE O ANCHE PER PARLARE CON ME. MA Più VOLTE NESSUNO VUOLE STARE VICINO A ME. QUALCHE VOLTA QUALCUNO VIENE E SENZA CHE IO GLIELLO CHIEDO, DOVREI SFORZARMI DI Più E CHIEDERLO IO. QUALCUNO VUOLE STARE VICINO A ME. IO LE COSE LE SO FARE DA SOLO SE MI IMPEGNO. IO SO CHE POSSO DIRGLIELO DA SOLO E POTER FARLO SENZA L'AIUTO DI NESSUNO.

Questo frammento esprime come il pensiero narrativo consenta di organizzare e narrare l'esperienza (Smorti 1994), fa riferimento ad una esperienza iden-

titaria, anche perché racconta di una capacità che la scrittura autobiografica implementa e attiva: quella di riconoscere sé stessi e di incontrare le proprie caratteristiche e, quindi, anche la disabilità, un punto importante per poter comprendere le proprie possibilità e potenzialità, raccontarle, ri-scriverle e così re-interpretarle per ri-definirle (Gaspari in Salis 2016, p. 27).

“*Posso dirlo da solo*” – “*posso farlo da solo*” – nel testo troviamo ventuno volte l’espressione “*da solo*”:

“GLI IEFP SONO: ISTRUZIONE FORMAZIONE PROFESSIONALE È UN ESAME IN CUI FAI VEDERE IL TUO LIVELLO DI FORMAZIONE NELL’AMBITO DELLA MATERIA DI INDIRIZZO. IO QUEL GIORNO HO FATTO COME PIATTO LO STRUDEL DI MELE DEL TRENTINO IN SINGOLI STRUDEL. E IO QUEL GIORNO L’HO FATTO SENZA L’AIUTO DELLA PROF. (...) ERO MOLTO CONTENTO DI FARE UNA COSA CHE NON AVEVO MAI FATTO PRIMA D’ORA, CIOÈ DI FARCELA TUTTO DA SOLO SENZA L’AIUTO DI NESSUNO”.

E ancora:

“DURANTE IL MESE DI GIUGNO INIZIAI UNA NUOVA AVVENTURA SCOLASTICA GLI STAGE (...) DOPO CHE ERO ANDATO QUATTRO O CINQUE VOLTE, IL RISTORANTE HA CHIAMATO LA PROF. MORETTI PER DIRLE CHE IO POTEVO LAVORARE ANCHE DA SOLO SENZA LA PROF E LA PROF. ERA MOLTO CONTENTA CHE IO POTESSI LAVORARE DA SOLO. QUESTA BELLISSIMA ESPERIENZA MI HA INSEGNATO AD AVERE MOLTE COMPETENZE E SAPER LAVORARE DA SOLO E ANCHE CON GLI ALTRI CHE LAVORAVANO CON ME E CHE MI DAVANO QUALCHE CONSIGLIO IN PIÙ E LE INDICAZIONI SU COSA FARE QUANDO ARRIVAVO AL LAVORO. NON MI È PIACIUTO SMETTERE PERCHÉ AVEVO INSTAURATO UN RAPPORTO MOLTO BELLO CON LORO E DI AMICIZIA E QUANDO PARLAVO E SCHERZAVO CON LORO MI SENTIVO FELICE!!!”

Davide racconta il proprio sentire, che nella scrittura iniziale era quasi totalmente assente. La possibilità di raccontare queste esperienze non solo permette di poter affermare con sicurezza di aver acquisito delle competenze specifiche (saper lavorare da soli e con gli altri), rimarcando l’autoefficacia e incrementando l’autostima, ma allo stesso tempo rivela la possibilità di autodeterminarsi e quindi testimonia di un *riscatto esistenziale* (Gaspari 2008, p. 152 – 154) attivando così anche un processo di resilienza.

A distanza di tre anni ho riletto con Davide il suo testo e, insieme, abbiamo riflettuto su che cosa ci dice oggi quel testo, queste le parole di Davide:

Scrivere mi è servito a non avere paura e a scrivere le mie emozioni e non tenerle tutte dentro. Ho scritto cose nel testo che non avevo mai avuto il coraggio di dire. Mi piace ripensare alla mia esperienza a scuola, c’è una parte forse un po’ triste perché è stato triste lasciare la scuola, che mi manca molto.

“Date parole al dolore. Il dolore che non parla bisbiglia al cuore sovraccarico e gli ordina di spezzarsi” scriveva Shakespeare nel Macbeth.

Davide ha imparato che la scrittura può essere una strada per dare parola al proprio sentire e questo allontana la paura e lo fa anche perché permette all'io di affermarsi e di sentire di esserci (Demetrio 1996; 2008; 2012) in una condizione, quella della disabilità, in cui a questo “io” è spesso negato, o perlomeno taciuto, il diritto all'esistenza.

Davide ha aggiunto:

Rileggere mi è servito a riflettere su alcune cose che non avevo mai pensato di scrivere: per esempio sulle emozioni provate durante il concorso a Rimini che non me l'aspettavo quella festa con la dirigenza nazionale del DSE. Vengono fuori un sacco di cose speciali e bellissime.

Quando scrivevo all'inizio i ricordi non mi venivano in mente, dopo invece a forza di scrivere sono venute fuori tantissime cose.

In prima non parlavo con nessuno e poi parlare e scrivere mi è servito a raccontare me stesso, quando ho raccontato le mie emozioni e le mie sensazioni: prima avevo paura di parlare poi la paura è passata, ho scritto tutto quello che ho imparato.

Non solo le emozioni, ma anche la capacità di comprendere il processo che si è attivato con la scrittura, il “come” di quella scrittura che è cambiata, trovando e donando le parole.

Scrivono Francesca Salis: *“Accompagnare qualcuno verso il proprio personale progetto di vita significa in prima battuta aiutarlo a riconoscersi nella propria storia (...), fare i conti con difficoltà e sconfitte, con potenzialità, compensazioni...”* (Salis 2023, pag. 147)

Ho riflettuto su una domanda che in quei mesi di lavoro aleggiava più volte nel mio cuore: *“È inclusione questa esperienza?”*, una domanda per me cruciale. Devo ammettere che ancora non ho una risposta del tutto chiara, forse sarebbe stata un'esperienza maggiormente inclusiva se il testo fosse stato conosciuto, letto dalle compagne e dai compagni e da tutti gli insegnanti, ma so una cosa: sollecitando scrittura autobiografica ho accompagnato Davide e Davide ha accompagnato me, nel senso etimologico di fare un cammino insieme, di “condividere lo stesso pane”. Forse non ho accompagnato Davide concretamente verso la realizzazione del suo progetto di vita, ma abbiamo attraversato insieme dei processi necessari ad essa.

Il testo per certo racconta un'esperienza di inclusione. Se crediamo che raccontare è dare nome e parola a qualcosa che esiste, allora anche questa esperienza, seppur in parte solitaria, è inclusiva, perché inclusione è racchiudere la diversità in uno stesso ricco insieme, o per meglio dire, sistema e questo testo permette di scorgere come di molti sistemi inclusivi Davide abbia fatto pienamente parte, co-costruendoli con gli altri e potendoli poi raccontare.

Bibliografia

- Danieli, L., Messina, D.
2018 *A scuola di autobiografia*, Mimesis, Milan-Udine.
- Demetrio, D.
1996 *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano.
- Demetrio, D.
2008 *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*, Raffaello Cortina, Milano.
- Demetrio, D.
2012 *Educare è narrare*, Mimesis, Milano-Udine.
- Gaspari, P.
2008 *Narrazione e diversità. L'approccio narrativo in pedagogia e didattica speciale*, Anicia, Roma.
- Salis, F.
2016 *Disabilità cognitiva e narrazione. Il contributo in pedagogia speciale*, Anicia, Roma.
- Salis, F.
2023 *Raccontare per includere. Storie che cambiano la storia*, Anicia, Roma.
- Smorti, A.
1994 *Il pensiero narrativo*, Giunti, Firenze.

Roberto Scanarotti*

Il verde della mia vita.

*Scrivere di sé nel rapporto con la natura: due esperienze
laboratoriali in ambito scolastico*

La natura come luogo universale in cui risuona la profondità del sentire e che con il passaggio alla scrittura si fa specchio, amica e mentore per chiunque ne sappia cogliere il valore umano e sociale. Nasce da qui il concetto di *green autobiography* elaborato e approfondito da Duccio Demetrio, vale a dire quella forma di scrittura cui si ricorre “sia per dialogare con noi stessi dinanzi alle meraviglie naturalistiche – e per accrescere la nostra consapevolezza nell’abbracciare gli ideali ecologisti – sia per partecipare alla battaglia per la difesa della Terra con più convinzione”.

Da sempre, l’uomo racconta la natura. E da sempre, la natura lo aiuta a raccontarsi. L’incontro riflessivo ed empatico con la terra, il mare e il cielo e le forme di vita che essi ospitano non cessa mai di essere un’occasione di risveglio per l’ancestrale sentimento di appartenenza che vive in noi e ci lega all’universo. Adulti e giovani non sfuggono alle suggestioni che si offrono loro quando hanno l’opportunità di confrontarsi con la pratica della “scrittura verde”, alla quale si avvicinano con curiosità e impegno, sollecitati anche dall’attuale scenario di allarme ambientale in cui stiamo vivendo. Ben consapevole di questo, nel 2024 la Libera Università dell’Autobiografia di Anghiari (LUA) ha ritenuto fosse arrivato il momento di tornare a riproporre il tema, intestandogli il proprio festival annuale con un titolo molto esplicativo: *Raccontare la Terra*.

Il rapporto scrittura-natura è senza dubbio argomento molto sentito e oggetto di attenzione nel panorama delle pratiche autobiografiche promosse in ambito LUA. Anche sul territorio, per la regia dei referenti territoriali, non è raro prender nota di iniziative di formazione intimamente legate al rapporto con la natura.

Nel mio personale percorso di referente e formatore autobiografico e biografico ho avuto la possibilità di sostenere attivamente questa tendenza organizzando numerosi laboratori, alcuni dei quali progettati anche a diretto contatto con

* Già giornalista e comunicatore d’impresa, formatore e biografo di comunità, dal 2012 collabora con la LUA e il Centro Nazionale di Ricerche e Studi autobiografici. Nel 2025 a Pineto, in Abruzzo, ha fondato il circolo di scrittura e cultura autobiografica “L’officina del racconto”.

la natura. Non solo riservati agli adulti: a Viterbo e a Torino ho condotto due interessanti esperienze in ambito scolastico di promozione del binomio scrittura di sé-natura, nella particolare dimensione di scambio e di auto-conoscenza propria dei gruppi laboratoriali giovanili.

La natura sale in cattedra

Il progetto *Il verde della mia vita: esperienze di scrittura autobiografica e biografica* si è svolto nel 2021, in piena pandemia, presso il liceo classico Buratti di Viterbo, in collaborazione con la LUA, avendo come fine quello di sviluppare specifiche competenze di scrittura e di guidare i giovani alla scoperta di valori profondi legati al rapporto personale e sociale con la natura.

Protagonista del progetto, reso possibile grazie all'impegno della docente di arte Claudia Palazzetti, è stata una classe del terzo anno composta da ventuno studenti (sedici ragazze e cinque ragazzi), alla quale è stato dedicato un ciclo di sei incontri: quattro tenuti on-line, nel rispetto delle regole della pandemia, e due in presenza, uno dei quali in aula e il restante in cammino, sui sentieri del Monte Palanzana².

Nel mio ruolo di tutor esterno, dopo la preliminare e progressiva esplorazione del metodo autobiografico, ho invitato i giovani a riflettere sul proprio rapporto con l'ambiente prendendo spunto dalla lettura condivisa di alcuni brani scelti (tra cui testi di Rousseau, Thoreau, Hesse e Montale) cui hanno fatto seguito specifiche pratiche di scrittura.

Il progetto prevedeva, inoltre, un ideale passaggio narrativo dall'*io* al *tu* con la formalizzazione di un'esperienza biografica di raccolta di testimonianze in tema di natura, nel caso specifico provenienti da nonni o persone anziane in genere. Un compito, questo, al quale la classe si è dedicata con una particolare dedizione, dando vita anche a un sito web³ che gli stessi studenti hanno realizzato per la conservazione delle memorie raccolte, insieme al ricordo di un'esperienza che, come scrivono nelle loro pagine virtuali, li ha aiutati:

...ad aprirsi e a conoscersi meglio, rafforzando i legami all'interno della classe, visto che, nonostante i tre anni passati insieme, ci siamo trovati spesso divisi e limitati nei nostri rapporti interpersonali.

Abbiamo intervistato nonni, conoscenti e anche sconosciuti facendo scoperte su di loro e su di noi, e commuovendoci ogni volta. Diventare raccoglitori di storie biografiche ha un valore sociale e civile: l'intimità dei racconti di quelle persone che ritenevamo venire da un tempo molto lontano hanno azzerato la distanza, hanno creato un ponte tra la generazione di ieri e quella di oggi.

² Chi è interessato troverà il resoconto di questa esperienza in Claudia Palazzetti (a cura di), *Educare alla sostenibilità. Contributi per una transizione ecologica della didattica*, Win-Scuola, Roma, 2022.

³ <https://ilverdedellamiavita.wixsite.com/burattilua>

Il percorso educativo al cui interno si è svolto il progetto *Il verde della mia vita* è stato uno degli esiti del programma interdisciplinare avviato dal Liceo Buratti con il ritorno all'educazione civica (legge n. 92/2019), come esperienza di educazione alla sostenibilità. Per formare i formatori, lo stesso Liceo aveva curato nel 2020 l'organizzazione di otto interventi per gli insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado della "rete Scuole Green" provinciale (140 i destinatari effettivi), uno dei quali, dedicato appunto all'eco-narrazione e da me curato.

A Torino per "Prendersi cura del mondo"

L'altra occasione di confronto con i giovani in ambito scolastico mi è stata offerta nel mese di novembre 2024, a Torino, dal Social Festival Comunità Educative *Prendersi cura del mondo*.

L'incontro con gli studenti torinesi si è tenuto il 7 novembre, nella sala Stemi del Palazzo di Città Metropolitana. Accompagnate dalla professoressa Maria Mattea La Porta e da altri insegnanti, erano presenti due classi seconde dell'IIS Bodoni Paravia di Torino (Grafica, Audiovideo e Fotografia), costituite da trentotto tra ragazze e ragazzi.

Nell'impostazione del mio intervento torinese, la tipologia del percorso scolastico, a indirizzo tecnico-artistico, è stata un punto di orientamento imprescindibile già in fase di progettazione del laboratorio, per lo svolgimento del quale mi sono avvalso, come sempre, di letture di brani scelti e di slide con testi semplici e molte immagini, utili a focalizzare l'attenzione del gruppo sulle informazioni e sui concetti via via esposti, suddivisi nei tre momenti principali di cui qui riassumo i contenuti:

1 – La scrittura di sé e le opportunità che essa offre ai giovani come strumento di riflessione e di autoconoscenza. La memoria e l'identità. Letture e commento di citazioni sulla memoria. Esercizio di scrittura: *Il mio primo ricordo: quando mi sono accorto di essere al mondo*.

2 – Ecologia ed eco-narrazione. Cenni storici ed esempi di letterati e artisti eco-narratori. Perché raccontare la Terra, perché e come la Terra ci racconta. Osservare – Osservarsi – Raccontare. Letture: Hesse, Thoreau, Demetrio. Esercizio di scrittura (a scelta): a – *Il mio primo contatto con la natura*: b – *Un ricordo della natura: quella volta che ho osservato, ammirato, notato...Com'eri, come ti ricordi, chi ricordi*.

3 – Entrare in contatto con la natura: gli alberi. Letture da Hesse, Fratus, De Pascale. Commento di dati tecnici su piante e biomassa (fonte: Stefano Mancuso). Alberi poetici e simbolici; alberi narrati. L'albero come rifugio: *Il barone rampante* di Calvino. Esercizi di scrittura: 1) *Ricordo di un albero: sensazioni, emozioni, famiglia, volti amici, avventura*; 2) *Se io fossi un albero*.

Al termine del laboratorio, la mia positiva sensazione rispetto all'attenzione e alla partecipazione dimostrata dalle due classi con domande, condivisioni di letture e commenti è stata confermata dagli insegnanti presenti (e attivamente

coinvolti negli esercizi). Dell'interesse dimostrato dai giovani si è avuto poi ulteriore riprova esaminando i loro testi, successivamente acquisiti con la collaborazione della docente, nei quali accanto alle risposte alle sollecitazioni si trovano anche appunti tratti dalle slide o da quanto ascoltato.

Qui di seguito riporto come testimonianza alcuni degli scritti più significativi che ho esaminato:

“Se fossi un albero sarei un pino, perché potrei essere usato per molte cose: alberi di Natale, fare profumi, bagnoschiuma e deodoranti”.

“La foglia. Ero piccola, andavo all'asilo ed era inverno, e nel ricordo di quella foglia che cade mi ricordo la neve che cadeva sul prato e pian piano aumentava e dei fiocchi di neve che cercavo di acchiappare per ammirare la bellezza. Ero felice, serena e spensierata”.

“In quel posto per andare in spiaggia bisognava attraversare dove le cime degli alberi toccavano il cielo e questo dava un senso di surrealtà. Quel posto paradisiaco resterà per sempre nei miei ricordi”.

“Il ricordo che ho di un albero è quello che c'è nel giardino di mio zio. È un albero con una scala attaccata, e questa scala conduce ad una piccola casetta, nascosta tra i rami e le foglie”.

“Se io fossi un albero sarei un abete perché è sempreverde come me, sarei sempre a vedere una parte di me nascondendo altre emozioni, l'abete può nascondere il dolore di un forte vento”.

“Il mio ricordo della natura è di quest'estate, quando ero in un villaggetto in collina in Abruzzo e, dato il fantastico tramonto che adoravo, a cena finivo in fretta di mangiare per uscire fuori e godermi un panorama che mi faceva sentire vivo”.

“Il salice piangente mi ha sempre affascinato per la sua struttura e per il nome che ha; la prima volta che l'ho visto facevo le elementari e la mia maestra mi ha assegnato il ruolo di quell'albero nello spettacolo di fine anno”.

Dall'esame delle restanti scritture emerge una varietà di restituzioni caratterizzate da diversi livelli di capacità espressive, spesso ancora in attesa di maturazione, ma tutte in ogni caso da accogliere nella loro spontaneità e nella dovuta sospensione del giudizio che compete a un formatore autobiografico. I limiti del mio ruolo non autorizzano, infatti, l'espressione di pareri di carattere psico-pedagogico, né tantomeno valutativo, essendo questo compito esclusivo del corpo docente delle studentesse e degli studenti con i quali ho interagito. Alla luce di quanto osservato e percepito, posso affermare con certezza che per le ragazze e i ragazzi, il laboratorio – pur nella sua durata limitata – si è risolto in un'insolita occasione di scoperta e di gratificazione. Come sempre accade, del resto, quando scrittura e memoria si uniscono per trasformarsi in luogo di incontro e di formazione.

Suggerimenti di lettura

Corrado Augias

La vita s'impara

Einaudi, Torino 2024

(Recensione di Giorgio Macario)

*“Quando ho preso a scriverlo, parecchio tempo fa,
questo libro se ne andava un po' di qua un po' di là
come un battello senza bussola che non sa più vedere l'approdo.”* (Incipit)

*“Si vive senza capire granché,
quando si afferra il senso della vita
è ora di morire (...)
anch'io sono vissuto a lungo senza capire granché (...)
ora so che la vita s'impara e va un po' meglio,
però s'è fatto tardi.”* (Finale)

Corrado Augias in questa sua opera autobiografica, ben conscio che “conoscere sé stessi è un compito doveroso che può diventare spiacevole”, accompagna il lettore in un viaggio ondivago che si avvia senza che sia minimamente visibile un possibile approdo, avanza nel suo cammino ripercorrendo la parte “pubblica” della sua vita senza trascurare numerosi riferimenti a “componenti intime”, per poi riconoscere la raggiunta parziale acquisizione di una maggiore consapevolezza, pur nello scarso tempo di vita ancora disponibile.

Il percorso familiare dell'autore, dall'infanzia all'adolescenza fino alla giovinezza, occupa la prima parte del volume e approfondisce, accanto alle figure del padre e della madre, il suo affacciarsi alla vita adulta sostanzialmente invischiato in un ‘trivio’: “tecnicamente ebreo per discendenza matrilineare, battezzato e allevato in un collegio cattolico, sostanzialmente ateo.”

Ma è il percorso intellettuale di Corrado Augias ad emergere con forza non solo nelle parti quinta (*Un po' la vita, un po' i libri*) e sesta (*Maestri antichi per tempi nuovi*), espressamente dedicate all'influenza nel suo percorso – fra gli innumerevoli altri – degli scritti di Feurbach, Nietzsche e Freud da un lato e di Benedetto Spinoza, Ernest Renan, oltre ad Orazio (con le *Satire*) e Lucrezio (con il *De rerum natura*), dall'altro. Tutto il suo tragitto nell'adulthood, specie in ambito professionale, viene descritto dalla seconda alla quarta parte del volume, mostrando uno stretto intreccio con le principali vicende storiche dell'Italia e con i più influenti ambienti intellettuali.

Già dal primo inserimento nel mondo del lavoro, dove vince due concorsi su tre, alla Banca Commerciale e alla RAI, venendo escluso dal terzo alla Olivetti – apprenderà 40 anni più tardi, solo perché considerato “troppo di sinistra”!-, e scegliendo la RAI, prende avvio un percorso che lo vedrà protagonista della nascita della Direzione centrale programmi culturali della RAI, del rilancio di RAI 3 nel 1987, partecipando nel frattempo alla fondazione del giornale “la Repubblica” nel 1976; i programmi televisivi da lui ideati e diretti hanno poi spaziato negli anni successivi dalla RAI a LA7. La terza parte scandisce le esplorazioni connesse alle sue lunghe permanenze a Roma a Parigi, con racconti basati sulle esperienze personali e su precisi approfondimenti storici che danno vita a diverse pubblicazioni; a New York, dove pure ha soggiornato per diversi anni, viene dedicata solo una paginetta conclusiva, avendone subito il fascino ma ammettendo candidamente di non amarla.

La quarta parte è poi dedicata ad “una componente intima ancora più interessante: il lungo apprendistato a una matura dimensione d’intellettuale”; impossibile portare ad una qualche sintesi le 40 pagine del testo relativo che hanno il pregio di descrivere, con modalità associative, decine di episodi e citazioni che ricostruiscono l’educazione civile, storica, politica ed intellettuale dell’autore.

I dubbi, espressi nella settima ed ultima parte dedicata al “congedo”, sul fatto che questo scritto possa considerarsi una biografia solo perché l’autore abbia inteso dare di sé un “ritratto medio” e nel timore che la vita nel suo perenne divenire non sia riproducibile, appaiono altrettante fisime, come ipotizza lo stesso autore motivando la scelta del titolo: ‘La vita s’impara’, appunto.

Alla Libera Università dell’Autobiografia questo scritto sarebbe considerato pienamente autobiografico (da *autos-bios-graphhein*, e cioè “scrittura della propria vita”). Leggendolo, ho ricordato un passaggio del testo di Duccio Demetrio tratto da “Raccontarsi” (Raffaello Cortina, 1996) che afferma: “La dimensione dell’io, il suo tempo, (...) è comunque meritevole per lo sviluppo del programma autobiografico perché (...) è grazie all’io, alla sua lucidità e determinazione, che una storia di vita può prendere forma, assumere le necessarie scansioni, diventare campo di osservazioni meticolose e di riflessioni quasi filosofiche.” (p. 94)

Tutto questo, e molto altro, ho ritrovato ne “La vita s’impara” di Corrado Augias che giunge nel finale, a condividere le considerazioni di Immanuel Kant nella sua *Critica della ragion pratica*, affermando “Siamo tutti fatalmente destinati a scomparire, anche se non completamente, perché la materia di cui siamo fatti ritornerà in qualche modo – sotto forma di humus, gas, cenere – nell’eterno ciclo del cosmo.”

AA.VV.

Un anno di storie 2024. Vendesi io, perché trionfa l'autobiografia.

Treccani, Roma 2024

(Recensione di Francesca di Mattia)

Dal 2023 la Treccani pubblica il volume *Un anno di storie*, che analizza in modo approfondito gli argomenti, le tematiche e le novità – anche a livello stilistico – del panorama letterario italiano, non limitandosi ai libri, ma concentrandosi sui contenuti dei *social media* e delle serie televisive, considerate a tutt'oggi “i romanzi del terzo millennio”.

Il titolo del libro uscito alla fine del 2024 è particolarmente ammiccante e significativo: *Vendesi io, perché trionfa l'autobiografia*.

Già nel volume del 2023, *Un paese è le storie che racconta*, era stato affrontato con alcuni contributi il fenomeno del forte aumento, nella produzione editoriale, di narrazioni autobiografiche, che spaziavano dall'*autofiction* al *memoir* e alle testimonianze.

Ma è lo scorso anno che ha sancito un vero e proprio *exploit* dell'uscita – in libreria e non solo – di “storie vere”, anche di scrittori famosi, che si sono cimentati con la rappresentazione autobiografica della loro vita o di un periodo che li ha segnati profondamente, come la storia familiare e il racconto di una malattia.

Per aiutare il lettore a districarsi in questa ampia gamma di pubblicazioni, e a orientarsi nel pianeta della scrittura dell'io, il volume offre una mappa dettagliata, attraverso contributi inediti di importanti figure del contesto culturale italiano e internazionale.

Scrittori, poeti e critici dibattono sui contenuti e le cause di tale successo, tra cui l'influenza dei *social* – che quotidianamente propongono istantanee di vita vissuta (o di rappresentazione di vita?) – offrendo stimoli di riflessione, piste di lettura e strumenti per analizzare e comprendere da vicino questo fenomeno in così grande espansione, in termini di quantità di produzione e vendibilità nel mercato editoriale.

Vi è inoltre la ricerca di un senso, di una motivazione profonda che abbia determinato questo processo, e che abbia spinto l'io autoriale a emergere con così tanta forza nella narrativa contemporanea; e ci si domanda se la saturazione di *fiction* non stia portando gli autori a scrivere di sé anche per stabilire un contatto diretto ed empatico con i lettori, sempre più affascinati dalle storie di vita. A rischio di ferire, per eccesso di sincerità, amici e parenti.

È quanto afferma Paolo di Paolo nella prima sezione del libro, *Vendesi io*, che si chiede se l'autore occupi una posizione “comoda” nello svelare, in modo talvolta spietato, le sue vicende personali.

Nella stessa sezione si trova l'intervento di Tommaso Giartosio, finalista del Premio Strega 2024 con il libro *Autobiogrammatica* (Minimum Fax), che lo scorso settembre ha ricevuto il premio “Città dell'Autobiografia 2024” della Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari. (LUA)

Nel suo articolo fa un *excursus* storico sul “gesto autobiografico” e considera il *boom* del *memoir* nel nostro tempo una “richiesta d'aiuto”, contrariamente al passato, quando l'autobiografia aveva l'obiettivo di “aiutare gli altri”.

E ancora, Paolo di Paolo intervista Zerocalcare, che attinge al vissuto personale per scrivere e disegnare le sue tavole, come nel libro *Quando muori resta a me* (Bao Publishing), incentrato sul rapporto con il padre.

Le altre parti tematiche del volume sono *Casi critici*, *Cronologia* e *Letture*.

Fa parte di questo viaggio nell'universo autobiografico la LUA, a cui è dedicato – nella sezione *Casi critici* – il contributo di Tamara Baris, che si è recata ad Anghiari: in *Anghiari, casa dell'autobiografia* parla della “scoperta di una scuola che aiuta a raccontare di sé” e che, con i suoi corsi e le numerose iniziative, ha una funzione pedagogica e di ricerca sulla scrittura autobiografica e di comunità, declinata anche in altri linguaggi espressivi. L'autrice è entrata in contatto con alcuni dei protagonisti di questo cammino esperienziale, che raccontano la storia e le attività della LUA.

La sezione *Cronologia* si sofferma sugli eventi culturali più significativi del 2024: mese per mese, come in un'*agenda dell'io*, troviamo gli incontri chiave dello scorso anno e vari contributi tematici, tra cui quelli di Valerio Magrelli, Oliviero Ponte Di Pino, Maura Gancitano, Nicola Lagioia e Tiziano Scarpa.

Nell'ultima parte, *Lecture*, sono segnalati – con una breve descrizione, l'*incipit* e l'estratto da una recensione – alcuni libri usciti nel 2024, tra cui quelli di Antonio Franchini, Ilaria Gaspari, Alessandro Baricco, Enrico Brizzi e Donatella Di Pietrantonio.

La lettura del volume è scorrevole e coinvolgente, grazie alla diversificazione dei contenuti e alla veste grafica.

Si tratta di un libro prezioso per chi vuole comprendere le tendenze attuali nell'editoria, le trasformazioni del linguaggio odierno e il rapporto tra realtà e finzione nella letteratura. E pone nuove domande: se non vi sia il rischio di un appiattimento dell'invenzione letteraria da parte dell'autore a scapito della qualità della narrazione.

Nello stesso tempo la scrittura autobiografica rappresenta una sfida importante: essere la testimonianza non di un solo individuo, ma della società e degli eventi che la caratterizzano; un luogo dove le tappe della vita intima, familiare e professionale scandiscono i fatti che si dipanano nel tempo, per mettere insieme i pezzi di un mondo in crisi e restituire un affresco della contemporaneità, in cui riconoscersi e di cui sentirsi parte.

Lilli Bacci, Vittoria Sofia (a cura di)

Un lettore ci vuole

Mimesis (I Quaderni di Anghiari), Milano-Udine 2025

(Recensione di Paolo Jedlowski)

Un lettore ci vuole è uno di quei libri che, una volta letti, si vuole conservare. Perché è ricco, senti che non lo esaurisci in una lettura, senti che ti servirà in futuro. Tratta con precisione un'esperienza definita, ma contemporaneamente ne rende palpabile l'alone.

Il tema risponde al desiderio di riflettere su e di far conoscere un'esperienza specifica (e piuttosto unica direi) quella del Circolo delle lettrici e dei lettori di autobiografie che è stato fondato 15 anni fa all'interno della Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari. Comprende oggi quasi cinquanta persone. Con la crescita della scuola, lettrici e lettori sono aumentati mano a mano. Si sono dotati di momenti di formazione, hanno costituito incontri periodici fra loro, hanno messo a punto regole per la lettura (un lettore per ogni autobiografia, ogni autobiografia letta tre volte, con l'aiuto di un "vademecum" e di un "diario del lettore"), hanno messo in comune "griglie di osservazione" e modalità di rispondere agli autori (la "Lettera di restituzione"). Lo scopo della lettura non è emettere giudizi, ma restituire il senso di un ascolto, e commenti che eventualmente allarghino l'esperienza stessa di chi ha scritto (a volte spingendolo a scrivere ancora).

Come scrive una delle lettrici: "l'obiettivo [...] non è quello di formulare un giudizio sull'autore e nemmeno una schematica valutazione del prodotto da lui realizzato. L'intento è riconoscere il percorso di consapevolezza maturato scrivendo di sé e, soprattutto, di offrire un contributo costruttivo per promuovere un ulteriore passo, approfondendo o rischiando angoli ancora oscuri della vicenda autobiografica narrata" (p. 85).

È un lavoro delicato. Implica rispetto, chiede cura, intelligenza, garbo. Fra autori e lettori si stabilisce una corrispondenza intima. Non si tratta di leggere ma di comprendere, e i due verbi non sono sinonimi. La comprensione implica, fra l'altro, la costante rimessa in gioco dei propri *pre-giudizi*. Non i pregiudizi, questo è ovvio, ma i *pre-giudizi* intesi come quelle teorie implicite di cui ciascuno di noi dispone e che l'esperienza della comprensione dell'altro sfida.

Il lettore può restituire all'autore l'impressione di qualcosa che manchi, la percezione delle rilevanze messe in campo, il suggerimento di ampliare un certo tema, l'invito a rendersi conto di quali parole sceglie, del tono che usa... sempre con garbo. Offrendosi come testimone attento, come qualcuno che ti ha ascoltato, ha fatto risuonare la tua voce dentro di sé, ci ha pensato; ha prestato orecchio al rapporto che dal testo si intuisce tra la tua scrittura e la vita a cui fa segno.

È in gioco un incontro con un altro, o un'altra. Come scrive Laura Boella, in una citazione così ben scelta che mi piace ri-citarla, è un incontro che "... ha una sua pesantezza, è faticoso, impegnato com'è a parare il colpo dell'esistenza dell'altro [...]. Ciascuno ha la sua postazione, ed è giusto che la mantenga, ma lo stare di fronte all'altro non è neutro [...]. Gli fa infatti da contraltare l'ingombro di sé, che, con i suoi spasmi, le sue illusioni, le sue cecità, fa resistenza a lasciarsi segnare dall'incontro..." (p. 110-111, da L. Boella, *Sentire l'altro*, Milano 2006).

Difficoltà, o propriamente complessità, che spiegano "perché sia opportuno non lasciare il Lettore solo di fronte a un testo autobiografico ma sia utile accompagnarlo in un percorso formativo" (p. 111).

Leggere di questa esperienza collettiva è utile, direi anche appassionante. Ma dicevo all'inizio dell'"alone": intendevo il mondo di questioni e di riferimenti teorici che da questa esperienza sono richiamati. Riguardano a volte l'esperienza di leggere in sé stessa,

a volte il cosa sia in fin dei conti un'autobiografia, in altre ancora cosa possa significare in concreto "comprendere". Sempre conservando il proprio punto di vista: quello del rapporto che con il testo instaura il lettore e che mira alla Lettera di restituzione (provvisoriamente) conclusiva. La quale è davvero preziosa: perché ogni scrittura ha "punti ciechi" (l'espressione è ripresa da Javier Cercas), i punti che forse più direbbero chi siamo, ma che l'autore è l'ultimo a sapere, e a ciò il lettore può supplire, con il suo sguardo da fuori, a volte di scorcio. Una supplenza mai affermata dai lettori di Anghiari: appena proposta. Ma certo nulla, mai, può venire detto "interamente", e il lettore può scorgere meglio dell'autore di cosa si possa avvertire la mancanza.

Dall'insieme delle autobiografie raccolte possono svilupparsi altre ricerche. Il gruppo nel corso del tempo ha ampliato le proprie attenzioni. Come si scrive a p. 43: "il Lettore è un ricercatore sociale che possiede strumenti per raccogliere dati rappresentativi delle trasformazioni nella scrittura autobiografica nel tempo."

Il che è interessante di per sé (i testi autobiografici sono il precipitato di tendenze culturali e contemporaneamente ne sono indicatori). Ma non c'è solo questo: le autobiografie sono una miniera di informazioni sui cambiamenti sociali e materiali, organizzazioni, modi di vivere, modi di amare, persino su quelli che chiamerei i "cambiamenti di umore" di una società, o di certi suoi segmenti. Sono uno straordinario luogo di osservazione dello "spirito del tempo".

Qui il lavoro di questo gruppo di lettrici e di lettori si affianca a quello dei gruppi di studiose e di studiosi che, negli ultimi decenni, hanno sviluppato quelli che si chiamano oggi gli "approcci biografici" alla ricerca sociale. Tratta le stesse fonti, incontra problemi analoghi: con chi fa interviste narrative biografiche da sociologo, storico o antropologo può scambiarsi molto. Si può studiare insieme.

Ma non è solo una questione di studiare. Un lettore ci vuole? Sì. Però nella frase che dà il titolo al volume sento una risonanza molto ampia. Una volta un poeta ha scritto: "La cosa importante nella vita è disporre di un interlocutore. Si vive per raccontarlo, in funzione di un destinatario" (M. Delibes, *Cartas de amor de un sexuagenario voluptuoso*, 1983).

Se si vive per raccontarlo, il lettore incarna il destinatario del racconto. Non sarà quello o quelli a cui l'autore avrà pensato (più e meno implicitamente), ma lo rappresenta. Presta ascolto e questo ascolto è sempre ciò che una voce attende. Il lettore è concreto. E risponde. Testimone di un testimone della vita. (Io credo che uno, da solo, non si basti). Oltre ai diversi capitoli delle curatrici, il volume ospita saggi di Antonio Prete, Duccio Demetrio e Daniele Garritano, interventi di Bruno Avataneo, Carmen Ferrari, Sara Bennati e Francesca Colao, e testimonianze di Paola Cagol, Barbara De Luca e Anna Cappelletti. A tutti un grazie.

Adolfo Ceretti con Niccolò Nisivoccia

Il diavolo mi accarezza i capelli

Il Saggiatore, Milano 2020

(Recensione di Alessandro Pedrotti)

Ha senso parlare di autobiografia quando abbiamo un coautore e quando questa è stata scritta a quattro mani? Succede talvolta che sia necessaria una mediazione quando la materia di cui si tratta è incandescente; quando i ricordi si fanno troppo dolorosi avere un'altra persona che aiuti l'autore – narratore può rivelarsi necessario. In questa autobiografia Adolfo Ceretti si è appoggiato alla penna di Niccolò Nisivoccia, avvocato e scrittore, per potersi raccontare, per entrare nei gangli personali e professionali della propria esistenza. Ceretti è uno dei massimi criminologi italiani, conosciuto per gli studi sulle "Cosmologie violente", nonché ideatore assieme a Claudia Mazzuccato e Guida Bertagna della più importante esperienza di giustizia riparativa italiana: il Gruppo dell'incontro. In questa autobiografia ripercorre la sua carriera, dai maestri importanti come Giandomenico Pisapia e Guido Galli, agli incontri e perizie sui criminali violenti talvolta famosi come Renato Vallanzasca.

Nel prologo di questa autobiografia veniamo introdotti subito dentro un conflitto, materia di cui Ceretti da sempre si occupa, conflitto avvenuto nel carcere di Padova con cui l'autore assieme a dei colleghi si trova a dover mediare. Il lavoro di mediazione tra vittima e autore di reato, tra chi ha agito violenza e chi l'ha subita e il tentativo – possibilità di ricomporre il conflitto è il filo rosso di questa autobiografia e della vita del suo autore. Un cercare sempre l'uomo dietro l'azione violenta.

"Sono nato a Milano il 2 novembre, giorno dei morti (...) Sono stato proprio ripescato dalla morte (...) La mia lotta per continuare a vivere, iniziata ancora prima del mio primo respiro, è un'esperienza corporea che accompagna ogni istante della mia esistenza e professione"; veniamo introdotti fin dall'incipit dentro una vita vissuta come dono, da questo dono l'autore ne deriva uno sviluppo di una sensibilità "fuori dal comune".

All'interno di questo testo possiamo individuare due tematiche principali, la prima e forse più interessante la si trova in apertura e chiusura del libro, dove l'autore delinea il rapporto complesso con i genitori ed in particolare con il padre e il misurarsi con la sua depressione: "Mio padre Vittorio era un artigiano orafo, aveva un negozio in Corso Vittorio Emanuele a Milano. Era un artista (...) ma prima che io entrassi nella preadolescenza la sua vita venne distrutta dalla depressione (...) Dal 1968 in avanti, fino al 1991, l'anno in cui morì, io non ricordo che mi abbia mai più rivolto la parola, se non in rarissime occasioni". Oltre al rapporto con il padre, alla fine del testo Ceretti, con alcuni delicati tratti ci introduce al rapporto con la sorella e nipote, affetta da una patologia fin dalla nascita. È in questi passaggi che, a nostro avviso, si trova il Ceretti più autentico, quello che permette di comprendere come una grande sensibilità e fragilità l'autore sia riuscito a trasformarle nel motore di una ricerca di confronto con il "male". La seconda tematica del libro riguarda l'impegno lavorativo e una carriera che ha portato l'autore alla docenza in criminologia e a sviluppare una ricerca che non si è limitata ai soli confini italiani o europei ma ad un confronto con le zone più violente del Centro e Sud America, a visitare carceri particolarmente problematiche dove anche solo l'ingresso come studioso lo ha posto dinanzi ad un rischio per la propria incolumità. In questi incontri con i rei Ceretti ha fatto sua una frase di "Paul Ricoeur secondo la quale ogni uomo può essere migliore della sua peggiore azione". Una autobiografia composita questa che ci apre alla complessità della vita e alla complessità dell'incontro, anche quello con chi vorremmo tenere recluso dietro le sbarre.

Chiara Cerri

Sulla faglia

Mimesis (I Quaderni di Anghiari), Milano-Udine 2024

(Recensione di Marisa Nardini)

Percorrendo le pagine di questo libro, strada facendo, ci accorgiamo che questo cammino delle Terre Mutate è un cammino sia esteriore che interiore.

Un cammino di tre viandanti, Chiara, Daniele e Giuseppe, che, nel raccogliere storie di altri, tra le righe, ci raccontano in parte anche la loro di storia, in una viandanza che diventa quasi un pellegrinaggio.

“Quando si parte in pellegrinaggio ci si lasciano alle spalle tutte le complicazioni legate al posto che si occupa nel mondo....Il pellegrinaggio è uno stato liminale, lo stato dell'individuo sospeso fra la propria identità passata e quella futura, e perciò al di fuori dell'ordine prestabilito in una condizione di potenzialità” (pag 95) (Rebecca Solnit, *Storia del camminare*).

Il biografo, il raccoglitore di storie racconta sempre, in qualche modo, sé stesso, in particolare se è “passato” dalla Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari, dove si apprende ad ascoltare e scrivere storie, a partire sempre dalla propria.

Leggo dunque questo libro come una scatola cinese, una *matrioska*, dove la raccolta di storie di persone che hanno vissuto l'esperienza drammatica del terremoto nasconde e rivela insieme l'emozione e la postura della cura del narratore-autobiografo.

A pagina 86 Chiara scrive ad esempio: “Abbiamo da poco raggiunto Amatrice, città laziale composta da 69 frazioni, famosa per le sue prelibatezze enogastronomiche e per la sua storia. Amatrice non c'è più. Siamo seduti nel Giardino degli Alberi, ciascuno è in silenzio e ha scelto una panchina diversa per sostare, per piangere, per scrivere.”

Il senso del libro è già nel suo titolo. Infatti la parola “faglia”, al di là del comune uso, indica nella sua etimologia, un fallimento, una debolezza, una fragilità, un cedimento.

Una faglia anche interiore, dunque, poiché il terremoto ha toccato nel profondo la storia di ogni persona che ha deciso di raccontarsi.

Un libro questo pieno di dettagli, emozioni, ricordi, di immagini di dolce nostalgia del passato, una *recherche* di quel tempo perduto che non ci si rassegna, appunto, a perdere. Il tempo dell'infanzia, di una vita dentro le piccole cose, dentro la natura.

La natura che nel libro emerge con la sua “presenza”, con una vitalità sconosciuta in città, una natura che palpita e vive, partecipa e dialoga con i suoi abitanti, respirando insieme a loro.

“C'è un rapporto di sacralità che mi lega con questo territorio, come se i luoghi mi chiamassero e mi dicessero appunto di raccontarli agli altri, perché sono luoghi veramente unici...Forse la conformazione di queste valli e di questi posti che non sono stati mai famosissimi, ha permesso di avere un rapporto diretto con se stessi, con Dio, con la natura.” (pag.126)

Attraverso le narrazioni prende così forma il mistero degli Appennini, luoghi aspri e difficili da abitare, ma dove il legame con la natura veicola anche relazioni di comunità e di condivisione molto speciali.

“Capisci che sei parte di un unico corpo. Noi rimaniamo, noi rimaniamo e le radici vanno in profondità, impari a conoscere le gioie, le speranze i dolori le fatiche le ferite le croci delle famiglie e a portarle con loro e loro con te. E questo legame è costruito mattone su mattone.” (pag 139)

Alla fine, come chiede Chiara, nasce davvero il desiderio di conoscerlo meglio questo nostro misterioso Appennino, questa terra di silenzio ancora tanto sconosciuta e dal

profilo appena accennato, a fronte di un'Italia conosciuta nel mondo per i suoi luoghi a volte anche esageratamente gridati.

Un obiettivo dichiarato dall'autrice ed a mio avviso pienamente raggiunto.

Il profondo senso di questo libro si evince in una affermazione che costituisce anche una sintesi epigrammatica del testo.

Il paesaggio siamo noi, noi stessi che lo abitiamo. Anche 'egli' palpita della nostra stessa vita. Non c'è divisione, noi stessi apparteniamo profondamente alla natura, che troppo spesso viviamo come fondale, incapaci le nostre orecchie ed i nostri occhi frettolosi di ascoltare e osservare la sua "narrazione".

Un testo che peraltro fornisce un notevole contributo metodologico per chi volesse organizzare esperienze di scrittura in cammino, ma che riesce a coinvolgerci emotivamente, al punto da sentirci non più lettori ma anche noi viandanti di quelle terre, in un'immersione non soltanto simbolica, ma quasi fisica, capace di generare riflessioni e domande.

Un processo interiore in cui la parola 'faglia' in quanto vulnerabilità e fragilità, diventa parola che appartiene a ciascun vivente, dunque a ciascuno di noi.

Francesca Camilla D'Amico

Altritudini

Ediciclo editore, Portogruaro 2024

(Recensione di Roberto Scanarotti)

Francesca Camilla D'Amico, pescarese classe '89, è narratrice, attrice di teatro e autrice dei suoi spettacoli. Fin da bambina si è nutrita l'anima di storie di vita e del mondo contadino, di leggende, miti, memorie collettive. E ha poi deciso di farsene custode, raccogliendole e raccontandole. Possibilmente camminando.

Leggendo *Altritudini* (Ediciclo editore, 2024) il *memoir* in cui Francesca ha restituito la sua esperienza di "contastorie selvatica in cammino", non si può non rimanere colpiti, e contagiati, dal sentimento che orienta l'autrice nel percorso di ricerca e di realizzazione di sé e dell'altro dal quale prende sostanza il suo desiderio-bisogno di narrare. "Più che di altitudini preferisco parlare di 'altritudini': un modo per compiere dislivelli in profondità e in altezza incontrando l'altro. Conoscere se stessi e il mondo misurandosi con le storie di chi incontriamo sul nostro cammino", scrive D'Amico. Manifestando un sentimento che potremmo definire di laica religiosità, vale a dire un atteggiamento interiore in questo caso rivolto alla sacralità della natura e dell'essere umano. E al potere della parola. Ma religiosità intesa anche nella dimensione di vincolo, legame, come ci viene suggerito dal latino *religāre*: un legame con principi o valori che si connettono alla Terra sprigionando a loro volta senso di appartenenza e di riconoscenza. È da questo sentire, probabilmente, che fin dai tempi più lontani la Terra viene onorata raccontando miti, leggende e fiabe in diverse forme espressive: il racconto orale, la musica, le arti visive e la scrittura.

Francesca ha scelto e privilegiato il racconto orale, che diffonde anche come conduttrice radiofonica e con i progetti del suo Bradamante Teatro. "Chi vuole raccontare deve prima imparare ad ascoltare", annota riferendosi al suo mestiere di narratrice. Una regola che lei ha ereditato da alcuni importanti mentori, primo di tutti il narratore contadino Zi' Angelo, ed ha sperimentato nella realtà andando ad ascoltare, dopo l'esperienza romana e la laurea in arti e scienze dello spettacolo, le storie degli ultimi narratori contadini d'Abruzzo.

Sono molti i personaggi incontrati dalla nostra *contastorie* (e non *cantastorie*, come precisa nel libro), e molti e incisivi i segni da essi lasciati in lei. Uomini e donne che entrano in scena nel libro, grazie ai quali Francesca sviluppa e perfeziona l'arte dell'ascolto e della restituzione. Sono contadini e pastori, e poi Marcello, Augusta, Maria Domenica, le sue stesse nonne, il contadino Umberto, il cantastorie Mimmo Cuticchio; Lucio che per descrivere il senso dell'incontro ricorre al verbo "umanare", riconoscendo nell'altro la naturale continuazione dell'io. E il regista Sandro, che come beneaugurante viatico le fa dono di uno speciale vocabolario rivolto al futuro.

L'arte della recitazione Francesca non la apprenderà a Roma, ma nella piccola scuola teatrale di Paglieta, "un paese come tanti, come quelli che vedi passando sulla A14", dove l'amore per la cultura contadina lo può coltivare grazie a Sandro e ad Angelo, maestri che le "diedero gli strumenti per interpretare i simboli di quella cultura e per intraprendere il viaggio più significativo della mia vita".

Il "teatro fuori del teatro", nei boschi o lungo i sentieri della Maiella, diventa per Francesca ragione di vita e di formazione, personale e professionale. Il viaggio che compie a partire da Paglieta spingerà il suo cercare anche oltre confine, alle Svalbard e in Mongolia, dove il suo "umanare" si amplifica e si arricchisce di valore nella fertilità degli incontri.

Tra leggende, volti, voci, riflessioni e confessioni, *Altritudini* offre il resoconto chiaro e coinvolgente di un viaggio esistenziale ambientato nello scenario di un'antica cultura orale fondata sull'ascolto. Un *memoir* sincero e generoso, scritto con mano sicura ed empatica, che si pone in controtendenza rispetto allo spirito distratto, superficiale o indifferente della nostra contemporaneità. Assolutamente consigliato a chi ama la narrazione autobiografica e biografica.

Duccio Demetrio

La natura è un racconto interiore

Mimesis, Milano-Udine 2024

(Recensione di Carmine Lazzarini)

Il titolo nuovo del saggio suona bene, potrebbe essere un bell'endecasillabo. La pubblicazione in forma rinnovata, e impreziosita dalle riproduzioni di immagini a colori di alcuni dipinti dell'autore, ora porta in primo piano il sottotitolo del testo di nove anni fa, ponendo meglio sotto gli occhi del lettore il centro del discorso di Duccio Demetrio, la compenetrazione tra l'apparentemente "esterno", la natura con le sue molteplici fenomenologie, e l'apparentemente "interno", ciò che sta dentro di noi, le sensazioni, le emozioni, le ricordanze, le voci di un rapporto mai dimenticato con ciò che ci appare naturale, da trasformare in scrittura di sé. Richiamando una citazione di Maurice Merleau-Ponty, che vale anche per lo scrittore: "La visione del pittore non è più uno sguardo su un di fuori dal mondo. Il mondo non è più davanti a lui per rappresentazione: è piuttosto il pittore che rinasce nelle cose come per concentrazione sul visibile" (p. 21). L'intendimento dell'autore sembra essere quello di fornire un contributo alla grande corrente dell'ecologia narrativa che ha origini antichissime e un passaggio fondamentale in età recenti in J. Loverlock, con il suo famoso "Gaia. Nuove idee sull'ecologia" (1988) e nelle ricerche pluriennali di E. Morin che, ormai ultra centenario, trova ancora la forza di scrivere: "provo una fervente comunione e fusione, quasi mistica, tra il mondo in me e me nel mondo. Sento anche la semplice gioia di essere in vita" (2024). Tuttavia si evidenzia anche la finalità di superare in forma narratologica alcuni limiti dell'ecologia scientifica, politica e civile: "Non possiamo cessare di raccontare la Terra avvalendoci di antiche modalità affidate alle parole e alle arti" (pp. 11-12). È dunque necessario toccare, smuovere ed evidenziare, secondo Demetrio, quanto tutte le donne e tutti gli uomini hanno vissuto e vivono nei confronti della Terra, ma che troppo spesso rimane latente, non esplicitato attraverso l'uso della parola: "Siamo stati e saremo sempre e soltanto noi a offrire alla Terra la possibilità di raccontarsi con alfabeti le cui frasi saremo noi a comporre oralmente e poi a compitare" (p. 9).

Da questa esigenza si sviluppa un'altra profonda vocazione del testo, che è quella educativa, pedagogica in senso lato. Demetrio intende guidare le lettrici e i lettori a percorrere il cammino che porta alla scrittura di sé in rapporto alle molteplici manifestazioni della natura, consentendo alla natura stessa di narrarsi: nel variare delle stagioni (in primavera, nei giorni della calura, nel lento ritirarsi dell'autunno, nei mesi del gelo); degli ambienti (il mare, la montagna, il lago, il fiume, i boschi ecc.), degli sfondi, delle occasioni con cui si viene a contatto e che risuona diversamente in ogni soggetto; degli stati d'animo che accompagnano la giornata o l'esistenza in una vita. Per iniziarli a questo egli sa variare in continuazione il tipo di testi, gli esempi, i modelli proposti, l'originalità degli autori, di epoche anche assai lontane, che possono rappresentare uno stimolo fruttuoso per avviare un'autobiografia ecologica come atto di cura per sé e per la Madre Terra. Offre perfino un decalogo per chi si accinga all'impresa di rinnovare l'alleanza tra scrittura e natura (pp. 127-128).

La rinnovata proposta editoriale presenta le nuove pagine dell'"Introduzione", e qualche robusto taglio rispetto al testo originale: variazioni sulla cui importanza occorre riflettere. A cominciare dalle pagine autobiografiche, intime, dell'autore che si trova a passeggiare, sostare, annotare nelle rasserenanti valli dell'Appennino umbro-toscano, che gli forniscono immagini, impressioni, varietà di colori, di forme, di sfondi, che poi trasferisce sulla tela, da cui sono rigorosamente esclusi i tratti guizzanti e nervosi, i colori

delle passioni, degli impulsi, della sensualità, ma anche albe e tramonti, con i loro colori sgargianti e le molteplici simbologie che suscitano in tutti gli umani. Colline e vallate che lo invitano a sostare, ad accogliere, a trovare i silenzi, i sussurri, le voci più nascoste in sé e fuori di sé. Risvegliando il suo temperamento contemplativo.

L'inserimento delle immagini create dall'autore, a cui dedica pagine autobiografiche per rivelarne la genesi, intende sottolineare le radici autobiografiche di questo percorso *green*, di questo cosciente inserirsi in una filosofia e narrativa ecologica, scrivendo un testo che è forse quello maggiormente legato alla sua storia personale di bambino, di ragazzo, di adulto, di ormai anziano. Tanto è vero che quasi al termine delle sue pagine Demetrio ammette che il presente testo si cimenta, in maniera forse nuova, "con una pratica autobiografica meno frammentaria delle precedenti. Tanti anni di scrittura di me, disseminata nei miei libri, custodita nei miei diari e in tanti fogli sparsi e dimenticati, altrettanti a invogliare a fare lo stesso, mi hanno consentito di mostrare ad altri e a me stesso quanto questo genere di scrittura – esercitata non come passatempo, ma come scelta di vita – costituisca la seconda grande iniziazione formativa della nostra esistenza. La prima è appunto viverla, la seconda è scriverla" (p. 216).

Queste pagine dedicate alla sua storia personale, inserite in un testo ben altrimenti complesso, evidenziano un'attitudine più commossa rispetto a precedenti pubblicazioni – quando l'autore si esprimeva in forme più distaccate, rarefatte, quasi aliene da ogni facile emozione e riferimento a sé. Ora si dilunga con piacere sulle sue lunghe camminate tra le colline o sulla genesi antica del suo entusiasmo per la natura e i suoi molteplici fenomeni, sulle origini infantili, fanciullesche del suo appassionarsi alle manifestazioni della Terra, come fonte di crescenti meraviglie e di inesauribile spinta alla vita. Sulle letture che l'hanno accompagnato dalla scuola elementare fino ad ora, sulle sue molteplici esperienze di lui, ragazzo di città, che invidiava i compagni campagnoli per la loro familiarità con molti momenti della vita della Terra, sugli incontri con i molteplici paesaggi di campagna, di collina, di lago, di mare, anche con lo spettacolo luminescente delle lucciole, che hanno alimentato la sua primitiva "*green autobiography*". In queste pagine di delicata rievocazione memoriale il lettore scopre che il libro che sta leggendo forse non sarebbe mai nato senza queste esperienze, se non ci fosse stato, tra le sensazioni più antiche, il primo albero di cui l'autore pronunciò il difficile scioglilingua del nome, un grande albero di magnolia carico di suggestioni insieme materne e paterne: "Mi ha insegnato ad annusare quei fiori bianchi e carnosi, troppo inebrianti nei mesi già afosi di luglio, a salire tra i suoi rami bassi, nel sogno che si innalzasse, a costruire altre piroghe, non più da bambino, da abbandonare alla corrente quando ne ho l'occasione. Credo mi abbia affidato il compito di non dimenticarla, perché la magnolia è pianta sempreverde, il vessillo di un'illusione di stabilità, nonostante il trascorrere delle stagioni della vita che vedo ora, una per una, più chiaramente di prima" (p. 235).

Piero Dorfles

Chiassovezzano

Bompiani, Milano 2024

(Recensione di Roberto Scanarotti)

Capita un po' a tutti noi, letture e studi a parte, di informarci sui tempi che hanno preceduto la nostra venuta al mondo attingendo dai racconti dei genitori e dei nonni. Non tanto di storia, quanto soprattutto di storie si vive; e quelle familiari sono dotate in genere di quel fascino misto a curiosità che ha interessato soprattutto la categoria sociologica dei *"baby boomer"*, vale a dire i nati tra il 1946 e il 1964, nel pieno dell'esplosione demografica seguita alla seconda guerra mondiale.

Ne avevamo di cose da chiedere sulla guerra, noi *b.b.* in particolare. E ognuno di noi ha potuto ascoltare frammenti di storie familiari a seconda del vissuto, della disponibilità a narrare del testimone di turno, e dell'attenzione concessa da noi figli stessi, in genere alta quando ci si è trovati di fronte a vicende sorprendenti.

Se non abbiamo avuto l'opportunità di farlo da giovani, complice una certa diffusa riluttanza a parlare di guerra da parte di chi l'ha vissuta, è probabile che l'interesse sia cresciuto con l'avanzare dell'età, sfociato nelle molte domande rivolte a chi poteva ancora raccontare. Per sapere chi siamo, noi *"boomer"* più di altre generazioni abbiamo sentito la necessità di conoscere qualcosa di più del nostro albero genealogico. Abbiamo avuto bisogno di alimentarci di storie vere a noi vicine, oltre che di favole, e per questo la mitologia familiare ci ha attratti verso quel più o meno consapevole percorso auto-formativo individuale che è la narrazione.

A questo particolare tipo di esperienza non si è sottratto neppure Piero Dorfles, che con *Chiassovezzano* (Bompiani 2024) ci ha consegnato la storia di "una casa e una famiglia temeraria in tempo di guerra", come recita il sottotitolo del libro. Rispetto alla media, lui, giornalista e critico letterario classe '46, noto volto televisivo, ha avuto la possibilità di contare non solo sull'oralità – assicurata dalla testimonianza della madre – ma di disporre anche del prezioso carteggio epistolare intercorso tra i diversi componenti della famiglia (tra cui lo zio Gillo Dorfles, pittore, critico d'arte e filosofo).

Da queste fonti prende corpo il nuovo libro di Piero Dorfles, una biografia familiare intrecciata a un rispecchiamento autobiografico proposto con tono garbato e misurato dal narratore. Che talvolta si scusa perfino con il lettore, come potrebbe accadere raccontando a voce, in presenza: "(...) Se può sembrare un'analisi non richiesta dal tono di questo racconto me ne scuso, ma mi prendo per un momento la libertà di riflettere su qualcosa che, anche se può sembrare marginale, pare importante a me, e forse utile a spiegare il senso ultimo del modo in cui la mia famiglia si è comportata in quegli anni". I Dorfles vivono a Trieste, e sono "una delle tante famiglie ebraiche assimilate, intensamente partecipe della vita culturale e civile della città". Costretti a subire le limitazioni delle leggi razziali, dopo l'8 settembre riparano a Chiassovezzano, frazione del comune toscano di Lajatico, in una proprietà scelta dallo zio Gillo e acquistata lontano da Trieste per sfuggire alle regole che privavano gli ebrei, fra l'altro, del diritto di proprietà.

Giorgio, il padre di Piero, avvocato, sposa Alma, ariana. Alle origini ebraiche della famiglia non ci avrebbe neppure pensato, lui che dell'ebraismo apprezzava forse solo una certa visione del mondo, se non fosse stato per Mussolini e le sue tragiche leggi del '38, annunciate proprio a Trieste. Città, questa, occupata dai nazisti, da cui marito e moglie decidono di scappare per raggiungere la Toscana, momento topico in cui si rende sempre più irrinunciabile un ossessionante progetto: riuscire a dimostrare che la famiglia Dorfles è di origini ariane.

La temerarietà di cui parla Piero nel libro è quella forma di incoscienza che porterà il padre ad affrontare situazioni delicatissime, se non del tutto pericolose, pur di riuscire nel suo intento. E lo farà provando a calcare ogni strada possibile per raggiungere la meta, in parte avvalendosi della non meno temeraria ed efficace partecipazione di Alma. Sullo sfondo, il racconto si snoda tra il 1943 e il 1945, con richiami ad anni precedenti e successivi, attraversando i luoghi su cui si è mossa la famiglia (Trieste, Chiasso, Chiasso, Rodi, Genova, Milano, Roma). Verso Lajatico Piero Dorfles dichiara “un debito di riconoscenza che non possiamo dimenticare”, per aver salvato la vita ai suoi genitori. “Lajatico e Chiasso – scrive – sono un puntino insignificante sulla carta geografica e forse sono importanti solo per chi ci ha vissuto. Come ogni luogo dove vive una comunità, però, sia pure in scala minuscola, rappresentano un tratto originale nella storia dell’umanità”.

I luoghi sono senza dubbio co-protagonisti delle vicende familiari dei Dorfles, insieme alle persone da essi ospitate. Il recupero della memoria operato dall’autore attraverso le lettere, il racconto della madre e i taccuini di Gillo, consente di far entrare in scena il vasto campionario di umanità che ruota attorno alla famiglia, ricostruendo per quanto possibile storie improntate a veridicità incorniciate nella realtà oggettiva dei fatti storici (tra cui rientra anche la storia di un cognome che a guerra conclusa subirà una quasi impercettibile trasformazione).

Scritto con mano leggera e ironica, *Chiasso* non è un libro di storia, come avverte lo stesso autore, ma il risultato di una ricerca fatta con passione e riconoscenza. Un libro che non può non essere apprezzato dai cultori dell’autobiografia e delle storie di vita, capace di nutrire il nostro bisogno di conoscenza e di offrire spunti di riflessione sull’attualità. “Ogni libro – ha dichiarato Dorfles in un’intervista – è strumento di analisi interiore per comprendere i cambiamenti che la storia ha operato su di noi, per fare i conti con la nostra fatuità, fragilità e contraddittorietà”.

Come, appunto, sa fare il suo ultimo libro.

Mariangela Giusti, Alessia Roselli (III.)

Non avere paura del buio

Edizioni Junior, Bergamo 2024

(Recensione di Graziella Favaro)

*Filastrocca della notte scura
il sonno arriva, non avere paura:
arriva, guidato dalla voce che parla
racconta parole, una storia, una burla...*

Guardare, leggere, ascoltare, fare: il libro di Mariangela Giusti e Alessia Roselli *Non avere paura del buio* è un invito a scrutare nella notte, a sentire i suoni e le parole, anche quelli sottovoce, a cercare una stella che si affaccia in mezzo alle nuvole nella notte scura... È un invito a gustare le pagine, i versi e le immagini con “tutti i sensi”, in un’avventura multicanale che sollecita l’immersione, la partecipazione, il protagonismo, ognuno a suo modo: con le orecchie, con gli occhi, con lo sguardo che si fa più largo.

Le filastrocche si specchiano e si animano nelle tavole magnificamente illustrate da Alessia Roselli e le illustrazioni trovano la loro colonna sonora grazie ai suoni, i racconti, le suggestioni poetiche di Mariangela Giusti.

Danza di rime, gioco di suoni

Le sedici filastrocche – la maggior parte delle quali in versi endecasillabi e dodecasillabi – raccontano in rima piccoli mondi brulicanti, collocati nei microcosmi quotidiani o entro spazi più larghi. La forma “filastrocca” è immediatamente ludica e familiare sia ai bambini che ai ragazzi: è gioco delle parole che danzano in cerchio ed è gioco dei suoni che si fa musica e ritmo. È una lingua che possiamo assaporare anche con la parte emotiva e fonosimbolica della nostra mente, che ci sollecita a creare a nostra volta e poi a condividere con gli altri.

Le filastrocche sono infatti “generative e feconde”; vivono nella corallità e sollecitano gli usi ludici e creativi della lingua “per condurre i bambini a prendere consapevolezza dei meccanismi che regolano il linguaggio e la comunicazione”, come scriveva Gianni Rodari. Il libro si colloca quindi dentro una ludo linguistica estremamente seria e, al tempo stesso, sapientemente giocosa.

Oltre i confini del buio: le immagini raccontano...

Nelle sedici narrazioni poetiche, la “cantastorie” Mariangela Giusti racconta di case e di natura, di feste e di giorni uguali, di viaggi e di soste. E racconta di paure: del buio, della notte, delle ombre, del diventare grandi, delle cose nascoste... A loro volta, le bellissime e raffinate Tavole di Alessia Roselli, in cui predomina il colore nero di sfondo, evocano l’incerto e lo sconosciuto, ma invitano anche a cogliere i punti luce: stelle e lucciole, raggi e squarci che emergono dalle pagine con forza e decisione. Il buio intorno allora non è più il pericolo da chiudere fuori, ma diventa “possibilità e attesa, sorpresa e meraviglia.”

Nel buio, sembra dirci l'illustratrice, si vede meglio, si pensa in maniera più profonda, si colgono sfumature, si attraversano confini...

Le filastrocche e le immagini invitano a vincere la paura "nera", quella che blocca e toglie il respiro, come la descrive Bruno Tognolini:

*Paura Nera, paura strega
che ci stringe, che ci lega...
Rende orrido e pauroso uno che non ci assomiglia
rende scuro e minaccioso quello che ci meraviglia...*

Il timore, ci suggerisce invece il libro, deve prendere la forma della "paura bianca", quella buona, che salva, protegge, accompagna il nostro cammino, ci fa vedere i pericoli e ci mostra le soluzioni, come ancora Tognolini racconta:

*Paura bianca, fata invincibile
sei la mia guardia del corpo invisibile
senza incantesimi e senza le armi
riesci a salvarmi!*

Un libro con molte proposte

Le filastrocche e le immagini raccontano di casa e relazioni, di ambiente ed emozioni, di pregiudizi e di pace. Le parole e i segni, sapientemente intrecciati, propongono grandi temi e valori alti in maniera immediata, suggestiva, penetrante. E il libro *Non avere paura del buio* si arricchisce di una parte formativa e didattica, rivolta a educatori, genitori, docenti e costruita in maniera tale da coinvolgere ora i più piccoli, ora i preadolescenti, ora i più grandi. Senza prediche e senza prescrizioni, con una didattica amichevole e diretta, li invita ad allargare lo sguardo, a interrogarsi sulle cose note e su quelle che non si conoscono, a fare "esercizi di mondo". A non avere paura del buio, chiudendosi in un recinto sicuro, ma a cercare di guardare un po' più in là e un po' più in alto. E a usare la scrittura, un'amica che ci accompagna quando si ha voglia e necessità di fermarsi e sostare perché:

*La vita è più rapida della scrittura
ma se è troppo svelta diventa bruttura.
La vita è veloce, si sa, ci tritura
ma se scrivi e ricordi fa un po' meno paura.*

Vanessa Niri (a cura di)

Verso una pedagogia comunitaria

Sinnos, Roma 2023

(Recensione di Carmine Lazzarini)

Il volume riflette su un lavoro curato dalla LUA di Anghiari dal 2020 al 2023 in attuazione del progetto CEET (Cultura, Educazione, Empowerment, Territorio), selezionato da 'Con i Bambini' nell'ambito di un fondo per il contrasto della povertà educativa minorile. Il coinvolgimento della LUA e dell'ARCI è stato profondo: con 17 formatori LUA, tra i più esperti nel metodo autobiografico, compresi Presidente e Vicepresidente e Giorgio Macario nel ruolo di Referente e responsabile del monitoraggio; con una settantina di operatori ARCI, di cui una trentina intervistati (educatori, pedagogisti, dirigenti, operatori sociali, volontari) provenienti da undici diversi territori: "Il risultato del percorso autobiografico – riorganizzato in questo testo per aree tematiche – restituisce la profondità dell'elaborazione pedagogica che coinvolge le nostre basi associative impegnate a costruire relazione e comunità con i più piccoli e i più giovani" (p. 122).

Nella Presentazione di questo testo, costruito a più mani, viene sintetizzato il senso di una collaborazione: "Dall'incontro tra la LUA e ARCI sono nate undici storie che hanno consentito alle memorie, per lo più implicite, dei singoli di emergere favorendo interconnessioni spesso inaspettate" (p. 7). Dopo una Introduzione di Marco Rossi Doria, dove si richiamano tre concetti basilari del lavoro svolto (il senso del lavoro educativo nelle comunità, l'influenza dei vissuti nell'infanzia e nell'adolescenza nelle traiettorie di vita, la metodologia autobiografica come strumento di costruzione e ri-significazione dell'identità individuale e di gruppo), l'intero testo si costruisce su alcuni passaggi fondamentali.

Il primo dal titolo "Il metodo autobiografico per la narrazione della storia associativa degli Enti del Terzo settore", è un lavoro collettivo di tre docenti/formatori della LUA (Ludovica Danieli, Giorgio Macario, Anna Maria Pedretti), che hanno sintetizzato le coordinate filosofiche e pedagogiche del "metodo autobiografico", ruotante intorno ad alcune domande semplici (apparentemente), a cui operatrici e operatori ARCI hanno accettato di rispondere: "che cosa ho imparato dalla mia storia? Che significato ha per me? Quali sono stati i processi trasformativi o di resistenza al cambiamento? Guardando la mia storia, quali progetti ulteriori mi sollecita?" (p. 15).

Tali domande hanno consentito l'emersione autobiografica delle competenze educative che ogni operatore sociale via via matura, anche se spesso in modo inconsapevole: "la metodica autobiografica viene quasi sempre indicata come capace di creare le condizioni di ri-significazione delle esperienze condotte da tutti i soggetti coinvolti" (p. 25). Il testo presenta così un'ampia sintesi delle storie narrate, da cui nasce il concetto di "pedagogia comunitaria". Che si fonda sull'autobiografia educativa di operatori e volontari, nella quale si scoprono le radici profonde del proprio divenire utenti prima, e poi operatori, in quanto si percepisce l'associazione come una comunità di affinità elettive, come una casa politica, nel senso più nobile del termine, nella quale sentirsi accolti e accogliere, nella quale ogni azione formativa diviene auto-formativa. E il lavoro educativo è vissuto come lavoro sociale e politico, pieno di pratiche positive, sperimentazioni, fatiche, successi e fallimenti, soprattutto di inesauribili sogni e desideri, che potenziano il proprio sé personale e collettivo.

Importanti per cogliere il significato di questo grandissimo lavoro sono le riflessioni di studiosi "esterni" alla LUA e all'ARCI, una sociologa e un pedagogista, Chiara Saraceno e Raffaele Mantegazza. Entrambi richiamano, tra le tante cose dette, la necessità per la

vita associativa e per un corretto lavoro educativo, di conquistare, nella frenesia delle urgenze e delle attività, spazi di racconto, di autovalutazione, di riflessione e di confronto critico da parte di tutti i soggetti coinvolti.

Scrivo la prima: *“Il potenziale che avrebbe una cooperazione più sistematica, un maggiore scambio di esperienze e conoscenze, una maggiore auto-riflessività condivisa, emerge anche, in controluce, nelle diverse sensibilità e approcci testimoniate nelle interviste. Questo progetto ne è un'occasione. È auspicabile che venga sfruttata anche per il suo potenziale di riflessività interna all'organizzazione stessa”* (p. 108). A cui fa eco il secondo, quando sostiene che la prassi sociale può essere direttamente formativa, anche se pone il problema della mancanza di tempo per una riflessività più critica e autocritica: *“la responsabilità dell'intellettuale sta nell'essere critico anzitutto nei confronti di se stesso... [per] mostrare in se stesso le contraddizioni che addita nel mondo e a non usare il mondo come alibi per queste contraddizioni”* (p. 119). È proprio su questo tema che viene a esaltarsi il ruolo del “metodo autobiografico” della LUA, così efficacemente illustrato in questa esperienza collaborativa.

Paola Madrigali, Marina Farri

Scrivere di sé nel quarto tempo della vita

ETHOS Edizioni, Giaveno-Torino 2024

(Recensione di Marilena Capellino)

“... Ogni epoca della vita si moltiplica nelle successive riflessioni delle altre: la più corta è la vecchiaia perché non sarà più ripensata” queste le parole che Cesare Pavese scrive nel suo diario (riportate nel testo a pag. 99) e che probabilmente hanno sollecitato le autrici del testo a soffermarsi su questo “quarto tempo” della vita, che viene dopo l’infanzia, l’adolescenza e l’adulità e coincide con il periodo del pensionamento.

Il libro è il frutto di un laboratorio di scrittura autobiografica biennale svoltosi presso l’UNITRE di Torino e condotto da Paola Madrigali che ha frequentato la Scuola *Mnesimose* della Libera Università dell’Autobiografia di Anghiari, dopo essere stata docente nei licei torinesi; la seconda autrice – Marina Farri – ha partecipato al laboratorio e ha collaborato alla stesura del testo dal punto di vista teorico, grazie al suo precedente lavoro di psicologa/psicoterapeuta, nonché direttore del Servizio di Psicologia Clinica in un’ASL piemontese.

Nella premessa viene illustrata la struttura del testo, costituito da tre capitoli iniziali dedicati ai fondamenti teorici del lavoro, ovvero le implicazioni psicologiche della narrazione autobiografica, le diverse memorie nel racconto autobiografico e le modalità di apprendimento nella vecchiaia. Successivamente, viene dedicato un capitolo al gruppo come laboratorio autobiografico per focalizzare gli aspetti metodologici e consentire al lettore di entrare pienamente nel percorso.

A seguire, vengono enunciate le sette tematiche trattate nel laboratorio: “Passaggi e cambiamenti”, “Tempo”, “Ruoli”, “Ostacoli e limiti”, “Assenze e morte”, “Futuro”, “Trasmettere”. Gli argomenti che la conduttrice ha proposto sono frutto di riflessioni e di letture personali.

Ogni tema è preceduto da una citazione letteraria e introdotto da spunti di discussione per creare le condizioni opportune per scrivere; il testo è corredato e arricchito dalle scritture autobiografiche dei/delle partecipanti, commentate dalle riflessioni delle autrici e accompagnate da metafore e piccoli componimenti poetici.

Gli argomenti trattati hanno attinenza con il presente e, al contempo, con il percorso di vita vissuto per “...individuare meglio il cammino percorso, i cambiamenti e lo scenario futuro...” (pag. 37) e, allo stesso tempo, risignificarlo alla luce dell’attuale esperienza vissuta.

Infine, la chiarezza espositiva e i passaggi dettagliati fanno sì che il testo offra stimoli di riflessione ai lettori che possono trovare occasioni di rispecchiamento e magari sentirsi incoraggiati a intraprendere il viaggio della scrittura autobiografica, intesa come forma di autoapprendimento e di cura di sé.

Stefanie Risse (a cura di)

Il mio credo

Equinozi, Siena-Anghiari 2024

(Recensione di Gianfranco Bandini)

Ho apprezzato il volume *Il mio credo* fin dalle prime pagine: la bellissima prefazione di Duccio Demetrio, le toccanti parole della curatrice Stefanie Risse e poi la lettura dell'indice, un insieme di storie di vita che avevo voglia di conoscere fino in fondo.

Ci sono libri utili, altri libri inutili (come tutti sappiamo), e ci sono libri indispensabili. Ebbene, *Il mio credo* fa proprio parte di questo gruppo: un gruppo limitato di testi che forniscono a chi legge una marcata spinta al pensiero, al ragionamento, alla riflessione.

Il titolo del volume rimanda, nell'ambito linguistico italiano, alla comune accezione che proviene dalla fede nella religione cattolica e nei suoi dogmi, la Santissima Trinità, la risurrezione della carne, la presenza eterna e infinita di Dio, ecc. In realtà, anche se la maggioranza dei libri in lingua italiana che contengono nel titolo "Il mio credo" è di carattere teologico e devozionale, questo testo non è così.

È il sottotitolo che ci dice con chiarezza cosa si intende fare con questo volume collaborativo, che nasce dall'esperienza pluriennale – veramente meritoria – del Circolo di Scrittura a distanza della Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari. Il sottotitolo, infatti (*Ricerca, esperienze, valori*), ci introduce al concetto chiave, decisamente meno noto e diffuso. L'idea di fondo del volume del circolo di scrittura è che tutti gli esseri umani, nessuno escluso, sono accomunati da credenze, da aspirazioni ideali, da prospettive etiche. Queste credenze differiscono molto fra di loro, sia nel campo della credenza religiosa che in quello degli atei, cioè dei non credenti in entità soprannaturali e metafisiche, ma in prospettive di vita umanamente fondate e naturalistiche.

Le storie di vita qui raccolte, con questo prezioso approccio autobiografico e riflessivo, ci consentono di apprezzare il grande ventaglio di opzioni di fronte alle fondamentali domande esistenziali che qualsiasi persona, prima o poi, si pone. Non solo: questi racconti di sé ci parlano anche degli archi di trasformazione della credenza, dei passaggi che portano alla conversione oppure alla de conversione. Esistono veramente pochissimi esempi di libri che raccolgono questa varietà di posizioni di vita, esposte con la semplicità e la profondità di un dialogo tra amici. Probabilmente il più vicino è il volume a quattro mani di Pierluigi Di Piazza e Margherita Hack, *Io credo. Dialogo tra un'atea e un prete* (2012), dal forte taglio autobiografico.

Bisogna notare che la persistente stigmatizzazione sociale che accompagna da secoli coloro che non si allineano alla religione prevalente continua a pesare ancora oggi. Ed è per questo motivo che il volume ha un valore notevolissimo: la lettura, la riflessione, il confronto con la varietà delle risposte all'angoscia esistenziale hanno un forte valore formativo e di auto-formazione.

Ampliando lo sguardo possiamo dire che è certamente un obiettivo del sistema di istruzione: tra i suoi obiettivi c'è anche il fondamentale compito di accompagnare e sostenere l'autonomo sviluppo dell'identità personale dei suoi studenti. Purtroppo l'impostazione normativa che proviene dalla revisione del Concordato (*Accordo tra la Repubblica Italiana e la Santa Sede*, 18 febbraio 1984) si è tradotta in una sostanziale delega delle questioni religiose a una materia scolastica marcatamente confessionale, insegnata da docenti che sono scelte in base alla loro fede e moralità, rinnovate di anno in anno attraverso la concessione dell'idoneità da parte del vescovo diocesano competente territorialmente. Questa impostazione, non solo in Italia, inizia a scricchiolare e a presentare evidenti

problematicità nel contesto della società europea, multiculturale, multireligiosa e con una presenza significativa di persone atee, anche in forme organizzate.

In effetti, sarebbe possibile introdurre nella scuola (e qualche insegnante in realtà lo fa) degli elementi di riflessione sui problemi esistenziali, ribaltando la nostra tradizionale e secolare procedura: ossia non partire dalla religione, ma dalle questioni esistenziali, dalle profonde questioni che assillano l'uomo alla ricerca del significato della vita, sia personale che comunitario. Se facessimo così, le religioni (e quindi non solo una specifica confessione religiosa) risulterebbero per quello che sono nella realtà dei fatti, cioè dei tentativi di risposta ad un fascio di questioni esistenziali tipicamente e nativamente umane. Non solo: sarebbe fondamentale, come giustamente fa questo volume, presentare le varie posizioni di vita, anche quelle dei non credenti che, in realtà, possono avere una forte spiritualità, seppur non declinata nelle modalità tipicamente confessionali.

Si tratta di un punto di particolare importanza sul quale merita soffermarsi. In questo caso ci aiuta il riferimento a una dimensione teorica che in campo educativo è stata esplorata in maniera molto interessante e "profetica", potremmo dire, da John Dewey. Ricordiamo brevemente che Dewey fu tra i firmatari del primo *Manifesto Humanist* nel 1933, insieme a una trentina di accademici e intellettuali: le quindici proposizioni che lo componevano miravano a promuovere una nuova visione del mondo fondata sulla ragione, sulla scienza e sull'umanesimo, in aperta (ma cauta) sfida delle tradizionali credenze religiose e filosofiche. Proprio nell'anno accademico 1933-34 viene invitato a Yale per prendere parte a *The Dwight H. Terry Lectureship*: queste lezioni saranno pubblicate nel 1934 nel volume *A Common Faith* (*Una fede comune*, tradotto in italiano molti anni dopo, nel 1957, da Guido Calogero). È proprio in questo volume che Dewey effettua una distinzione categoriale molto chiara tra le religioni e la religiosità. Le prime sono varie e numerose così come sono vari e numerosi i dogmi delle religioni; ciò conduce all'impossibilità di fondare una visione comune, se non attenuando forzatamente alcune questioni e lasciando da parte il desiderio di ogni religione di considerarsi l'unica vera e salvifica. Dall'altro lato, invece, c'è quella che chiama "religiosità umanistica", cioè quell'aspirazione all'azione e al pensiero che si muove verso un ideale, lo configura, lo persegue in modo che sia massimizzata la condizione di benessere del singolo uomo, della comunità, dell'umanità. L'educazione ha una sola via: "la via della paziente e collettiva ricerca, che procede con gli strumenti dell'osservazione, dell'esperimento, della registrazione e della riflessione controllata" (p. 35). È una religiosità razionale che ricalca quanto aveva detto anni prima in maniera molto chiara Bertrand Russell, in particolare nel volume *Free Man's Worship* (1903).

Nell'ambito della cultura italiana questa distinzione non è stata molto apprezzata, anche se bisogna notare l'importante e originale contributo di Duccio Demetrio che, con il volume *La religiosità della terra*, si pone proprio nell'orizzonte teorico e discorsivo di Dewey. Merita riportare le parole della quarta di copertina: "La religiosità della terra non è una devozione neopagana e nemmeno un culto. È un modo di sentire umano tra i più immediati e istintivi. È meraviglia, commozione, sgomento, dinanzi alla natura e al suo manifestarsi in forme molteplici e discordanti: bellezza sublime, supremazia, indifferenza. Sia il credente sia il non credente, dinanzi alla natura, non possono che provare identiche emozioni. Per questo oggi è necessaria una comune fede civile, un'alleanza feconda nella custodia del mondo, tra tutti coloro che intendono opporsi alle aggressioni, alle negligenze, ai saccheggi indiscriminati contro la nostra terra che, da madre, si rivela sempre più figlia."

In conclusione, vi invito a leggere con attenzione questo volume e a fare una piccola e umile operazione manuale, cioè segnarvi di volta in volta i passaggi sui quali poter riflettere con calma, magari insieme ad altre persone. Auspico che questo testo possa trovare spazio nei contesti formativi e educativi, dove potrà dimostrare concretamente come l'esercizio del pensiero critico non sia un'attività sterile e triste, bensì un elemento fondamentale che arricchisce e definisce la nostra essenza umana.

Elisa Vincenzi, Ilaria Braiotta (III.)

Tu sei musica

Mimebù, Milano-Udine 2021

(Recensione di Ludovica Broglia)

“Tutti abbiamo una musica dentro di noi”. Così inizia l’albo illustrato *Tu sei musica*, dedicato ad un pubblico infantile-adolescenziale e alla delicata tematica dell’identità, degli stati d’animo che scaturiscono dai vissuti autobiografici e dell’accettazione di ciò che si è. La musica – protagonista dell’intero albo e chiamata in causa già nel titolo – è evidentemente un riferimento alla consapevolezza di sé, un’immagine dal valore metaforico che simboleggia l’essenza di ciascuno di noi, il nostro peculiare modo di essere. La musica non deve obbligatoriamente rimanere la stessa per l’intera esistenza e per lunghi periodi: così come si modifica pagina dopo pagina, così può cambiare a seconda delle esperienze che facciamo giorno dopo giorno.

Partendo dalla fortunata “idea” secondo la quale l’albo illustrato è da considerarsi un “ecosistema” sofisticato nel quale testo, immagini e strategie estetiche dialogano tra loro che richiede l’intervento dei lettori per essere compreso e per far sì che la storia venga attivata, l’autrice integra in modo “magistrale” ben tre codici: le parole, le immagini e i suoni, i quali aggiungono informazioni essenziali per l’autentica comprensione del materiale e si completano l’uno con l’altro in un ritmo complementare, incalzante e attraente. Durante la lettura, l’albo suggerisce al giovane lettore sì di osservare tutti i dettagli “multimodali” che costellano le doppie pagine, ma soprattutto di interpretarli allenando competenze imprescindibili nei primi anni di vita come l’alfabetizzazione visiva, il pensiero inferenziale-metaforico e le abilità empatiche.

I complessi e delicati contenuti di natura identitaria e autobiografica vengono raccontati grazie ad una composizione narratologica ed estetica peculiare, coinvolgente. Le didascalie verbali sono brevi e propongono definizioni metaforiche che consentono di rendere “visibile” l’astratto, in questo caso gli stati d’animo che ciascuno di noi può provare durante i periodi della vita e che scaturiscono dalla percezione di ciò che sta accadendo oppure è accaduto. A titolo esemplificativo, è possibile considerare la doppia pagina che presenta la sensazione della tristezza, dello sconforto. Le parole riferiscono che le musiche, a volte, possono essere “pesanti come lacrime di pietra”. Dal canto loro, le immagini, intese come la prima dotazione biologica e cognitiva che consente di trasmettere i concetti in maniera immediatamente comprensibile, rendono “visibile” e attribuiscono una corporeità alla figura retorica citata dal codice verbale: la giovane protagonista del testo è coricata al di sopra di una pietra con un’espressione poco motivata, anche se accanto a lei sta crescendo una piccola pianta verde innaffiata da una pioggia luminosa che probabilmente vuole simboleggiare la speranza, la luce nei momenti difficili. A consentire al lettore di comprendere e immaginare al meglio la sensazione “pesante” è il codice sonoro, la musica intesa come unione di suoni in grado di suscitare specifiche risposte in colui che ascolta e di evocare immagini emozionalmente coerenti. Per questa apertura di pagina, l’autrice propone una melodia dai toni uniformi e serrati, marcati e cupi (melodia 4, “Pesante come”).

Le sensazioni che vengono presentate dall’autrice nell’albo sono molteplici, così come molteplici sono le sfaccettature identitarie ed emotive che ciascuno di noi possiede. Sfolgiando il testo, dopo la sensazione “pesante” già commentata, il lettore incontra una sensazione opposta, la serenità. Quando siamo sereni, percepiamo un senso di leggerezza ed è a partire da questa percezione che l’autrice mette a punto la metafora che le consente di raccontare lo stato d’animo più ambito e desiderato. Le parole ricordano che

alcune musiche possono “volare leggere come piume nella neve”, mentre l’immagine raffigura la giovane protagonista mentre salta con i suoi lunghi sci e mentre fluttua nell’aria. Il sottofondo musicale ripropone alla perfezione questa sensazione di spensieratezza e replica numerosi tintinnii lucenti e luminosi che ricordano i volteggi, i movimenti leggiadri (melodia 5, “Fiocchi di neve”).

Altrettanto interessante è la “contrapposizione” identitaria che contraddistingue le ultime doppie pagine del testo. “A volte possiamo sentire le musiche quando suonano come le campane nei giorni di festa”: così recita la didascalia verbale della sezione dell’albo che racconta della sensazione provata quando una persona si sente gioiosa. Ancora una volta, l’immagine rispecchia sì il significato anticipato dal codice verbale, ma aggiunge dettagli di natura sia emozionale sia metaforica: la protagonista è in sella alla sua bicicletta senza alcuna preoccupazione in volto e trasporta dietro di sé alcune campane, leggere come palloncini in volo. La melodia associata ricorda i momenti di festa e propone note ravvicinate, rapide, brillanti e briose (melodia 10, “Facciamo festa”). Al giro pagina, la sensazione si modifica di nuovo e compare la malinconia, intesa come stato d’animo di vaga tristezza alimentato da sensazioni di inquietudine. In accordo con la percezione di “chiusura” provata da una persona malinconica, la didascalia verbale suggerisce che “alcune musiche scavano nella terra come le radici di un albero”. L’immagine, viceversa, mostra una luna dai tratti antropomorfi e infantili – che ricordano il volto della giovane protagonista – con alcuni prolungamenti floreali all’estremità sinistra. A veicolare il significato desiderato sono anzitutto le scelte cromatiche: la luna si trova nel bel mezzo di un cielo scuro, quasi nero e ricorda i momenti nei quali possiamo sentirci persi, senza una direzione. Il motivo sonoro di riferimento è basso, costante, inerme e fa scaturire nell’ascoltatore una sorta di inquietudine (melodia 11, “Radici”).

Fabio Volo

Balleremo la musica che suonano

Mondadori, Milano 2024

(Recensione di Mariangela Giusti)

L'ultimo libro di Fabio Volo è un'autobiografia nella quale egli racconta in maniera minuziosa gli avvenimenti salienti di una parte della sua vita: all'incirca dalla fine degli anni Ottanta ai primissimi anni Duemila. L'autore sceglie di non indicare i riferimenti temporali precisi, ma fornisce tanti particolari che descrivono innovazioni e cambiamenti avvenuti nella società italiana (la presenza delle discoteche come luoghi di aggregazione anche in provincia o il progressivo sviluppo delle radio private). Non è difficile, dunque, per il lettore collocare gli avvenimenti nel tempo.

Il libro racconta delle amicizie dell'adolescenza, del rapporto difficile con la scuola, del primo innamoramento forte, quello che ti lascia senza respiro e che ti fa "galleggiare in una sensazione di beatitudine e eccitazione" (pag.84). Leggiamo di una famiglia affettuosa e dei vari "mentor" che l'io narrante ha incontrato nel corso degli anni, che hanno contribuito alla sua crescita. Leggiamo anche del desiderio sempre più vivo di uscire dal guscio e delle letture dei grandi romanzi che catturano la mente e l'immaginazione e indicano tante possibili strade. Leggiamo della difficile ricerca di un lavoro, del raggiungimento di alcuni obiettivi non "sognati", ma incontrati e poi perseguiti con fortissima caparbieta. Tanti lettori e tante lettrici possono (possiamo...) ritrovarsi nelle incertezze di Fabio, nelle paure, nei tentativi (a volte riusciti, a volte no) di trovare un proprio posto nel mondo, negli entusiasmi e nelle piccole vittorie della sua storia di vita. Per questi tanti motivi il libro appassiona e cattura lettori e lettrici di tutte le età, nei suoi quaranta capitoli che scorrono veloci nella lettura.

Come ha scritto Duccio Demetrio in un libro fondativo (*Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1998), qualunque autore autobiografo (che sia conosciutissimo e tradotto in tante lingue come Fabio Volo o scrittore per diletto alle prime armi) diventa "un tessitore", perché attraverso l'autobiografia ripercorre le vicende della sua esistenza, cerca le motivazioni di alcune scelte, collega i fatti, li ricostruisce in una vera e propria direzione di ricerca.

Non è un caso, infatti, che in tutta l'autobiografia di Fabio Volo questo "atteggiamento di ricerca" compaia diverse volte, come tratto costante che definisce la sua personalità incline a riflettere, conoscere, ricercare. Negli anni dell'adolescenza Fabio si appassiona gradualmente alla lettura e vede i libri come "strumenti di conquista" che lo possono aiutare a "capire qual è la sua priorità nel mondo" (pag. 74) e gli consentono di "guardare oltre" (75). Dopo alcuni anni (quando non lavora più in panetteria col padre e cerca un lavoro rispondente ai suoi bisogni interiori) passa le giornate "a cercare una traccia" (pag. 113), impara a superare le paure e ad allargare il suo mondo (163). Nelle ultime pagine del libro, giunge alla conclusione che la sua vita "è sempre stata una ricerca più che un obiettivo".

La lettura di *Balleremo la musica che suonano* ci fa incontrare un ragazzino simpatico come tanti altri: vive in una città di provincia del Nord Italia, odia la scuola consapevolmente, gioca per strada con gli amici (figli di immigrati dal Sud) e si sente a suo agio a casa sua, in una famiglia "povera" dove ciascuno ha un ruolo e non ci sono conflitti generazionali. Fabio ammira in modo incondizionato suo padre (panettiere da tre generazioni); ama "l'ironia, il sorriso e i capelli ricci" della nonna (pag.16); nutre un affetto profondo per sua madre, la figura adulta che più lo responsabilizza, avendo fiducia in lui e nella sua capacità di discernere il bene dal male. Seguiamo le vicende di questo

ragazzo negli anni successivi all'adolescenza e lo lasciamo, nelle ultime pagine, quando è un giovane adulto che ha già compiuto tante scelte importanti di vita, di affetti, di lavoro. *Balleremo la musica che suona* è un'autobiografia ed è anche un romanzo di formazione per i vari passaggi di vita che Fabio Volo racconta con ironia, mettendosi a nudo, con le sue incertezze, le paure, gli errori e le conquiste. Ricompone le varie parti di quei vent'anni della sua vita e le fa diventare materiale di apprendimento, di riflessione interiore e di formazione.

Come quando si getta un sasso in un piccolo stagno e si osservano dall'alto i cerchi nell'acqua che si aprono l'uno nell'altro, così questa autobiografia/romanzo di formazione si muove a cerchi concentrici. Al centro c'è Fabio, la sua famiglia, la scuola, odiata al punto da lasciarla dopo la terza media. Il cerchio successivo si allarga alla città: il gruppo dei coetanei, le ragazze, i bar, le discoteche, le abitudini della provincia di parlare e commentare le vite di tutti. Un altro cerchio si allarga ancora e s'incontrano città nuove che aggiungono opportunità, sconfitte e sogni: Milano, Verona, Modena, Riccione. In un cerchio ancora più grande entrano località più distanti, la Grecia, Londra, New York, che dopo un po' diventano familiari come la città di provincia da cui il protagonista era partito.

La scuola non esce bene da questa autobiografia. Una fortuna di Fabio Volo è stata di incontrare sulla sua strada alcune importanti figure di "mentori", che hanno bilanciato la formazione interrotta in terza media. Il mentore ha un bagaglio di esperienze e conoscenze superiore a quello di un possibile allievo e per questo può essere guida o consigliere e supportare la sua crescita. Nel caso di Fabio, un mentore è stato Stefano Agosti, "scrittore, poeta, saggista, sceneggiatore" (pag.53) che, andando in panetteria a comprare il pane, si era incuriosito nel vedere quel ragazzino che impastava la farina col padre tutte le notti, avendo lasciato la scuola. Agosti gli regala un libro e dopo qualche giorno gliene porta un altro. Inizia così per Fabio la passione per la lettura, seguita da quella per il cinema, anch'essa avviata da Agosti, che gli lascia davanti alla panetteria due scatole piene di cassette VHS di film importanti.

Un altro mentore è stato Claudio Cecchetto, ideatore storico di "Radio Capital" che ha "creato" tanti personaggi poi divenuti famosi del mondo dello spettacolo (Fiorello, Jerry Scotti, Jovanotti, Amadeus, lo stesso Volo). Cecchetto conosceva bene i suoi collaboratori, li sceglieva uno per uno e, proprio come un mentore, valorizzava i talenti che ciascuno già possedeva. Il suo metodo era talvolta blando ("per una settimana devi fare la 'pianta grassa', cioè non fare nulla, soltanto respirare questo ambiente, essere te stesso", pag. 134); altre volte era burbero al punto da mettere addosso una pressione enorme (144). Dopo qualche mese di lavoro a "Radio Capital", Fabio vide la solidità di ciò che aveva costruito grazie a Cecchetto.

Infine, dobbiamo fare un cenno a un tratto originale che caratterizza questa autobiografia dei giorni nostri: il frequente e costante riferimento ai libri letti dall'io narrante, con citazioni riportate nel testo (brevi, ma anche molto lunghe), che testimoniano in concreto quanto la letteratura e la voce dei grandi autori possano entrare nell'animo e nella vita di una persona. Fabio Volo condivide con i lettori solo alcune delle sue innumerevoli letture (delle quali, fra l'altro, in ultima pagina crea un elenco destinato allo scaffale per i suoi figli): incontriamo Richard Bach, Herman Hesse, D.J. Salinger, Conrad, Roman Gary, Camus e molti altri. Dentro l'autobiografia di Fabio, le citazioni dai grandi Maestri della letteratura mondiale non sono mai uno sfoggio da parte sua, sono un modo autentico di dare valore al pensiero, alla riflessività e alla scrittura di chi prima di lui ha affrontato la vita, ma non solo: l'ha immaginata, l'ha presa di petto con coraggio e ha saputo raccontarla con le parole giuste. Un altro insegnamento da questa autobiografia, soprattutto per i lettori giovani.

Daniele Zovi

Autobiografia della neve

UTET, Milano 2020

(Recensione di Giorgio Macario)

“Relativamente al ghiacciaio della Marmolada, stiamo perdendo 5 centimetri di spessore al giorno. Da due mesi il termometro non è mai sceso sotto lo zero.(...) Il risultato è che se ne va un metro all'anno di spessore.(...) Nulla lasciava presagire un luglio e agosto di fuoco con lo zero termico quasi sempre sopra i quattromila metri.” Sono alcune delle dichiarazioni rese dall'ingegnere Mauro Gaddo, direttore dell'ufficio previsioni di Meteotrentino all'agenzia LaPresse il 1° settembre 2024.

Questo un breve passaggio che riporta all'attualità più stringente il saggio di Daniele Zovi, *AUTOBIOGRAFIA DELLA NEVE. Le forme dei cristalli, la fine dei ghiacciai e altre storie da un mondo silenzioso*, pubblicato per la prima volta nel 2020, tra i 4 finalisti al Premio Mario Rigoni Stern del 2021 e tradotto in francese nel 2022. Ad una domanda in una intervista all'indomani dell'uscita del volume sul perché una “autobiografia” (Il Giornale, 13.12.2020) l'autore rispondeva: “La neve è un elemento fondamentale per il nostro pianeta e io ho cercato un modo per darle voce. La mia storia si intreccia con quella di questo elemento, che descrivo da vicino, perché pochi sanno come è veramente: quasi tutti vedono la neve come fredda e inerte...”.

Daniele Zovi, laureato in Scienze forestali, 40 anni passati nel Corpo Forestale e in pensione dal 2017 come generale di brigata dell'Arma dei Carabinieri, è uno scrittore, naturalista e divulgatore, esperto di foreste e di animali selvatici, che dopo aver scritto diversi volumi fra cui ‘Alberi sapienti, antiche foreste’ (UTET 2018) e ‘Italia selvatica’ (UTET 2019), ripercorre nel paragrafo “Sorella neve, fratello ghiaccio”, che introduce il volume, l'intreccio vitale che lo lega alla neve affermando: “La neve e suo fratello, il ghiaccio, sono presenze ricorrenti e preziose nella mia vita (...) La neve si presta alle storie: fatata, incantata, magica sono aggettivi che viene davvero facile accostarle; infanzia, sogno, visione sono territori in cui ci si addentra subito quando cade la neve, ma quella della neve e di suo fratello, il ghiaccio, non è una storia che finisce bene.(...) la neve e il ghiaccio ci accusano soprattutto con la loro assenza.”

Sono innumerevoli gli aspetti che vengono approfonditi nel testo e relativamente ai quali in questa sede si ritiene più interessante ascoltare alcune parole dello stesso autore.

“La voce e i silenzi della neve”: “(...) la neve secondo me ha a che fare con la poesia più di ogni altro fenomeno naturale e produce il più bello dei silenzi, un silenzio che il cielo costruisce con pazienza e che la terra accoglie con gratitudine.” (p. 31)

“Le tracce nella neve”: “Ai margini del dirupo la neve è picchiettata di tracce che ne percorrono il lato più esterno. Se provassi a seguirle di sicuro precipiterei, perché il cornicione di neve che prolunga la roccia sul vuoto si staccerebbe sotto il mio peso. La martora invece è molto leggera e non corre questo rischio. La traccia è sua: coppie di orme, una leggermente più avanti dell'altra, stampate regolarmente a ugual distanza tra quelle che precedono e quelle che seguono. (...) Se la neve è fresca e polverosa, le orme sono difficilmente leggibili; (...) La base migliore è costituita dalla neve pesante, umida ma non troppo.” (pp. 64-65)

“Le piante nella neve”: “Come fanno le piante quando gela? I vegetali hanno avuto un bel po' di tempo per evolversi e adattarsi, milioni di anni per elaborare strategie per affrontare le basse temperature senza subire danni eccessivi. Le risposte sono state le più varie. (...) Ma cosa succede ai tessuti, alle cellule degli alberi più alti, esposti ai venti gelidi, alle basse temperature? Come fanno i vegetali a organizzarsi in tempo per l'arrivo

del freddo? (...) Ma come fa la pianta a capire quando è il momento di attivare questi meccanismi antigelo?” [A queste e a diverse altre domande che prefigurano meccanismi ancora da indagare cerca di rispondere il capitolo ‘Le piante e il freddo’] (pp. 80-81-83) “I nomi della neve”: “‘Bruskanna’, la prima neve del tardo autunno, incerta e sottilissima; ‘spoibalan’, una via di mezzo fra neve e pioggia; ‘snea’, soffice, abbondante, lenta e a larghi fiocchi. Nel racconto ‘Nevi’, Mario Rigoni Stern ricorda altri nomi: quella che arriva tardi a marzo, ‘swalbalasnea’, la neve della rondine; quella di aprile è la ‘kukkasnea’, la neve del cuculo; talvolta a maggio cade la ‘bachtalasnea’, la neve della quaglia; (...) Quanti nomi per un elemento naturale in apparenza così semplice. Come mai? Penso che tutto questo ricercare appellativi dettagliati (...) sia una questione d’amore. La gente di montagna ama la neve, la aspetta con trepidazione, e se tarda ad arrivare si preoccupa.” (pp. 95-98)

“Il colore della neve”: “La neve ‘fresca’, appena caduta, riflette circa il 90 per cento della radiazione solare; (...) Ai nostri occhi arriva così buona parte delle radiazioni solari e di conseguenza percepiamo il colore bianco che ne è la somma. (...) Quindi in ambienti nivali non si trova solo il colore bianco. Il ghiaccio e la neve creano forme fantastiche dentro alle quali, nella predominanza del bianco, ho spesso rilevato sfumature di colore: la neve può essere screziata di rosa, qualche volta di verde, più spesso di azzurro.” (pp. 218-219-222)

A questi si aggiungono racconti personali e leggende, approfondimenti scientifici e storici su neve e ghiaccio, marce militari lungo le vie della Grande guerra, viaggi in Russia e sulle Ande, e molto altro ancora. Arricchiti dagli scatti a colori di Sergio Dalle Ave Kelly, definito dall’amico della LUA Tiziano Fratus in un articolo-recensione “un minimalista cromatico degli spazi aperti e isolati”. (La Verità, 1° novembre 2020)

In una presentazione televisiva significativamente intitolata ‘La poesia della neve’ (GEO – Rai3, 28.12.2020), Daniele Zovi esortava ad operare per il contrasto del riscaldamento globale richiamando tutti ad un impegno comune. “Dobbiamo farcela”, affermava l’autore richiamando i governi al rispetto dei molti impegni che vengono firmati – e quasi sempre disattesi – sia per emettere meno anidride carbonica, sia per sostituire i combustibili fossili. E concludeva il proprio sforzo divulgativo con considerazioni autobiograficamente orientate e di buon auspicio, nell’imminenza della primavera e dopo aver camminato sull’ultima neve, affermando: “Ormai per quest’anno il tempo della neve è finito, ma io conto di rivederla il prossimo inverno e comunque ce l’ho nel cuore: è uno spazio di pace, silenzio e meraviglia. Un dono di bellezza, una promessa di felicità.”

Finito di stampare
nel mese di giugno 2025
da Digital Team – Fano (PU)