

la scrittura autobiografica nella terra di *Gomorra*

Rosaria Capobianco

Il saggio descrive un'esperienza di scrittura autobiografica realizzata all'interno di una scuola secondaria di primo grado, una scuola napoletana, all'interno di un quartiere popolare, espressione viva di quella terra di *Gomorra* descritta da Roberto Saviano. Partendo dalla conversazione autobiografica, si è poi arrivati alla scrittura autobiografica, che ha offerto a ciascun alunno un'occasione di autodeterminazione, mettendo in moto non solo un processo di crescita e di cambiamento evolutivo, ma soprattutto di responsabilizzazione personale rispetto al proprio percorso educativo e formativo.

Parole chiave: conversazione autobiografica, itinerario didattico, autodeterminazione.

The essay describes an autobiographical writing experience carried out within a secondary school set in a working-class neighbourhood in Naples which lively recalls the land and the people reported by Roberto Saviano in *Gomorra*. Starting from the autobiographical conversation, the author has later on reached the autobiographical writing activating not only a growth and change process, but a greater one which has made more responsible the subjects involved with respect to their own educational and training path.

Key words: autobiographical conversation, didactic itinerary, self-determination.

La terra di *Gomorra* è il luogo della sopraffazione e delle grandi contraddizioni, è la terra del disagio e della sofferenza, una sofferenza spesso impercettibile, ma esistente. È la terra descritta da Roberto Saviano, nel suo ormai celebre *Gomorra*¹, un libro di stampo *verista*, a tinte scure, che dipinge fatti e scenari di due grandi aree della malavita campana, quella metropolitana di Napoli e quella di Terra di Lavoro.

È l'area napoletana il focus di questo intervento educativo e didattico, precisamente una scuola di un rione popolare: un affastellato di palazzine *modificate* e *personalizzate* dagli abitanti. Balconi, vetrate, cancelli, piccole e grandi verande, giardini con fontane “abusive” che occupano illegalmente il suolo pubblico e, in estate, anche qualche piscina gonfiabile... tutto edificato abusivamente, tutto fabbricato senza chiedere permessi a nessuno. «'into 'o Rione» [dentro al rione] il permesso forse va chiesto solo a “qualcuno”, ma questo qualcuno non è certo lo Stato, che qui è ignorato, lontano, forse totalmente “assente”. Sono molti coloro che occupano abusivamente questi stabili dell'edilizia popolare e che gestiscono in totale impunità lo spaccio di sostanze stupefacenti.

La forte crisi occupazionale presente ormai da molti anni nel territorio ha favorito la perdita d'identità economica e culturale, creando grandi sacche di povertà, di emarginazione e di disagio, questo fenomeno ha di fatto coinvolto anche le nuove generazioni. Pertanto il disagio economico, accompagnato dall'assenza di valori e da una diffusa cultura dell'illegalità hanno determinato nella popolazione un'altra forma di “Stato”, uno Stato senza Costituzione, ma lo stesso con regole da rispettare, la *regola della strada*, la regola del più forte. È questa la prima regola che i minori imparano, non certo le regole della scuola verso cui gli stessi genitori hanno spesso un atteggiamento negativo che ostacola i rapporti, generando ostilità nei confronti di tutta la comunità scolastica.

All'interno di questo rione popolare, una scuola, precisamente una scuola secondaria di primo grado di un Istituto comprensivo, una sede “succursale”, distaccata dalla sede centrale, che, anche se a poche centinaia di metri di distanza, rientra in un'altra municipalità, in un'altra zona della periferia di Napoli. Un plesso senza un Ufficio di dirigenza, senza un Ufficio di segreteria, con una docente di scuola dell'infanzia come *responsabile* di sede, sola, abbandonata da tutti a lottare contro i tanti “*mulini a vento*”.

¹ Il romanzo di Saviano (2006) ha venduto oltre 2.250.000 copie in Italia e ben 10.000.000 di copie nel mondo (è stato tradotto in ben 52 paesi).

L'elevata condizione di degrado socio-ambientale e culturale del territorio ha sviluppato delle marcate condizioni di stress nella coppia parentale che hanno facilitato l'insorgenza di disturbi della condotta dei loro figli, che già a partire dalla scuola dell'infanzia (che è presente nello stesso edificio), presentano notevoli difficoltà negli apprendimenti, nella conquista delle conoscenze e nello sviluppo delle abilità comunicative e relazionali.

La tanto decantata *alleanza* degli adulti corresponsabili di un "patto formativo" si trasforma molto frequentemente, in questa scuola, in un'alleanza "genitori-figli" a danno quasi esclusivo dell'asse "genitori-docenti", ed i risultati sono devastanti per tutti. Il numero dei genitori che demandano i compiti educativi e, poi, contestano l'operato della scuola, aumenta sempre più a dismisura, mentre è sempre più diffusa la delega o, cosa ancor più grave, la ritorsione verso la scuola.

Tutto questo ha inciso negativamente sui "poveri" alunni del plesso, penalizzati dal contesto socio-familiare (padri e/o fratelli in prigione o agli arresti domiciliari, madri usuraie ecc.), dal territorio urbano (deprivato e deprivante) e, purtroppo, anche dalla scuola; pertanto, disaffezionandosi alla vita scolastica, sono frequenti le *ripetENZE* e gli *abbandoni precoci della scuola*, entrambi espressioni di un *insuccesso scolastico*, che è sempre più spesso la premessa di un probabile comportamento deviante.

Chiamarli "poveri alunni" sembra già creare nel lettore una dolce aspettativa: ciascuno immagina di trovarsi di fronte al classico modello di alunno, un alunno un po' ingenuo, dolce, timido, rispettoso, l'alunno del libro *Cuore* di Edmondo De Amicis, per dirla in breve. Quando, però, ho incontrato per la prima volta gli alunni della classe III della sezione A, ho subito capito che Garrone, Bottini e Derossi non erano tra quei banchi.

Erano solo 9 gli alunni presenti quel giorno, il giorno del primo incontro, 9 su 17 alunni, 8 maschi e 9 femmine, erano sì *presenti*, ma solo di fatto, presenti solo sul registro in quanto la loro testa era altrove. Qualcuno stava seduto dietro il banco, qualcuno sul banco, un altro sulla cattedra, era tutto in disordine, entrando in classe si faceva fatica a capire che quella fosse un'aula scolastica.

Ma bisognava cominciare, rompere quel disordine ed interrompere quell'apatia ed indifferenza disarmante. *Cominciare*, ecco *cominciare* proprio dal "raccontarsi", *cominciare* proprio dalla *narrazione autobiografica*, in modo da offrire a ciascuno di loro, a ciascun alunno, un'occasione di *autodeterminazione*, mettendo in moto non solo un processo di

crescita e di cambiamento evolutivo, ma soprattutto di responsabilizzazione personale rispetto al proprio percorso educativo e formativo.

Il *narrare*, in particolare il *narrare di sé*, ha il potere di ricondurre ciascuno alla propria identità, risulta chiaro come il racconto non sia altro che la ricerca che il soggetto fa di questa identità. Adriana Cavarero, in *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*, ha molto sottolineato il connubio identità-narrazione, in quanto per l'autrice l'arte del narrare ha la capacità e il potere di riportare ognuno alla propria identità (Cavarero, 1997). Per non essere dimenticato il soggetto *cerca* il suo racconto, lo *desidera* perché solo attraverso di esso può recuperare la coscienza del suo essere *unico*; del resto l'*identità narrativa* è costruita proprio dall'insieme delle storie che il soggetto si *autoracconta* (Ricoeur, 1988).

Il *narrarsi* è, quindi, un'operazione cognitiva, in quanto ogni narrazione autobiografica oscilla fra due poli: da una parte fissa la *presentazione di sé*, dall'altra si proietta verso la *ricerca del sé*. Approssimandosi al primo polo il racconto autobiografico è espressione dell'identità assunta dal soggetto nel tempo in cui narra, pertanto consapevolmente o no, chi racconta di sé ha chiaro a chi si sta "presentando"; di conseguenza, avvicinandosi al secondo polo, il racconto autobiografico è, piuttosto, qualcosa che viene "ricercato", che si desidera affiori da una ricerca che rifiuta un ordine aprioristico. Del resto la capacità di narrare è una dimensione fondamentale e insopprimibile del pensiero umano, è un modello mentale, cioè una modalità di percepire e di programmare la realtà rendendola interpretata, frantumando così l'attenzione settoriale agli aspetti logici e sistematici della vita della mente. *Raccontare storie* è per Antonio Damasio non solo il «registrare ciò che accade in forma di mappe cerebrali», ma anche «un'ossessione del cervello» (Damasio, 1999, p. 229); se si considera la mente come qualcosa su cui indagare per capire l'essere umano e il suo agire, allora è possibile affermare che la struttura mentale stessa non può avere solo la dimensione dei processi logici e categoriali, ma deve anche contenere una dimensione che riguarda la *soggettività* e l'*intenzionalità* di ogni persona.

La *narrazione autobiografica* si prospetta, quindi, come un modo per narrare l'identità, interpretando e ricostruendo i vari significati che intessono le vite personali e collettive (Mariani, 2000). Le espressioni narrative derivano, quindi, proprio dal bisogno dei soggetti di comprendere e di interiorizzare la realtà circostante attraverso un lavoro di interpretazione, che permetta loro di divenire parte integrante della realtà raccontandola. Del resto nel *deposito* dei ricordi della memoria autobiografica sono presenti non solo «i ricordi che costituiscono l'identità»,

ma anche i «ricordi che aiutano a definire la nostra individualità» (Damasio, 1999, p. 269).

Era importante, pertanto, aiutare ciascun alunno, attraverso i *ricordi* di un passato non lontano, a definire la propria individualità, *liberandola* da quelle sovrastrutture e, soprattutto, da tutti quei “falsi miti” che di certo potrebbero instradare un minore sulla via dell’illegalità e della delinquenza. Malgrado la loro giovane età, questi alunni avevano già da tempo dato un volto ai loro miti: erano tutti personaggi negativi. Alla domanda-stimolo: “Racconta chi è un tuo mito”, le risposte date dagli alunni della classe terza sono state agghiaccianti. Se si esclude, infatti, la risposta data da qualcuno, in particolare qualche alunna, i miti erano tutti antieroi o esponenti della malavita locale. Per loro un “mito” era il compagno di classe che aveva picchiato a sangue un altro compagno ed era stato sospeso dal Consiglio di classe; un “mito” era il fratello maggiore di Lucia (un’alunna della classe) agli arresti domiciliari oppure il padre di Gaetano A. (un alunno sempre assente): “lui sì che è un vero mito”, mi disse Cristian, “Professorè, lui è un 4bis, lo sapete che cos’è?”. Considerare un mito un uomo pluripregiudicato ed assassino, condannato al cosiddetto “carcere duro”, significa che per questi alunni il futuro è certamente qualcosa di “buio”, buio come il nulla. Ascoltare queste storie e cercare di far riflettere ciascuno sulla *negatività* di esse è stato uno degli obiettivi prioritari del percorso educativo.

In questo contesto di degrado, rivolgere l’attenzione ad ogni singola storia, dare fiducia ed ascolto a degli alunni “ghettizzati” da tutti e da tutti trascurati è stato di certo il primo passo per cercare di instaurare una vera ed autentica *relazione educativa*.

È stato necessario, però, costruire preventivamente un clima di fiducia, di serenità e di ascolto. «Ascoltare non è assorbire passivamente il parlare dell’altro, bensì entrare o lasciare entrare le parole» (Lorenzoni, Martinelli, 1998, p. 56), ecco perché paradossalmente l’*ascolto* richiede, anche, una dose di coraggio, perché aprirsi e ricevere l’altro, il suo racconto, la sua storia, comporta il rischio di dover riesaminare le proprie posizioni e di guardare in faccia la possibilità di un proprio *cambiamento*.

Il riuscire a creare un clima di reciproca accettazione tra i componenti del gruppo-classe ha reso consapevoli tutti che nessun danno sarebbe potuto derivare dal semplice fatto di comunicare qualcosa, che rientrasse nel proprio modo di essere e di esprimersi. È stato da subito chiaro che si era messo in moto un vero proprio lavoro di recupero del

piacere nell'ascolto, il prestare attenzione anche alle *risonanze* interiori suscitate dalle parole e dai messaggi verbali di chi si raccontava, ha spalancato le porte delle diverse e differenti «cattedrali interiori» (Mantegazza, 1999, p. 28).

La *narrazione autobiografica* ha dimostrato, anche in questa situazione, tutto il suo impatto positivo sulla gestione di processi di integrazione verso soggetti che vivono forme di disagio nella misura in cui questi siano, però, disposti ad accettare il rischio della *vulnerabilità*, cioè quello di esporsi al pericolo di descrivere parti profonde di sé ad altri che potrebbero anche travisarle o comunque valutarle. Non a caso sono i *pregiudizi* a regolare il canale e il volume dell'ascolto e a fungere da filtro, quando si ha davanti un interlocutore. «L'importanza dell'ascolto, come caratteristica da recuperare o da educare, diventa allora consequenziale» (Vittori, 1996, p. 23), in quanto è possibile e piacevole raccontarsi all'altro, non solo se l'altro ci ascolta, ma anche se noi ascoltiamo chi racconta. Una condizione necessaria per poter *veramente* ascoltare è riuscire a creare il *silenzio interiore*: ascoltare non vuol dire semplicemente percepire le parole, ma bensì riuscire ad accogliere anche lo stato d'animo ed il significato che chi narra trasmette a ciò che sta narrando. Chi ascolta in silenzio comunica all'altro la sua disponibilità ad accogliere tutto ciò che si narra, senza giudizi, né consigli. Invece colui che si sente accolto ed ascoltato prova un senso di benessere e, al tempo stesso, di crescita interiore.

Dopo la creazione di un clima di fiducia e di ascolto, il passaggio successivo è stato il *raccontare*. L'attenzione, infatti, è stata rivolta non solo alla *storia* in se stessa (il prodotto), ma anche al *raccontare* (il processo), all'interno del quale è presente il potenziale formativo ed euristico.

Ed ecco una valanga di parole e di frasi sgrammaticate, dette in dialetto napoletano, ma *parole di vita*, una vita già *segnata* di ragazzi minorenni, a metà strada dall'essere *vittime* o *protagonisti*.

Dai loro racconti personali è stato possibile constatare come stia cambiando lo scenario della microcriminalità; non vi sono solo le aggregazioni spontanee di minori che agiscono in bande, ma si assiste sempre più al coinvolgimento diretto di minorenni nelle attività illecite della criminalità organizzata (Cavallo, 1995). I frammenti di vita messi in comune da ciascuno erano una sequenza di fatti, di cose materiali, di episodi, un raccontare asciutto, senza ideali e senza emozioni, racconti inquietanti per degli adolescenti. Forse nessuno ha insegnato loro ad esprimere le proprie emozioni, ma soprattutto a gestire la propria rabbia e la propria

aggressività. Del resto, come da loro raccontato, gli stessi genitori agivano nel medesimo modo.

Dopo una prima *fase di conoscenza* con il gruppo-classe, basata sul racconto orale di alcuni episodi “forti” della vita di ciascuno, si è passati alla *conversazione autobiografica* (McAdams, 1993) vera e propria.

La *conversazione autobiografica*, infatti, si differenzia dalla saltuaria citazione di aneddoti, in quanto fissa *ex ante* l’obiettivo di ripercorrere, in modo approfondito, tutta o parte della vita dell’alunno. Pertanto la *conversazione autobiografica* non solo si pone degli obiettivi, ma ha un *setting* ed una metodologia propria (Capobianco, 2006). Al di là di un’apparente semplicità, la *conversazione* non è poi così “banale”, proprio perché la costruzione di significati presente nel racconto autobiografico, viene ri-elaborata e ri-pensata nel corso di ogni conversazione. Lo stesso Bruner, in *Making stories*, sottolinea la difficoltà del racconto di sé agli altri, dicendo che «raccontare agli altri di se stessi non è quindi una cosa semplice. Dipende da cosa noi pensiamo che loro pensano noi dovremmo essere» (Bruner, 2002, p. 66).

Diversi incontri sono stati necessari affinché si attuasse una vera *conversazione autobiografica*; innanzitutto è stato necessario predisporre adeguatamente il luogo dove si è svolta la *conversazione*, per questo si è scelto di uscire dall’aula assegnata alla classe e di occupare un’aula della scuola dell’infanzia, presente all’interno del plesso. La sistemazione delle sedie secondo una forma circolare è stata di certo la migliore soluzione per favorire la *conversazione*. Il *cerchio narrativo* è, difatti, la forma geometrica capace di custodire lo spirito della narrazione orale, esso si oppone nettamente allo spazio-classe, rigido e con barriere che favoriscono l’esclusione.

La narrazione orale, nella forma del cerchio, ha permesso di far nascere quella *relazione educativa* da tutti i docenti rivendicata, ma non certo realizzata. Infatti il *cerchio narrativo*, abbattendo qualsiasi forma geometrica che impone una gerarchia, ha visto tutti gli alunni seduti, per la prima volta, l’uno vicino all’altro, con accanto il docente-autobiografo. Fare *conversazione autobiografica* a scuola non significa che il docente debba disporsi come la guida esterna del percorso, ma invece comporta un coinvolgimento dello stesso nelle varie storie di vita. Il docente-autobiografo ha la possibilità, all’interno del cerchio narrativo, di *comprendere* e di *accettare* l’alunno, senza la pretesa di *valutarlo* o di giudicarlo. La *conditio sine qua non* da parte di chi si impegna in una conversazione autobiografica è ovviamente un atteggiamento di disponibilità e di interesse verso il racconto dell’altro.

Ogni alunno, partendo dal personale bagaglio di conoscenze e di esperienze, ha raccontato la propria storia, attraverso semplici episodi di vita e piccoli frammenti di un passato recente. Ciascuno, costruendo il proprio racconto, ha restituito al docente-autobiografo un insieme di *conoscenze latenti*, da valorizzare attraverso modalità e strategie educative, creative e ricreative. Ripercorrendo i propri vissuti, ciascun alunno-narratore ha preso coscienza dell'importanza delle sue esperienze che costituiscono un bagaglio conoscitivo dalla grande valenza autoformativa. È servito molto all'alunno-narratore poter scoprire di essere in grado di educarsi da sé e di autoformarsi, consolidandosi da solo nelle conoscenze autoformative.

La riflessione autobiografica, capace di svelare i cambiamenti e di scoprire i mutamenti più profondi, ha fatto emergere, pertanto, la grande *valenza trasformativa* delle esperienze vissute. È stato attraverso la narrazione della propria esistenza che ciascun alunno ha colto nel *cambiamento* un elemento presente all'interno del corso della propria storia di formazione ed il ruolo del docente-autobiografo, secondo tale prospettiva, è proprio quello di sostenere e di incoraggiare il *narratore* per aiutarlo nella scoperta della dimensione educativa e trasformativa del proprio percorso esistenziale.

Attraverso la *conversazione autobiografica* ciascuno *costruisce* un resoconto narrativo di se stesso, è un «lavoro duro, ma fruttuoso. È duro perché è necessario prendere in considerazione moltissimi aspetti della vita, perché le persone sono realtà complesse, che hanno non solo una, ma molte storie. È fruttuoso perché è, insieme, curriculare ed educativo. È un modo di dare significato educativo alle nostre vite, mentre continuiamo a viverle nella routine del lavoro quotidiano» (Clandinin, Connelly, 1988, p. 30).

L'intento, però, non era solo quello di mettere in atto, attraverso la *conversazione autobiografica*, un processo di *costruzione*, ma soprattutto si voleva attivare un processo di *rimodellamento*, in modo da poter spalancare dei nuovi orizzonti di vita per questi alunni, così scoraggiati dalla quotidianità dal non riuscire minimamente a progettare il proprio futuro. Infatti, *l'idea* che ciascun soggetto *costruisce di se stesso*, così come «l'immagine» che ognuno si forma di chi è in realtà, «si basa sulla memoria autobiografica di anni di esperienze ed è costantemente soggetta a rimodellamento» (Damasio, 1999, p. 271). Non bisogna, però, cadere nell'errore di pensare che il *processo di rimodellamento* riguardi solo il passato che il soggetto ha vissuto, in quanto anche il futuro, che si prevede, è sottoposto al processo di rimodellamento. Antonio Dama-

sio, infatti, sostiene, in *Emozione e coscienza*, che i «cambiamenti che avvengono nel sé autobiografico nell'arco di una vita non sono dovuti soltanto al rimodellamento, conscio e inconscio, del passato che si è vissuto, ma anche alla determinazione e al rimodellamento del futuro che si prevede» (ivi, p. 272).

È chiaro, quindi, come la *memoria autobiografica*, ossia quella serie di registrazioni di fatti ed eventi che danno vita al nostro *Sé autobiografico*, permette di fissare dei forti legami con i processi di costruzione dell'identità personale, soprattutto grazie alla sua capacità di servirsi degli avvenimenti del passato per costruire il senso dell'esperienza soggettiva nel presente².

«La memoria ha bisogno di narrazione per costruirsi e per raccontarsi e il narrato della formazione ci fa scoprire o riscoprire quello che altrimenti sarebbe forse perso» (Fabbri, 1998, p. 18); pertanto il nesso indissolubile tra identità e memoria, tra autobiografia ed autoriflessione mette in evidenza la memoria come realtà dinamica, produttiva, narrativa, strutturata, come una sorta di collage tra l'oblio ed il ricordo, tra i controlli e le confessioni (Oliverio, Castellano, 1996). È la memoria ad unire insieme l'identità e l'autobiografia.

Tuttavia alcuni «contenuti della memoria autobiografica» possono restare sommersi per periodi lunghi o addirittura per sempre, questo perché «i ricordi non sono immagazzinati in forma di copie esatte» e, pertanto, in fase di recupero sono soggetti ad «un complicato processo di ricostruzione», e di conseguenza «alcuni ricordi di eventi autobiografici a volte saranno ricostruiti, ma solo in parte, in altri casi saranno ricostruiti in modi differenti dall'originale, ma è bene sottolineare che a volte questi ricordi non vedranno mai più la luce della coscienza» (Damasio, 1999, p. 275).

La ricostruzione di senso, all'interno dei confini autobiografici, impegna pertanto la memoria non come un "luogo" fisico dove sono nascosti i resti di un'esistenza da esaminare, bensì come un "luogo" in senso metaforico dove un *io* lavora instancabilmente per attribuire un senso ed un orientamento al corso della vita.

Per Demetrio, l'incessante automonitoraggio ossia questa «propensione alla autoricognizione», non potrà mai «farci tornare i bimbi o gli

² Antonio Damasio, in *The Feeling of What Happens* (1999), parla di *Sé-autobiografico* o *Sé-esteso*, presente all'interno della *coscienza estesa* (*the extended consciousness*), ossia un altro tipo di coscienza maggiormente *complessa*, identificandolo come il protagonista che è in grado di fornire all'organismo un senso di *sé* elaborato che tiene conto del passato vissuto e del futuro che anticipa.

adolescenti che fummo [...], però potrà aiutarci a ricostruire archeologicamente le tracce di quel nostro vagire, sentire, pensare agli albori, ormai inesorabilmente perduto, ma non per questo fonte inutile di accertamento retrospettivo» (Demetrio, 2006, p. 17).

Pertanto l'autoformazione deriva proprio dall'autoricognizione delle esperienze di vita, ecco perché è facile comprendere come l'autoriflessione biografica, modalità di apprendimento dall'autobiografia, permetta al soggetto di riscoprire se stesso attraverso la ricerca e l'analisi di aspetti dell'esperienza troppo spesso esiliati nell'oblio.

Dalla *conversazione autobiografica* si è poi passati alla *scrittura autobiografica*, un passaggio lento ed articolato, non di certo immediato, ne tanto meno scontato, ma sicuramente stimolante ai fini del processo formativo.

La convinzione di quanto la «cura» della narrazione, in particolare di quella scritta, all'interno della scuola, possa rappresentare uno strumento straordinario che stimola nell'alunno un atteggiamento conoscitivo più libero, sottraendolo alla possibilità di ingabbiare le azioni ed i fatti in categorie prestabilite, ha guidato questo percorso educativo e didattico. Prendendo le mosse, infatti, dalla fiducia nell'opportunità di scrivere «di sé» e «a partire da sé», si arricchisce non soltanto la consapevolezza di *esistere*, ma soprattutto di poter essere il «motore» del proprio progetto di vita (Cambi, 2004).

L'attenzione rivolta ai singoli eventi della propria esistenza o ai ricordi dell'infanzia o semplicemente a fatti della vita o alle narrazioni di fantasia, ha offerto a ciascun alunno la possibilità di valorizzare quelle piccole e quei particolari che, nel loro emergere sulla pagina, nel loro essere menzionati e rielaborati con parole proprie, sono stati collocati dalla scrittura in una *distanza prospettica* che li ha caricati di un senso logico ed esistenziale. Pertanto la scrittura autobiografica è un processo di *distanziamento* guidato, in cui il mutamento di prospettiva dello sguardo genera nello scrivente un cambiamento globale. In questo modo la scrittura, reclamando una «distanza» ed una «messa in ordine» dei dati (fatti della realtà, dati della memoria, dati della fantasia), schiude la via a rielaborazioni che, deviando dai soliti percorsi logici, mettono in atto strategie nuove di pensiero e di azione, così come determinano nuove forme di conoscenza e di emozione.

Realizzando una pausa nel *fare*, lo scrivere autobiografico consente di riordinare le idee e di aumentare la consapevolezza del proprio agire quotidiano, tenendo in serbo al tempo stesso la *memoria* ed agevolando la comunicazione agli altri.

In questa seconda fase, quella della *scrittura autobiografica*, l'*input* dato agli alunni era quello di mettere per iscritto i racconti emersi durante la *conversazione autobiografica*, quindi nulla che potesse “bloccarli”, né tanto meno nulla di ignoto. Semplicemente scrivere, sotto forma di diario, i piccoli frammenti della loro vita. Eppure, fin da subito, si è palesata una situazione di sofferenza, manifestata a gran voce, ossia quella di non voler scrivere, seguita da una successiva considerazione di “non saper scrivere”.

Era evidente che a limitare la loro scrittura autobiografica non era tanto il “non saper cosa scrivere”, ma proprio il “non saper scrivere”. Erano così disabituati a scrivere, a mettere nero su bianco i propri pensieri, ad usare una penna, che questo semplice gesto li turbava e stava di fatto minando tutto il processo autoformativo, precedentemente messo in atto. Anche quei pochi alunni, che in precedenza avevano dichiarato, durante la *conversazione autobiografica*, di provare piacere a scrivere, erano bloccati di fronte al foglio bianco. In realtà la scrittura a cui loro si stavano riferendo era quella degli SMS con il cellulare oppure la scrittura virtuale di MSN o Facebook, oppure si stavano riferendo alle “scritture libere” (le scritte sugli zaini, sull’astuccio, sui muri dei bagni ecc.).

Per cercare di sbloccare questo freno sono stati consegnati loro dei semplici post-it, dei foglietti gialli, un piccolo spazio per raccontarsi e raccontare il proprio mondo. Era stato detto a ciascuno di scrivere la *prima frase* che gli veniva in mente, poi successivamente il *primo ricordo* dell’infanzia, poi l’*amico/a del cuore* e così via. Dopo aver annotato brevemente, tutti i post-it venivano attaccati, da ciascun alunno, al cartellone corrispondente, sulle pareti dell’aula. Questa fase, chiamata l’*Artigianato della scrittura*, ha di fatto permesso di sbloccare una situazione inibitoria, ma soprattutto ha trasmesso un senso di fiducia nei giovani *scrittori in erba*. La *democraticità* del post-it rende tutti consapevoli del fatto che non occorre essere degli “scrittori” o degli “intellettuali” per scrivere, tutti possono scrivere, perché nessuno si aspetta di leggere chissà che cosa, sapendo che il tipo di scrittura del post-it è una scrittura essenziale, breve, ma immediata; infatti l’obbligo di usare poche parole ti fa compiere una scelta cercando di scrivere quelle più pregnanti, in grado da sole di dire il proprio pensiero. In “poche parole”, grazie ai post-it, ciascuno ha dato forma ai propri pensieri, rendendo “corporeo” ciò che prima era “incorporeo”. Il nome di *Artigianato della scrittura* rende il senso della costruzione artigianale, quindi personale, di una scrittura libera, essenziale, una scrittura paragonabile ad una “lista della spesa”, però fatta di idee, di pensieri, di emozioni, di fatti.

Dopo la fase dell'*Artigianato della scrittura*, un momento ludico, oltre che altamente formativo, si è passati alla *scrittura autobiografica* vera e propria: il diario.

Attraverso la scrittura del diario personale a ciascuno è stata offerta la possibilità di riconoscere il senso di quello che stava facendo e al tempo stesso di cogliere ciò che in ciascuno stava avvenendo. Pertanto la valenza formativa del diario può essere colta proprio sotto l'aspetto della *riflessività* e dell'*autoconsapevolezza*. «Con il diario si instaura un rapporto materiale, corporeo, molto intenso; spesso viene personalizzato, marchiato, riempito di oggetti, residui della vita quotidiana» (Benelli, 2002, p. 241), un rapporto intimo, che all'inizio imbarazza, ma che poi dona un senso di libertà.

A chi aveva manifestato il senso di disagio a scrivere di sé usando la penna, si è offerta la possibilità di scrivere attraverso la scrittura digitale del computer. Il gruppo-classe si è trasferito nell'aula informatica, così chi voleva (la maggior parte degli alunni) aveva a disposizione un suo computer per poter finalmente mettere in scrittura i propri pensieri.

La prima consegna era molto semplice: gli alunni dovevano completare la frase: «Cara prof, ti voglio raccontare...», ciascun alunno, anche Cristian, che in un primo momento era apparso il più riluttante a scrivere, si è raccontato attraverso questa simbolica pagina di *diario*.

Il risultato ottenuto è stato immensamente *formativo*. Ciascuno rievocando ha messo insieme le parti, le vicende e gli eventi della personale esperienza di vita, non solo le *discontinuità*, ma anche le *continuità*, ossia tutti quegli elementi che uniscono la propria storia con le storie di vita di altri soggetti narranti. È di certo *entrata in gioco* in questo percorso l'*autoriflessione*, che alla luce dei ruoli vissuti, degli errori compiuti nell'arco dell'esistenza e delle strategie di riflessione, ha permesso di dare un "senso" al proprio personale atteggiamento in determinate situazioni.

Attraverso la scrittura autobiografica si è messo in atto, in ciascun alunno, un processo di creazione e di attribuzione di senso e di significato, ma soprattutto ciascuno l'ha vissuta come un'opportunità di crescita. Ognuno, infatti, grazie alla scrittura autobiografica, è entrato all'interno della propria vita, compiendo così un *rispecchiamento* (Mariani, 2000) che ha permesso di consolidare la percezione della propria personalità nei vari momenti di cambiamento.

Hess, nel definire la scrittura di sé come «un mezzo di comunicazione in differita» (Hess, 2010, p. 30), sottolinea proprio come il diario, inteso come strumento di intervento educativo, possa diventare una *strategia*

comunicativa, basata su un'esigenza di socializzazione e di condivisione. Questa apertura verso l'esterno deve essere facilitata dal docente-autobiografo che deve essere un mediatore di comunicazione, in grado di facilitare l'autoriflessione e l'apprendimento di ciascun alunno.

In un primo momento, però, si era preferito non rendere *pubblici* i diari, proprio per rispettare la *dimensione intima* di ciascun alunno, ma poi la richiesta di condividere la lettura dei propri diari è stata avanzata proprio dal gruppo-classe.

Questo a testimonianza di quanto possa risultare ancora più efficace ed incisivo, per chi lo scrive, adottare la strategia della *circolazione dei diari*: è importante la rilettura del proprio diario da parte di altre persone impegnate nello stesso contesto, in quanto è il momento in cui il *sé* diventa pubblico attraverso la mediazione della scrittura. Il primo a rileggere il diario è spesso il suo autore, ma successivamente è necessario farlo leggere anche agli altri, se non si vuole ridurre quest'attività a puro solipsismo. L'autobiografia potrebbe apparire, infatti, un atto solipsistico, ossia come un sé che si interroga e si narra a se stesso, ma ciò risulterebbe *miope* rispetto alla vera visione di noi stessi che è profondamente mediata dagli elementi interpersonali, di conseguenza la narrazione di se stessi diventa un processo di *mediazione*.

Il percorso autobiografico, messo in atto dal diario, diventa pertanto un *percorso educativo* proprio mediante la consapevolezza di certi aspetti che, attraverso la narrazione autobiografica, l'alunno riesce ad integrare nella propria immagine, ravvisandoli come elementi irrinunciabili della propria personalità. «Una delle scommesse del pensiero narrativo è quella di poter dare voce in maniera strutturata e intersoggettivamente comunicabile e condivisibile a una realtà soggettiva talvolta sommersa e sfuggente» (Antonietti, Rota, 2004, p. 128): in ambito formativo il *diario* rappresenta un'ottima probabilità di vincere questa scommessa.

Il potere rigenerativo della scrittura autobiografica ha concesso a questi alunni, che all'inizio del percorso educativo-didattico erano totalmente privi di un futuro, la facoltà di affrontare i cambiamenti con serenità, ravvisando una valenza autoformativa dei propri personali momenti di crescita. Pertanto la scrittura autobiografica ha permesso a ciascuno di riappropriarsi della sua formazione, attraverso la piena «consapevolezza di sé e del proprio sé», delineandosi così come processo di autoformazione (Cambi, 2003, pp. 36-7).

La scrittura autobiografica si è offerta in tal modo come uno strumento privilegiato di conoscenza, in quanto ha permesso a ciascuno di

saldare, attraverso un attento lavoro metacognitivo, la mutevole fluidità, l'energia e la variabilità del pensiero.

In conclusione, appare chiaro che i diari pur raccogliendo storie di vita di grande fascino, spesso coinvolgenti ed interessanti, ma sicuramente uniche, non basta leggerli o ascoltarli per comprenderne il significato e per focalizzare la rappresentazione di sé di colui che scrive. Se infatti “raccontare” e “raccontarsi” è *formativo* per chi narra, ossia è un percorso di coscientizzazione di grande valore educativo, altrettanto *formativo* è raccogliere ed analizzare un diario, ma formativo in un modo diverso, in quanto rappresenta un lavoro di ricerca qualitativa.

Ed è questa, infatti, l'ultima fase dell'intervento educativo-didattico, ossia il lavoro formativo di scomporre il racconto di una storia di vita, scomporre un diario per poi ricomporlo, osservandone gli elementi, discutendoli per poi rimetterli insieme arrivando, così, ad una *comprensione* profonda, che è al tempo stesso non solo esprimibile, ma anche documentabile. Una formazione che nasce dallo studio capace di trasformare le impressioni in percorsi di analisi e di ascolto.

Tanti sono stati i risultati raggiunti con questo intervento: innanzitutto, pur sottolineando che la *formazione linguistica* non era tra gli obiettivi del percorso, ossia non si stavano sperimentando delle modalità didattiche più efficaci per far apprendere l'uso corretto e funzionale della lingua scritta, appare chiaro come la scelta di pensare la *scrittura come risorsa educativa* possa aver avuto delle ricadute notevoli sul piano della motivazione alla scrittura stessa.

Attraverso la *scrittura autobiografica* si è offerta a ciascuno l'occasione di sviluppare degli atteggiamenti di autostima e di consapevolezza rispetto alla propria identità; inoltre si è stimolata la loro capacità *metariflessiva*, abituandoli non solo a parlare, ma anche ad ascoltarsi e ad ascoltare gli altri. Di conseguenza, riflettendo in particolare sul loro rapporto con le varie forme di sapere, ciascuno ha scoperto il proprio personale modo di apprendere, di ricordare e di comprendere.

Un altro obiettivo raggiunto è stato il veder crescere, giorno dopo giorno, all'interno del gruppo-classe, una *modalità comunicativa* in grado di favorire la libera circolazione delle idee, di incentivare la risoluzione delle questioni emergenti (*problem solving*), di gestire i tanti *inutili* conflitti, di stimolare l'integrazione delle differenze soggettive, allo scopo di scoprire nel gruppo-classe un'occasione di crescita e di *rispecchiamento*.

Il percorso ha attivato in ciascuno una dimensione di “libertà” totale, per cui tutti si sono sentiti liberi di raccontare, di scrivere la propria

storia, le proprie paure, i propri dubbi, senza la preoccupazione del giudizio altrui, ma soprattutto, per la prima volta, questi alunni, hanno scritto i loro sogni per il *futuro*. Cristian, infatti, dapprima insofferente e riluttante a scrivere, ha concluso così il suo diario: «Cara prof, ti voglio ringraziare, perché adesso ho capito che anch'io ho un FUTURO!».

Riferimenti bibliografici

- Antonietti A., Rota S. (2004), *Raccontare l'apprendimento. Il diario narrativo: come ricostruire e monitorare percorsi formativi*, Raffaello Cortina, Milano.
- Benelli C. (2002), *Autobiografia e storie di vita*, in C. Betti, *Adolescenti e società complessa. Proposte di intervento formativo e didattico*, Edizioni del Cerro, Pisa.
- Bruner J. (2002), *Making stories. Law, Literature, Life*, Farrar, Straus and Giroux, New York; trad. it. *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- Cambi F. (2003), *L'autobiografia come metodo formativo: luci e ombre*, in I. Gamelli (a cura di), *Il Prisma autobiografico. Riflessi interdisciplinari del racconto di sé*, Unicopli, Milano.
- Id. (2004), *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari.
- Capobianco R. (2006), *Educare narrando. La pedagogia narrativa tra i banchi di scuola*, Bonanno, Roma-Catania.
- Cavallo M. (a cura di) (1995), *Le nuove criminalità. Ragazzi vittime e protagonisti*, Franco Angeli, Milano.
- Cavarerò A. (1997), *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*, Feltrinelli, Milano.
- Clandinin D. J., Connelly M. F. (1988), *Teachers as Curriculum Planners. Narratives of Experience*, Teachers College Press, New York; trad. it. *Il curriculum come narrazione*, Loffredo, Napoli, 1997.
- Damasio A. R. (1999), *The Feeling of What Happens. Body and Emotion in the Making of Consciousness*, Harcourt, San Diego; trad. it. *Emozione e coscienza*, Adelphi, Milano 2000.
- Demetrio D. (2003), *Il sogno antico di imparare ad apprendere da soli*, in I. Gamelli (a cura di), *Il Prisma autobiografico. Riflessi interdisciplinari del racconto di sé*, Unicopli, Milano.
- Id. (2006), *Una "A" per destino. L'engramma e la sua eco autobiografica*, in "Quaderni di didattica della scrittura", 6.
- Fabbri D. (1998), *Narrare il conoscere. Appunti per una epistemologia della formazione*, in C. Kaneklin, G. Scaratti (a cura di), *Formazione e narrazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Hess R. (2010), *La pratica del diario*, Besa, Lecce.
- Id. (2011), *Prodursi nella scrittura*, Besa, Lecce.
- Lorenzoni F., Martinelli M. (1998), *Saltatori di muri*, Macro, Cesena.

- Mantegazza R. (1999), *Un tempo per narrare. Esperienze di narrazione a scuola e fuori*, EMI, Bologna.
- Mariani A. (2000), *La costruzione e il discorso pedagogico*, ETS, Pisa.
- McAdams D. P. (1993), *The Stories we live by. Personal Myths and the Making of the Self*, The Guilford Press, New York.
- Oliverio A., Castellano C. (1996), *La modulazione della memoria*, in “Le Scienze”, 333, maggio 1996.
- Ricoeur P. (1988), *Tempo e racconto*, vol. III, *Il tempo raccontato*, Jaca Book, Milano.
- Saviano R. (2006), *Gomorra. Viaggio nell'impero economico e nel sogno di dominio della camorra*, Mondadori, Milano.
- Vittori R. (1996), *Identità e narrazione*, in R. Mantegazza (a cura di), *Per una pedagogia narrativa. Riflessioni, tracce, progetti*, EMI, Bologna.