

I benefici della scrittura nella pratica educativa con adolescenti. Un'esperienza presso un centro diurno terapeutico

Sara Cossali*^a

Alessandra Rampani**^b

^a CAF Cooperazione Famiglie Coop. Soc., Bergamo (Italy)

^b Università Cattolica del Sacro Cuore (Italy)

Ricevuto: 26 marzo 2023 – Versione revisionata: 17 ottobre 2023; 20 novembre 2023

Accettato: 28 novembre 2023 – Pubblicato: 19 dicembre 2023

The Benefits of Writing in Educational Practice with Adolescents. An Experience at a Therapeutic Day Care Center

The present paper illustrates an autobiographical writing experience carried out in a therapeutic day care center involving nine preadolescents and adolescents with moderate to severe mental distress. According to the literature, autobiographical writing is a useful tool to improve educational work with teenagers, because it can accommodate the need to express themselves that characterizes the adolescence and can prevent or reduce feelings of distress. Autobiographical practice is particularly suitable to work with teenagers because it is focused on the question “Who am I?”, which is typical of adolescence. This question was the central theme of the autobiographical writing workshop. During the workshop, was proposed an introspective journey in search of one’s identity between past (who was I?), present (who am I?) and a possible future (who do I want to become?). This article will describe the themes and various stimuli that were proposed during the meetings and will present and discuss the results achieved.

Il contributo illustra un'esperienza di scrittura autobiografica condotta in un centro diurno terapeutico che ha coinvolto nove preadolescenti e adolescenti con disagio psichico medio o grave. Secondo la letteratura, la scrittura autobiografica costituisce uno strumento utile per integrare il lavoro educativo con ragazzi e ragazze, per accogliere l'esigenza di raccontare e raccontarsi che caratterizza questa fase della vita e per prevenire o ridurre sentimenti di disagio. La pratica autobiografica è particolarmente adatta al lavoro con gli adolescenti perché pone al centro la domanda: “Chi sono io?”, propria di questa fase evolutiva. Tale quesito è stato il tema centrale del laboratorio di scrittura condotto. È stato proposto un viaggio introspettivo alla ricerca della propria identità tra passato (chi ero?), presente (chi sono?) e un possibile futuro (chi voglio diventare?). Nel presente articolo verranno descritte nel dettaglio le tracce e i variegati stimoli che sono stati proposti durante gli incontri e verranno presentati e discussi i risultati raggiunti.

Keywords: Writing; Adolescence; Psychiatry; Identity; Education.

* ✉ sara.cossali@gmail.com

** ✉ alessandra.rampani@unicatt.it

1. La scrittura autobiografica e i suoi benefici

La pratica autobiografica viene oggi riconosciuta dalla letteratura come uno strumento capace di produrre numerosi benefici sulla salute fisica, psichica ed emotiva e come una possibile risorsa a disposizione dei professionisti che, a vario titolo, si occupano del benessere e della cura delle persone (Formenti, 1998; Marranca, Ferrari & Macario, 2020).

Pennebaker (2004), medico e psicoterapeuta, è stato il pioniere dell'utilizzo della scrittura nell'ambito della cura, in particolar modo in situazioni traumatiche, e ha dato il via a studi volti a verificare gli effetti benefici e i meccanismi psicologici e fisiologici che sono attivati da tale pratica. I risultati ottenuti con i suoi esperimenti hanno sollecitato l'interesse di ricercatori e di clinici nel campo della psicologia e della medicina psicosomatica, pertanto, a partire dalla seconda metà degli anni '80, sono state condotte numerose ricerche che hanno dimostrato effetti significativi per la salute fisica ed emotiva (Baikie & Wilhelm, 2005; Frisina, Borod & Lepore, 2004; Lo Iacono, 2016). Gli effetti positivi sono stati verificati in soggetti con età, caratteristiche, estrazioni sociali, bisogni e situazioni traumatiche molto diverse (Pennebaker, 2004).

Per capire i benefici della scrittura autobiografica, è necessario prima comprendere cosa accade nel momento in cui si scrive. Scrivere produce un rallentamento dei processi della mente: obbliga a concentrarsi e a dare ordine ai pensieri. Durante la scrittura si verifica ciò che Demetrio (1995, p.12) definisce "bilocazione cognitiva", un'operazione di "sdoppiamento" che permette a chi scrive di creare "un altro noi" da cui prendere le distanze: diventa possibile osservare dall'esterno sé e la propria storia, come farebbe uno spettatore. Questo distanziamento (cognitivo ed emotivo) consente di analizzare ricordi ed emozioni con maggiore distacco e lucidità, favorendo la possibilità di trovare un equilibrio nuovo con sé stessi e con la propria storia (Demetrio, 1995).

La letteratura in merito agli effetti benefici della scrittura è molto vasta. Di seguito è riportata una sintesi dei principali riscontri positivi validati.

In primo luogo, la scrittura autobiografica facilita l'attribuzione di senso alla propria storia: essa consente di ripercorrere la propria vita, comprendere gli eventi e individuare nuovi significati da conferire alle esperienze passate alla luce del presente (Formenti, 1998; Pennebaker, 2004; Zannini, 2021). Secondo Formenti (1998; 2009), quest'azione possiede un "potere trasformativo" in quanto permette di far emergere desideri, ambizioni, aspettative che possono aiutare i soggetti a "riprogettarsi" e a ripartire dal punto in cui si trovano "bloccati". Secondo l'autrice (Formenti, 1998, p.131-132), la scrittura autobiografica consente di esercitare la propria capacità decisionale e autodeterminarsi in una logica di empowerment (Formenti, 1998) perché migliora la capacità di riflettere e fare scelte consapevoli.

Secondo Foucault, scrivere costituisce una delle "tecnologie del sé", ovvero un'attività che permette di mettere in atto una trasformazione su sé stessi (Martin, Gutman & Hutton, 1992). Infatti, secondo l'autore, attraverso la scrittura "lo scrittore costruisce la propria identità" (Foucault, 2001, p. 1240) perché, scrivendo, diventa diverso rispetto alla condizione di partenza (Foucault, 2003) e scopre di sé cose nuove che inizialmente non aveva avuto modo di vedere (Martin et al., 1992). Lo stesso processo avviene con i pensieri: secondo il filosofo, non si scrive per dimostrare un'idea già nota, ma per permettere a un'idea sconosciuta di emergere e di chiarificarsi durante il processo (Foucault, 2003).

Molti esperti concordano sul fatto che la scrittura autobiografica permetta di apprendere da sé e scoprire cose nuove su di sé tramite l'analisi delle proprie esperienze ed emozioni, comportando numerosi benefici (Formenti, 2009; Delory-Momberger, 2021).

Narrarsi offre l'opportunità di riscoprire la propria identità, intesa non come un elemento fisso e immutabile, ma come il frutto di un processo in divenire. Chi scrive non desidera spesso "ricercare la propria unità, ma, al contrario, viene a conoscenza della propria molteplicità" (Demetrio, 1995, p. 20), delle proprie discontinuità, dei conflitti, delle contraddizioni e dei mutamenti. Lo scrittore scopre, così, di essere stati molti io diversi, di aver assunto varie identità e ruoli. Attraverso la scrittura, diventa possibile creare un dialogo plurale con sé stessi e confrontarsi con i molteplici io che si è stati nel corso della vita, al fine di prendere consapevolezza della propria trasformazione (Demetrio, 1995).

La letteratura riconosce gli effetti benefici della pratica narrativa sull'autostima, esostima ed eterostima (Bolzoni, Demetrio & Rossetti, 1999):

- Effetto di eterostima: si verifica nel momento in cui avviene l'incontro tra un soggetto che desidera narrarsi e una persona interessata ad ascoltare.
- Effetto di autostima: il narratore ri-scopre (o scopre per la prima volta) di avere una storia che vale la pena raccontare, riconosce la propria dignità personale e valorizza la propria soggettività attraverso la riscoperta del proprio passato. Inoltre, il soggetto si riconosce capace di ricordare, raccontare e dare senso agli eventi e ciò incrementa l'autostima e la fiducia in sé stesso.
- Effetto di esostima: si verifica quando, al termine del percorso di scrittura, vengono riproposte al narratore le sue storie affinché possa arricchire ciò che ha raccontato attraverso altre modalità di linguaggio (grafico, visuale, fotografico). Il prodotto finale diventa uno stimolo ulteriore che genera l'avvio di un percorso di autoformazione e di ripartenza rispetto a possibili progetti futuri. Grazie al prodotto realizzato, il soggetto si riconosce in esso e acquisisce fiducia nelle proprie capacità espressive.

Infine, la scrittura costituisce uno strumento utile per gestire i momenti dolorosi e per riattivare la speranza (Pennebaker, 2004; Demetrio, 2012; Zannini, 2021). Infatti, scrivere aiuta a tradurre le emozioni in parole, rendendole pensabili e meno confuse (Bonino, 2006), questo processo aiuta il soggetto a elaborare la sofferenza (Demetrio, 2008; Zannini, 2021) e a conversare con il proprio dolore, senza avvertire il bisogno di trasferirlo altrove, riducendo, quindi, le manifestazioni sintomatiche (Demetrio, 1995).

Narrare la propria storia costituisce un fattore protettivo di resilienza e consente di attivare strategie di coping perché permette di mettere l'esperienza di sofferenza in connessione con altre esperienze di vita, generando un'immagine di sé più completa e globale che consente al soggetto di percepirsi più capace di gestire la situazione che sta vivendo (Demetrio, 2012).

2. La pratica autobiografica nel lavoro educativo con preadolescenti e adolescenti

Dati i numerosi benefici che la pratica autobiografica comporta, vi è consenso nel ritenere che l'utilizzo della scrittura possa costituire un valore aggiunto al lavoro svolto dai professionisti all'interno di contesti rivolti alla cura e al benessere della persona (Demetrio, 1999; Formenti, 2009).

In particolare, la scrittura autobiografica può essere utile per arricchire gli interventi educativi con preadolescenti e adolescenti (Demetrio, 2012). La pratica autobiografica risulta particolarmente adatta al lavoro con questa fascia d'età perché il lavoro autobiografico e questa fase evolutiva (Erikson, 1988/1950) pongono al centro la domanda: "Chi sono io?". Infatti, questa fase della vita è caratterizzata da profondi mutamenti che coinvolgono i ragazzi e le ragazze da un punto di vista fisico, psichico, emotivo e sociale (Lancini, Cirillo, Scodreggio & Zanella, 2020). Queste trasformazioni generano negli adolescenti un'urgenza di raccontare e raccontarsi, una necessità di far emergere la propria voce. Il forte bisogno "di esprimersi, di esibire qualcosa di sé, di mostrarsi, di comunicare la propria ricerca di identità" (Biffi, 2010a, p. 110), viene espresso anche attraverso l'abbigliamento, i tatuaggi e i piercing, la musica, i murali e molto altro. Se questo bisogno comunicativo non è adeguatamente accolto, rischia di venire espresso con modalità poco costruttive o anche distruttive (Ramunno, 2020) o "di divenire via di fuga da sé" (Biffi, 2010b, p. 84). La scrittura, invece, offre un valido mezzo per parlare di sé stessi ed è quindi una risorsa importante che può contribuire a rendere più efficaci gli interventi educativi rivolti agli adolescenti e può aiutare a prevenire sentimenti di disagio (Ramunno, 2020). Inoltre, la scrittura costituisce un'importante opportunità emancipativa per i minori perché rende possibile esprimersi, condividere con la realtà esterna il proprio mondo interiore e ciò "ha molto a che fare con il protagonismo, con la cittadinanza, con la fuoriuscita dalla minorità" (Biffi, 2010a, p. 118).

3. Il laboratorio di scrittura condotto presso il centro diurno terapeutico “Il Decollo”

3.1. Il contesto

Il contesto in cui si è sviluppato il laboratorio di scrittura è il centro diurno terapeutico “Il Decollo”, uno dei servizi offerti dalla cooperativa CooperAzione Famiglie, situato a Romano di Lombardia, in provincia di Bergamo. Si tratta di una struttura sanitaria semi-residenziale rivolta a preadolescenti e adolescenti, di età compresa tra gli 11 e i 18 anni, in carico ai servizi territoriali di neuropsichiatria infantile (U.O.N.P.I.A.) della provincia di Bergamo. I ragazzi e le ragazze a cui si rivolge presentano forme di disagio psichico di lieve o media gravità, come disturbi della sfera emotiva, difficoltà della sfera comportamentale, disturbi della personalità, esordi psicotici, breakdown evolutivi e ritiro sociale. Non vengono accolti utenti con gravi deficit intellettivi, disabilità fisica e dipendenza da sostanze.

L'intervento terapeutico-educativo si svolge in un'ottica preventiva per evitare l'evoluzione negativa della patologia psichiatrica e mira a promuovere lo sviluppo o il recupero di risorse personali, life skills e abilità relazionali, oltre a favorire maggiori competenze nel controllo di comportamenti disfunzionali e delle proprie difficoltà emotive, al fine di favorire l'inclusione sociale e il raggiungimento di una maggiore autonomia.

Pertanto, a ogni utente sono proposte attività e strumenti diversificati in funzione dei suoi bisogni e delle sue capacità. È prevista la partecipazione sia ad attività individuali sia di gruppo, che includono laboratori espressivi, psico-educazionali, educativi e attività sportive.

3.2. Le motivazioni teoriche

L'approfondimento della letteratura in merito alla pratica autobiografica ha permesso di riconoscere come questa metodologia potesse adattarsi al contesto e alla tipologia di utenza e ha indotto a verificare quanto essa, affiancata agli altri interventi educativi e riabilitativi, potesse contribuire a ridurre i sentimenti di disagio e di malessere degli utenti. Oltre a supportare la *strutturazione dell'identità e implementare l'autostima*, l'utilizzo della scrittura autobiografica è stato proposto per rispondere anche ad alcuni bisogni dei ragazzi e delle ragazze che frequentano il servizio, tra cui:

a. Regolazione emotiva

La regolazione delle emozioni costituisce un aspetto particolarmente complesso per i preadolescenti e gli adolescenti, per le sue implicazioni biologiche e psicologiche (Marchetti, Bracaglia & Cavalli, 2013). Secondo la letteratura (Blos, 1971, p. 132), mettere per iscritto le proprie esperienze e le proprie emozioni può migliorare la regolazione di emozioni intense; scrivere, infatti, favorisce il processo di mentalizzazione e può aiutare ad “evitare, almeno parzialmente e temporaneamente, l'acting out”, ovvero comportamenti esternalizzanti che possono essere rischiosi per il soggetto. L'uso della scrittura consente di ridurre l'intensità delle emozioni, specialmente quelle negative, e aumenta il livello di tolleranza degli stati emotivi spiacevoli, oltre a favorire una chiarezza cognitiva ed emotiva (Hockemeyer, Smyth, Anderson & Stone, 1999). Biffi (2010a, p. 113) ritiene che scrivere sia uno strumento fondamentale per riuscire a interrompere gli agiti perché consente di sostituirli con le parole, elaborare le proprie emozioni e “non subire passivamente la realtà”.

b. Raccontarsi a parole per ridurre la comunicazione tramite il corpo e i sintomi

Molti adolescenti faticano a esprimere a parole il loro disagio e il loro corpo diventa il canale di comunicazione principale, il nemico e il bersaglio da attaccare, ma allo stesso tempo funge da megafono per gridare al mondo il loro dolore (Lancini *et al.*, 2020). A fronte di situazioni patologiche in cui il pensiero viene meno, la scrittura può costituire una risorsa per promuovere il pensiero e la riflessione (Biffi, 2010a) e aiutare i ragazzi e le ragazze a imparare a comunicare, per fare in modo che il sintomo e l'agito diventino progressivamente meno necessari (Lancini *et al.*, 2020).

c. Sollecitare la progettualità per il futuro

Negli utenti del servizio si osserva spesso un'atrofia della progettualità, un'assenza del desiderio di diventare grandi. Per alcuni di loro il futuro appare talmente minaccioso da desiderare di non averne uno. Raccontare la propria vita, in forma orale o preferibilmente scritta, aiuta a cercare un senso della propria esistenza e sollecita la progettualità (Formenti, 1998).

La scrittura può aiutare a superare blocchi e inibizioni, a prendere decisioni significative per cambiare la propria vita e ad avviare un processo di riappropriazione di sé (Demetrio, 1999). Si ritiene che questo aspetto sia particolarmente significativo nel lavoro educativo e terapeutico con adolescenti i cui percorsi di crescita sembrano essersi "bloccati".

3.3. Finalità e obiettivi

Il laboratorio di scrittura si è posto l'obiettivo di ridurre il malessere degli utenti che frequentano il centro diurno e il ricorso a modalità disfunzionali di espressione del proprio disagio.

La finalità del laboratorio è stata favorire la strutturazione dell'identità degli adolescenti attraverso la pratica dell'autonarrazione, l'attribuzione di significato alla propria storia personale e il riconoscimento di continuità e coerenza nel proprio percorso di crescita. Un altro aspetto centrale del laboratorio ha riguardato le riflessioni sulla propria situazione nel presente e la sollecitazione della progettazione per il futuro. Inoltre, il progetto ha mirato a un miglioramento della percezione di sé e delle capacità di socializzazione.

Obiettivi:

1. Accrescere la conoscenza di sé ripercorrendo la propria storia
 - 1.1 Implementare la capacità di raccontare la propria storia
 - 1.2 Aumentare la capacità di attribuire significato alle esperienze vissute
 - 1.3 Incentivare la capacità di progettualità per il proprio futuro
2. Migliorare la percezione di sé
 - 2.1 Promuovere maggiore consapevolezza delle proprie risorse
 - 2.2 Accrescere i livelli di autostima
3. Favorire la socializzazione all'interno del servizio
 - 3.1 Promuovere la capacità di relazionarsi in un gruppo
 - 3.2 Migliorare le competenze sociali e comunicative

In parallelo a questi obiettivi educativi, è stato preso in esame un possibile miglioramento della capacità di mentalizzazione (Allen, Fonagy & Bateman, 2008) e di autoregolazione (Fonagy, Gergely, Juris & Target, 2005; Hill, 2017), in particolare della capacità di riconoscere ed esprimere i propri stati emotivi e di regolare le proprie emozioni. Tuttavia, dato che l'osservazione dell'attività è stata di tipo educativo, questi aspetti non sono stati oggetto di una specifica analisi.

Si ritiene utile precisare che il percorso di scrittura ha costituito una singola attività all'interno di un più ampio percorso di cura. Pertanto, i cambiamenti e le evoluzioni dei ragazzi che saranno analizzati in seguito non possono essere attribuiti esclusivamente al laboratorio qui descritto, ma dovranno essere messi in relazione con una serie di interventi proposti, con la partecipazione di più figure professionali, interne ed esterne al servizio.

4. Metodologia

4.1. Articolazione del laboratorio

Per consentire una buona riuscita del laboratorio è stato molto importante prestare attenzione alla progettazione e alla qualità delle consegne (Formenti, 1998). Nell'esperienza qui descritta, nella selezione

delle tracce da proporre e nella definizione del ruolo del conduttore e del gruppo, si è fatto riferimento alle indicazioni presenti in letteratura (Formenti, 1998, 2009; Biffi 2010a, 2010b).

Il laboratorio di scrittura è stato svolto settimanalmente. Gli incontri hanno previsto una durata compresa tra un'ora e trenta minuti e due ore.

Il gruppo è stato condotto da un'educatrice professionale, la scrivente (S.C.), in collaborazione con una volontaria del servizio civile, studentessa della facoltà di Scienze dell'Educazione. La seconda autrice (A.R.) ha supervisionato l'intero processo.

Durante il laboratorio è stato proposto un viaggio tra passato (chi ero?), presente (chi sono?) e un possibile futuro (chi voglio diventare?).

Gli incontri di scrittura hanno permesso di realizzare un percorso che andasse sempre più in profondità e che portasse a riscoprire alcuni ricordi ed emozioni del passato, comprendere la propria situazione nel presente, per poter riscoprire la capacità di fare progetti per il futuro, rimettendo in moto percorsi di crescita apparentemente "bloccati" (Demetrio, 1999).

Un viaggio così complesso non poteva che essere svolto in maniera graduale, per questo, prima di iniziare a sperimentare la scrittura, è stato proposto un percorso di avvicinamento ad essa, in cui sono state avviate delle attività di autonarrazione in forma orale con la finalità di promuovere la conoscenza tra i partecipanti e di imparare a raccontare e condividere i propri ricordi. Sono stati utilizzati strumenti e stimoli diversi (fotografie, oggetti, canzoni e film, Caviardage) e, talvolta, le proposte sono state presentate in forma ludica per consentire di ridurre l'imbarazzo e le eventuali resistenze dei partecipanti.

Il livello di complessità e la richiesta di introspezione sono andati via via aumentando durante il corso del laboratorio, in modo tale che i partecipanti potessero abituarsi progressivamente a questa modalità per loro insolita di lavoro.

Gli incontri di scrittura sono stati articolati in due fasi, alternando momenti individuali e collettivi.

All'inizio di ogni incontro la conduttrice ha presentato l'argomento e alcuni stimoli con l'obiettivo di sollecitare pensieri e riflessioni. Dopo un breve confronto in gruppo, ogni partecipante (includere le conduttrici) si è dedicato alla scrittura individuale. In seguito, chi lo desiderava ha potuto condividere il proprio prodotto col gruppo. La condivisione permette di riflettere, rielaborare e reinterpretare ciò che è emerso durante la prima fase di scrittura e, a partire da questo, generare apprendimenti, non solo per il singolo, ma per tutto il gruppo. Ascoltare i testi degli altri permette di riconoscere somiglianze e differenze, costituisce un momento fondamentale per riflettere e consente un arricchimento sia individuale sia collettivo. Durante il momento di confronto al termine dell'incontro, oltre alla riflessione sui contenuti emersi, si è prestata attenzione ai sentimenti provati sia durante la scrittura sia durante l'ascolto e la condivisione.

Al termine dell'incontro, i partecipanti hanno sempre consegnato gli elaborati alla conduttrice e sono stati riposti in un luogo sicuro, sottochiave, il cui accesso era a lei esclusivamente riservato.

La metodologia utilizzata per questo progetto si basa su un approccio che Demetrio (1992) definisce *micropedagogico*, ovvero una modalità in cui il percorso viene definito strada facendo, sulla base dell'esperienza. Secondo l'autore, l'educatore dovrebbe assumere un "atteggiamento euristico", rivolto alla scoperta, alla descrizione dei fatti e attento ai dettagli, uno sguardo "lento e attento", capace di ingrandire ogni frammento per scoprire reti e connessioni tra le parti. Inoltre, Demetrio (2012, p. 6) evidenzia l'importanza di "sollecitare, negli individui coinvolti in una data situazione, anche una sola reazione a un solo stimolo; allo scopo di riesaminare l'efficacia dell'intervento con le persone che hanno partecipato al programma e che si sono presentate all'operazione".

Si è ritenuto importante utilizzare questa metodologia in quanto l'impostazione degli incontri e gli stimoli proposti sono stati progettati in itinere sulla base dell'osservazione diretta del gruppo, delle reazioni agli stimoli, dei piccoli cambiamenti, delle proposte degli utenti, dei bisogni che andavano emergendo e delle difficoltà riscontrate. Occorre precisare che, parallelamente alla progettazione in itinere, vi è stato un lavoro di progettazione svolto a priori che ha riguardato le finalità del laboratorio e i temi da trattare.

Gli elementi che sono stati tenuti maggiormente in considerazione nella progettazione in itinere sono stati:

- i riscontri dei partecipanti al termine di ogni incontro. Questi sono stati essenziali per valutare il livello di gradimento, per comprendere se la proposta era stata stimolante e se la modalità con cui era stata presentata la tematica era stata efficace;

- il diario di bordo (questo strumento verrà presentato nel paragrafo successivo);
- l'osservazione diretta dei partecipanti, in particolare del tempo dedicato sia alla scrittura che al confronto finale. Un tempo di scrittura e di discussione maggiore è stato considerato come un indicatore positivo, mentre tempi più ristretti hanno permesso di comprendere che il tema era risultato poco accattivante (o perché già trattato negli incontri precedenti o perché troppo faticoso per i partecipanti) e che per l'incontro successivo sarebbe stato necessario cambiare argomento o introdurre nuovi stimoli.

4.2. Strumenti utilizzati

a. Il diario di bordo

Durante il percorso è stato utilizzato il diario di bordo. Secondo Mortari (2003), la scrittura del diario è utile perché permette di documentare l'esperienza rendendo possibile osservarla in seguito, da lontano, per fare riflessioni e attribuire significati ai fatti e ai sentimenti provati.

Per facilitare l'osservazione, sono stati tenuti in considerazione alcuni punti suggeriti da Biffi (2010b), che riguardano sia l'atteggiamento del conduttore sia quello dei partecipanti durante l'incontro (Tabella 1).

Tabella 1 – Traccia per l'osservazione (tratto da Biffi, 2010b, p. 133)

Conduttore	Partecipanti
Numero di volte in cui è stato necessario:	<ul style="list-style-type: none"> • Atteggiamento all'apertura degli incontri,
<ul style="list-style-type: none"> • dare indicazioni, 	<ul style="list-style-type: none"> • accoglienza delle proposte,
<ul style="list-style-type: none"> • stimolare l'attenzione, 	<ul style="list-style-type: none"> • risposta alle proposte,
<ul style="list-style-type: none"> • sollecitare interventi, domande e reazioni, 	<ul style="list-style-type: none"> • partecipazione alle proposte,
<ul style="list-style-type: none"> • supportare individualmente i partecipanti 	<ul style="list-style-type: none"> • proposizione di temi e questioni, • espressione delle impressioni sulle proposte, • reazioni alla realizzazione del lavoro, • accoglienza della condivisione dei lavori prodotti, • atteggiamento al congedo dell'incontro

Sono stati annotati i nomi dei partecipanti, la durata dell'incontro, il tempo dedicato alla scrittura (aspetto che è stato ritenuto utile per capire il livello di gradimento dello stimolo proposto), la necessità di supporto da parte dell'educatore, il livello di partecipazione, la lettura del proprio elaborato in gruppo, l'ascolto e gli interventi durante la condivisione, i feedback al termine dell'incontro ed eventuali altri aspetti rilevati tramite l'osservazione partecipante. È stata prestata attenzione alla comunicazione verbale e non verbale dei partecipanti.

Inoltre, sono state osservate le dinamiche del gruppo e la loro evoluzione: le relazioni interpersonali, la partecipazione agli scambi comunicativi, la voglia di condividere il proprio testo con gli altri, la collaborazione, l'ascolto, l'accettazione delle opinioni altrui e le eventuali critiche.

Le osservazioni annotate sono state uno strumento essenziale per valutare l'andamento del laboratorio, per la progettazione in itinere e per la verifica degli esiti.

b. I testi dei partecipanti

Gli scritti dei partecipanti sono stati l'elemento più utile e ricco per la strutturazione del laboratorio. Sono stati riletti ed esaminati con attenzione, per cogliere le loro esperienze, il loro rapporto con sé stessi, con gli altri e con il mondo. Spesso i contenuti dei testi sono stati oggetto di colloqui educativi perché offrivano l'occasione per sollecitare la persona a pensare a sé stessa e alla propria storia in un modo nuovo e per favorire la progettualità verso il futuro. Inoltre, molti partecipanti hanno chiesto di poter consegnare i testi prodotti al proprio psicoterapeuta. Questa richiesta è stata ampiamente sostenuta, in quanto si è ritenuto che analizzare il testo nell'ambito di un percorso di cura, permettesse di dare ulteriore significato a quanto scritto, offrendo maggiori benefici.

c. Il questionario finale

Al termine degli incontri, è stato sottoposto ai partecipanti un breve questionario (Allegato 1) per raccogliere le loro considerazioni rispetto all'esperienza del laboratorio, il gradimento dell'attività, l'utilità e per valutare il raggiungimento degli obiettivi.

In seguito alla compilazione individuale e anonima del questionario, si è svolto un momento di confronto in gruppo durante il quale è stato possibile, sia per i ragazzi sia per i conduttori, fare delle restituzioni sul laboratorio ed esprimere, in generale, il proprio parere.

4.3. Partecipanti

Il lavoro è stato svolto nell'ambito delle attività educative ordinariamente proposte dal centro diurno "Il Decollo". Non si è trattato di un'attività di ricerca impostata appositamente per lo studio in oggetto. L'utilizzo di dati in forma anonima per pubblicazioni scientifiche è autorizzato dai genitori dei minori all'avvio del progetto educativo presso il centro.

L'équipe multidisciplinare del Servizio ha valutato l'idoneità dei ragazzi e delle ragazze a partecipare al laboratorio, dopodiché è stato sondato l'interesse dei singoli a prendervi parte. L'esclusione di alcuni partecipanti dal laboratorio è stata determinata da motivi legati all'eccessiva gravità della situazione clinica, che avrebbe reso difficile o impossibile mantenere l'attenzione e svolgere un lavoro introspettivo di questo genere.

In totale il laboratorio di scrittura ha coinvolto nove ragazzi, sette femmine e due maschi, tra i 14 e i 17 anni. La prevalenza femminile è stata data sia da una maggiore presenza di utenti femmine presso il centro sia da una preferenza dei ragazzi per altri tipi di attività (come attività sportive, attività creative e manuali). Fra i partecipanti, tre ragazze hanno partecipato in modo continuativo al laboratorio prendendovi parte dall'inizio alla fine.

Due partecipanti, inserite da poche settimane nel servizio, dopo due incontri hanno chiesto di non prendere più parte al laboratorio. La richiesta è stata approvata dall'équipe del centro perché è stato ritenuto che, in entrambi i casi, la situazione clinica fosse troppo acuta e che le ragazze non fossero ancora pronte per poter svolgere un lavoro introspettivo che sarebbe stato per loro troppo doloroso.

Tra i partecipanti vi erano molte differenze per quanto riguarda il tempo di frequenza del servizio, le motivazioni che hanno portato all'avvio del progetto terapeutico, le storie di vita e i bisogni.

I due ragazzi e una ragazza erano in carico al Servizio per un importante ritiro scolastico e sociale ed era stato loro diagnosticato un Disturbo da ansia sociale. Le altre partecipanti presentavano manifestazioni di disagio diverse tra loro tra cui: disturbo di ansia, disturbo dell'umore, rischio di strutturazione di un disturbo borderline di personalità, disturbo del comportamento alimentare, ideazione suicidaria, precedenti tentativi di suicidio e agiti autolesivi.

Un aspetto comune tra loro era la difficoltà manifestata nel percorso scolastico: solo una ragazza frequentava la scuola con regolarità, tre ragazze frequentavano in modo discontinuo e, mentre due ragazzi e tre ragazze avevano abbandonato la scuola da un tempo tra quattro mesi e tre anni. Si ritiene importante sottolineare questo aspetto perché, per alcuni di loro, il laboratorio ha costituito un'occasione di avvicinamento alla scrittura dopo molto tempo.

4.4. Incontri del laboratorio di scrittura

Tabella 2 – Gli incontri del laboratorio di scrittura

1. Avvicinamento alla scrittura	
1° incontro	Gioco dell’oca
2° incontro	Narrarsi attraverso le immagini, le fotografie, gli oggetti
3° incontro	Canzoni e filmati Caviardage
4° incontro	Presentazione del percorso Aspettative e rapporto con la scrittura Patto di gruppo
2. Chi sono nel presente	
5° incontro	Mi piace, non mi piace
6° incontro	Parole in prestito
7° incontro	Il mio viaggio: chi ero? Chi sono? Chi sarò?
8° incontro	Lo specchio gentile
3. Ricordi del passato	
9° incontro	Ricordi che mi rendono quello che sono
10° incontro	Persone che lasciano il segno
11° incontro	Le svolte, le scelte, i mutamenti
12° incontro	Dialogo con una vecchia foto
4. Futuro	
13° incontro	Voglio...
14° incontro	Fotografie del futuro
5. Conclusioni	
15° incontro	Le mie parole (produzione di un poster word cloud) Confronto finale

1° incontro: Gioco dell’oca narrativo (tratto da Demetrio, 1997, p. 21)

L’attività si ispira al famoso gioco dell’oca ma le caselle tradizionali sono sostituite con parole che possano richiamare emozioni e ricordi del passato. A turno una persona tira un dado, si sposta sul tabellone e racconta un ricordo riferito alla parola riportata nella casella.

Trattandosi di un gioco è possibile anche ricorrere alla fantasia, qualora non si voglia raccontare un ricordo reale o non si riescano ad evocare ricordi associati alla parola. Nel percorso sono state aggiunte anche delle caselle “imprevisto” in cui il giocatore deve svolgere una penitenza, per rendere l’attività maggiormente dinamica. La modalità ludica è utile per ridurre l’imbarazzo e le eventuali resistenze dei partecipanti.

2° incontro: Narrarsi attraverso le immagini, le fotografie, gli oggetti

Viene chiesto ai partecipanti di portare da casa dieci fotografie o oggetti per raccontare la propria vita, senza dare indicazioni in merito all'arco temporale a cui fare riferimento. In gruppo sono presentati i vari oggetti e immagini, motivando la scelta.

3° incontro:

• Parte 1: Canzoni e filmati

Ogni partecipante sceglie una canzone o un filmato che racconti qualcosa di sé nel presente e uno che racconti qualcosa del suo passato. In gruppo si ascoltano e guardano i vari contenuti proposti e li si commenta.

• Parte 2: Caviardage

In una pagina strappata da un vecchio libro ogni partecipante seleziona le parole che lo colpiscono ed esprimono il suo stato d'animo, poi le collega per formare una poesia o una frase, cancellando il resto del testo. Il foglio può essere decorato a piacere. I partecipanti possono leggere la loro poesia e spiegare il processo meta-cognitivo che hanno messo in atto durante la scelta delle parole, esprimendo le emozioni e le motivazioni che li hanno guidati.

4° incontro: Presentazione del percorso, aspettative e rapporto con la scrittura, patto di gruppo

Il conduttore spiega come si svolgeranno gli incontri successivi e la direzione che seguirà il percorso. Si dà spazio ai partecipanti per esprimere le loro aspettative in merito al laboratorio, i loro dubbi ed eventuali domande.

È indagato il rapporto dei partecipanti con la scrittura, partendo dal testo di Demetrio (2008, p. 32) che riporta la poesia "Scrivo per..." e un testo scritto da una giovane donna in cui spiega le ragioni per cui scrive. Dopo un momento di confronto, si posiziona sul tavolo un cartellone che rappresenta vari insiemi con scritto:

- "Scrivo di... (volto a sollecitare una riflessione sui contenuti della scrittura)
- Scrivo per... (volto a sollecitare una riflessione sulle finalità della scrittura)
- Scrivo se... (volto a sollecitare una riflessione sulle ragioni della scrittura)
- Scrivo su... (volto a sollecitare una riflessione sui supporti e sulle tecnologie adottate)
- Scrivo quando... (volto a sollecitare una riflessione sulle circostanze dello scrivere)
- Scrivo a... (volto a sollecitare una riflessione sui destinatari della scrittura)
- Scrivo... (volto a garantire la possibilità di dire altro, non precedentemente contemplato)" (ibidem)

Si chiede a ciascun partecipante di scrivere almeno una risposta per ogni punto indicato nel cartellone.

Infine, viene stipulato un "patto" tra i partecipanti: è chiesto loro di confrontarsi e di scegliere insieme le regole che possano aiutarli a sentirsi a proprio agio nel gruppo. Le regole sono scritte su un foglio e firmate da ogni partecipante.

5° incontro: Mi piace, non mi piace (tratto da Cocever & Chiantera, 1996, p. 101)

Con questo incontro, inizia il laboratorio di scrittura "vero e proprio". Ai partecipanti viene chiesto di scrivere seguendo lo stimolo proposto e, in seguito, chi lo desidera, può leggere al gruppo il proprio elaborato. Ogni incontro termina con un momento di confronto in gruppo, a partire da ciò che è emerso nei testi.

In seguito alla lettura di un estratto del testo "La tentazione di essere felici" di Marone (2015), è chiesto ai partecipanti di formulare un elenco personale di cose che piacciono e, successivamente, di cose che non piacciono.

L'esercizio, all'apparenza molto semplice e veloce da realizzare, offre l'occasione di raccontarsi e di condividere con gli altri un'autentica immagine di sé, la propria visione del mondo, degli altri e della vita e consente di approfondire la conoscenza reciproca. Pertanto, quest'attività è riconducibile a tutti e tre gli obiettivi previsti: accrescere l'autoconoscenza, migliorare la percezione di sé, favorire la socializzazione tra i membri del gruppo.

6° incontro: Parole in prestito

Durante l'incontro precedente viene chiesto ai partecipanti di pensare a delle citazioni (tratte da canzoni, film, libri) che possano raccontare qualcosa di loro. Anche il conduttore prepara una lista di frasi che possono essere utilizzate. Le citazioni del conduttore e dei ragazzi sono condivise e ciascuno può scegliere da 2 a 5 frasi da utilizzare per comporre un testo libero. Ciò consente di iniziare a scrivere evitando la fatica di trovarsi di fronte ad un foglio bianco.

7° incontro: Chi ero? Chi sono? Chi sarò? (tratto da Batini & Del Sarto, 2005, p. 90)

L'attività originale prevede l'utilizzo di riviste, ma in questo caso è stato scelto di utilizzare le carte del gioco da tavolo "Dixit",¹ ritenute maggiormente evocative. Si chiede di scegliere tre carte che rappresentino: come si era nel passato, come si è nel presente e come ci si immagina nel futuro. A partire dalle immagini, si propone di comporre un testo. Gli obiettivi principali di quest'attività sono: accrescere la conoscenza di sé ripercorrendo la propria storia e stimolare la progettualità per il proprio futuro.

8° incontro: Lo specchio gentile

I partecipanti sono invitati a descriversi, come se si vedessero da fuori, allo specchio, descrivendo il proprio aspetto, il carattere e i modi di fare. Viene precisato che si tratta di uno specchio "gentile" che non ammette insulti e commenti negativi verso sé stessi. Questa proposta è stata inserita con l'obiettivo di migliorare la percezione di sé, anche grazie alla possibilità di confrontare l'immagine che si ha di sé stessi con quella che hanno gli altri, tramite l'ascolto dei commenti del gruppo.

9° incontro: Ricordi che mi rendono quello che sono (tratto da Batini et al., 2005, p. 96; Demetrio, 1997, p. 38-41; Confalonieri & Scaratti, 2000, p. 218)

I partecipanti sono invitati a raccontare la loro storia a un estraneo. L'obiettivo è farsi conoscere dall'ascoltatore, descrivendo le caratteristiche e gli eventi significativi che li hanno portati ad essere le persone che sono. Per rendere il lavoro più semplice, è chiesto di scegliere cinque episodi della vita che li hanno segnati particolarmente e di esplicitare le ragioni della scelta di quei particolari ricordi. L'attività consente di riflettere sulla connessione tra le esperienze passate e la propria identità nel presente e attribuire significato alla propria storia; pertanto, è riconducibile al primo e al secondo obiettivo.

10° incontro: Persone che lasciano un segno (tratto da Batini et al., 2005, p. 97; Demetrio, 1997, p. 34-35)

Ai partecipanti è proposto di stilare un elenco di persone, anche non conosciute direttamente, che sono state o sono significative per la loro vita, che hanno lasciato un segno (positivo o negativo) o che hanno contribuito a insegnare loro qualcosa. A partire dalla lista, viene chiesto di creare un testo. L'obiettivo principale dell'attività è accrescere la conoscenza di sé ripercorrendo la propria storia.

11° incontro: Le svolte, le scelte, i mutamenti (tratto da Batini et al., 2005, p. 109-111; Demetrio, 1997, p. 40, 48)

Si lavora alla compilazione di un elenco dei propri "mutamenti", dei momenti in cui sono state prese decisioni che hanno rappresentato un cambiamento nella propria vita. Si procede con la scrittura di un testo. L'obiettivo è il medesimo dell'incontro precedente.

1. Dixit è un gioco da tavolo di Jean-Louis Roubira e illustrato da Marie Cardouat, pubblicato in Italia nel 2008 da Asterion Press.

12° incontro: Dialogo con una vecchia foto

Durante l'incontro precedente è dato ai partecipanti il compito di portare una vecchia fotografia che li ritragga. Viene chiesto poi di immaginare un dialogo con la persona ritratta in quella fotografia oppure di scriverle una lettera per raccontarle qualcosa in merito alla propria vita, dal momento dello scatto in poi. Si suggerisce di porre l'accento sui traguardi e sulle conquiste, adattando il linguaggio e i contenuti all'età della persona ritratta. Tale richiesta è fatta per aiutare i ragazzi ad assumere uno sguardo positivo sul proprio percorso di crescita. L'attività, grazie alla possibilità di osservarsi dall'esterno, mira ad accrescere la conoscenza di sé e a migliorare la percezione di sé stessi.

13° incontro: Voglio...

Viene chiesto ai ragazzi di formulare un elenco di desideri, iniziando con l'espressione: "Io voglio...". I desideri devono essere realizzabili e le frasi devono essere affermative. L'obiettivo dell'attività è incentivare la capacità progettuale.

14° incontro: Fotografie del futuro (tratto da Batini *et al.*, 2005, p. 101)

Ai ragazzi è proposto di immaginare che, tra cinque anni, una persona scatti loro una fotografia. È poi chiesto loro di descriverla, prestando attenzione al contesto, alle persone eventualmente presenti, all'attività che si sta facendo. Dopodiché la foto deve essere messa "in movimento": è richiesto di immaginare e descrivere ciò che accadrà dopo lo scatto. L'obiettivo è lo stesso dell'incontro precedente.

15° incontro: Le mie parole

L'ultimo incontro è dedicato alla creazione di un word-cloud: tramite strumenti online gratuiti² si genera una rappresentazione grafica in cui sono racchiuse le parole utilizzate nei testi prodotti, secondo la loro frequenza. Le parole scritte con carattere di dimensione più grande sono quelle maggiormente usate.

L'obiettivo di favorire la socializzazione all'interno del servizio è da considerarsi trasversale a tutte le attività proposte, poiché ogni incontro ha sempre previsto momenti di condivisione del testo e di confronto, durante i quali sono sollecitate le competenze sociali, relazionali e comunicative.

5. Risultati

Durante l'ultimo incontro del laboratorio di scrittura è stato sottoposto ai partecipanti un questionario (Allegato 1) da compilare individualmente. Questo strumento è stato costruito per raccogliere considerazioni generali sull'esperienza del laboratorio, sul gradimento dell'attività, sulla sua utilità e per verificare più puntualmente il raggiungimento degli obiettivi. Le domande del questionario, infatti, sono state formulate appositamente per indagare la percezione e la consapevolezza dei ragazzi e delle ragazze rispetto a un miglioramento nelle aree previste dagli obiettivi del laboratorio.

Il questionario è stato sottoposto a sei (quattro ragazze e due ragazzi) dei nove ragazzi che hanno preso parte, in momenti diversi e per durate diverse, al laboratorio. Si è scelto di non proporlo a due ragazze che avevano partecipato solamente a due incontri e in seguito avevano chiesto di non seguire più parte dell'attività, mentre è stato impossibile sottoporlo ad una ragazza perché non stava frequentando il servizio.

Tramite i questionari sono stati raccolti i seguenti risultati (Figura 1).

2. In questo caso è stato utilizzato lo strumento proposto su <http://www.wordclouds.com>

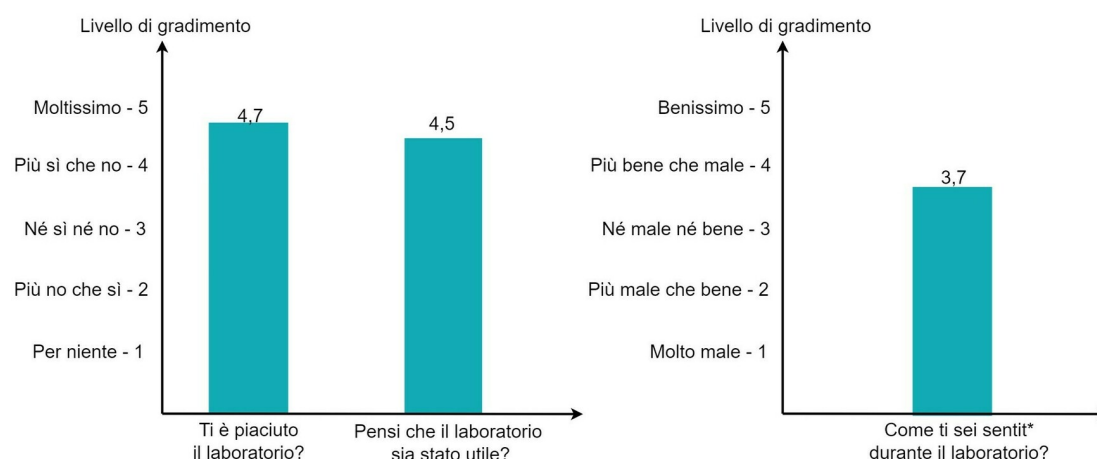


Figura 1 – Questionario di valutazione finale: risultati quantitativi

Tabella 3 – Questionario di valutazione finale: risultati qualitativi

COSA NE PENSI DEL LABORATORIO DI SCRITTURA?

Che cosa ti è piaciuto?

“Riflettere sulla mia vita e su come sto”; “Tutto”; “Il gruppo, stare insieme, piangere insieme”; “Riuscire ad aprirmi un po’ di più”; “Poterci confrontare tutti insieme su discorsi pesanti e importanti. Trovare delle persone che avevano voglia di ascoltarmi. Pensare alla mia storia e cercare di capire alcune cose su di me (anche insieme alla psico)”; “All’inizio pensavo che era noioso, ma alla fine non era male dai”.

Cosa non ti è piaciuto?

“A volte dover scrivere a mano”; “Quando dovevo parlare troppo di me, ma poi è andata meglio”; “All’inizio piangere davanti agli altri, poi niente”; “La traccia che sai già che era noiosa e pensare al futuro perché sai che non ci voglio pensare”; “Finire il laboratorio di scrittura e quando arrivavano persone nuove che non conoscevano”.

Come ti sei sentit* durante l’attività? Perché?

“A volte malissimo, a volte benissimo perché mentre scrivevo a volte stavo male perché era difficile pensare a quelle cose, ma alla fine bene perché era bello parlare tutti insieme, piangere e confrontarci, mi sentivo meno sola”; “Perché siamo un bel gruppo e perché ci siamo conosciuti molto meglio”; “Perché mi piaceva scrivere ed ero soddisfatta del testo che avevo scritto, mi sentivo brava (stranamente)”; “Perché ci supportavamo a vicenda anche se alcuni temi erano difficili”.

Pensi che il laboratorio sia stato utile? Perché?

“Alcune tracce mi hanno aiutata a conoscermi meglio e in generale ho conosciuto meglio le altre ragazze, abbiamo legato tanto. Mi serve anche per capire come sto (a volte è difficile per me). Qualche volta a casa quando volevo farmi male o quando pensavo troppo ho deciso di scrivere e a volte sono riuscita a non tagliarmi”; “Penso mi abbia aiutato a vedere meglio alcune cose che mi sono successe e a capirle. Quando sono molto nervosa scrivere mi aiuta a calmarmi”; “Mi è servito per pensare a come ero e come sono e a ragionare su cosa è successo in mezzo che mi ha reso così. Poi è stato utile anche perché ho portato i testi alla psico e abbiamo ragionato su alcune cose importanti”; “Non so se è stato utile perché ho scritto poche volte, ma quando l’ho fatto è stato utile per ragionare su alcune cose e per capire come mi sentivo, anche a casa lo faccio ed è utile”; “Ho confidato alcune cose agli altri”.

COSA NE PENSI DEL LABORATORIO DI SCRITTURA?

Dopo aver ripercorso un poco della tua storia, pensi di aver imparato qualcosa di nuovo di te? Cosa?

“Mi sono resa conto che mi sono successe cose brutte (lo sapevo già in realtà) che non sono state colpa mia e che ero troppo piccola per gestire, ma anche che in tante occasioni ho saputo rialzarmi e che ho delle persone importanti vicino che ci tengono a me (anche se a volte non capisco perché)”; *“Che la mia vita ha fatto parecchio schifo, però in tante occasioni sono stata forte, e anche se mi sento spezzata e senza forza, forse potrò essere forte ancora”*; *“Non ho imparato niente di nuovo”*; *“Da me niente, ma dalle storie degli altri ho imparato che non sono solo io a stare male e a pensare certe cose brutte su di me, mi sento meno sola”*.

Pensi che durante questi mesi la considerazione di te stessa* sia cambiata? In qualche modo?

“Non penso, però è stato bello quando abbiamo fatto il lavoro dello specchio e gli altri ci hanno detto come ci vedevano loro”; *“Alcune attività mi hanno fatto capire che mi piacciono più cose di quanto pensassi e che ci sono delle cose che voglio e spero di fare, ma che quando sto male non riesco a vedere”*; *“Mi faccio ancora schifo, ma forse come sono non dipende solo da me ma dalle cose che sono successe nella mia vita soprattutto negli ultimi anni”*; *“No, non penso”*; *“Ora so che so fare almeno una cosa bene: scrivere”*; *“Non so, alcune tracce mi hanno fatto pensare molto a come ero e come sono, forse è vero che un po’ sono cambiata in questi mesi di percorso però pensare di stare bene e avere un futuro mi fa ancora paura e non sono ancora convinta di volerlo”*.

Pensi che la tua capacità di riconoscere e gestire le tue emozioni sia cambiata? Se sì, in quale modo?

“Penso di sì perché quando scrivo penso molto di più a come sto e a volte lo capisco meglio, ma non sempre”; *“Le mie emozioni non le capisco molto, ma a volte riesco a scrivere e a non farmi del male”*; *“Quello che provo è sempre un casino da decifrare, ma scrivere di solito mi aiuta, anche quando lo faccio per conto mio”*; *“Penso che alcune tracce mi hanno aiutato a capire come sono stata in certi momenti e come certe cose che sono successe mi abbiano fatto stare male. Però di solito riesco meglio a capire cosa ho provato dopo un po’ di tempo, sul momento faccio fatica a dire che emozione è”*.

Pensi che la tua capacità di condividere con gli altri quello che pensi e provi sia cambiata? Se sì, in quale modo?

“Sì, non mi ero mai aperto così tanto con tante persone”; *“Sì, ormai mi sono abituata a dire agli altri cosa provo e come sto”*; *“Sì, di solito non riesco a dire cose private, ma scrivendole è stato un po’ più facile”*; *“Sì ho parlato di me e di tutta la mia vita e dei fatti più privati come non avevo mai fatto”*; *“Dato che non c’ero sempre per me era un po’ difficile leggere ad alta voce e a volte ero in imbarazzo, però in un altro gruppo (tipo a scuola) sarebbe stato impensabile, mentre qui sono sempre riuscita anche se a volte ero un po’ a disagio”*.

Hai dei suggerimenti da proporre per migliorare questo laboratorio?

“Continuiamo il laboratorio con le tracce che abbiamo proposto”; *“Se si può, non mettere nel gruppo persone che sono appena arrivate e non conosciamo bene perché è strano parlare di cose private con sconosciuti”*; *“Scrivere seguendo le tracce che ti abbiamo detto”*; *“Continuiamo, così stavolta partecipo anche io”*.

La compilazione del questionario è stata seguita da un momento di confronto in gruppo a cui hanno partecipato quattro ragazze, durante il quale è stato possibile condividere ciò che era stato scritto nei questionari e argomentarlo maggiormente.

Il primo tema emerso è stato che la scrittura ha aiutato le partecipanti a gestire momenti di forte rabbia (verso gli altri o sé stesse) e che in alcune “giornate no” ha migliorato il loro umore. In alcune occasioni, due di loro hanno utilizzato la scrittura autonomamente per elaborare il proprio stato d’animo al di fuori del centro diurno e hanno riconosciuto come questa pratica abbia contribuito a calmarle.

Un altro aspetto su cui è stata posta l’attenzione è il fatto che le attività iniziali di narrazione orale hanno aiutato a creare un buon clima all’interno del gruppo e ad aumentare il grado di conoscenza e confidenza tra i partecipanti, consentendo loro di sentirsi a proprio agio nello svolgere l’attività. Invece, quando era presente una persona nuova, si sono sentiti in imbarazzo e hanno scritto con meno libertà.

La partecipazione attiva della conduttrice e della co-conduttrice è stata valutata dal gruppo come un fattore facilitante per la creazione di un ambiente disteso e non giudicante. Vi è sempre stata molta curiosità nell’ascoltare i testi prodotti dalle operatrici.

In seguito, è stato sollevato il tema dell’importanza di sentirsi ascoltati. Le partecipanti hanno concordato sul fatto che in molti altri ambienti, specialmente in famiglia e a scuola, percepiscono gli altri come disinteressati a ciò che li riguarda, alle loro opinioni e a ciò che li appassiona.

Infine, è stato evidenziato da una partecipante il fatto che ripercorrere la propria storia l'avesse aiutata a vedere "quante volte sono caduta e sono riuscita a rialzarmi", aspetto che è stato considerato importante anche dalle altre partecipanti.

Oltre al questionario e al successivo confronto in gruppo, per valutare gli esiti del laboratorio sono stati presi in esame il diario di bordo e gli elaborati prodotti dai partecipanti.

Il diario di bordo è stato fondamentale per monitorare l'andamento dell'attività, per la progettazione in itinere e per trarre delle considerazioni finali.

L'analisi del diario di bordo ha messo in luce alcuni comportamenti dei partecipanti che sono stati considerati come indicatori positivi dell'interesse e del gradimento verso l'attività:

- chiedere cosa si sarebbe fatto la settimana successiva;
- fare proposte;
- esprimere dispiacere quando perdevano un incontro e informarsi su cosa si fosse fatto;
- portare più materiale per auto-narrarsi di quanto fosse richiesto;
- radunarsi spontaneamente nella stanza in cui si svolgeva il laboratorio prima dell'inizio dell'attività e preparare il materiale.

Questo strumento ha permesso di rilevare una diminuzione significativa del numero di volte in cui il conduttore ha dovuto affiancare singolarmente i ragazzi e le ragazze nella fase di scrittura. Questo dato, che è stato oggetto di confronto anche con i partecipanti, è stato considerato come un indicatore di una maggiore confidenza con la pratica della scrittura e di una maggiore autonomia. Inoltre, la rilettura delle annotazioni sul diario ha permesso un'analisi dell'evoluzione delle dinamiche di gruppo. Durante il percorso sono stati riscontrati un aumento degli scambi comunicativi tra i partecipanti, della collaborazione, dell'ascolto reciproco e della spontaneità nel condividere il proprio testo e, più in generale, la propria opinione. Infatti, nel corso dei mesi, il numero di stimoli del conduttore necessari per sollecitare gli interventi si è ridotto notevolmente, fino a non essere più necessario. Col tempo, i momenti di condivisione in seguito alla lettura dei testi sono diventati più lunghi e più ricchi: tutti i ragazzi sono intervenuti per esprimere la loro opinione, per confrontarsi su come avevano affrontato situazioni simili e per dare dei rimandi positivi agli altri. Un altro elemento essenziale per la valutazione dei risultati è stata l'analisi qualitativa del contenuto degli elaborati prodotti. Confrontando i testi scritti all'inizio del laboratorio con quelli scritti alla fine, è stato possibile osservare un aumento della lunghezza. Questo risultato è particolarmente evidente nei testi prodotti dai due ragazzi, i quali inizialmente scrivevano in modo molto limitato. Dal confronto emerge anche una maggiore presenza di contenuti personali, per esempio nel numero di riferimenti a episodi del passato e a stati emotivi. Inoltre, è osservabile una diminuzione delle cancellature, che potrebbe indicare una maggiore libertà nel momento della scrittura.

6. Discussione

Il laboratorio di scrittura è stato valutato positivamente sia dal conduttore sia dai partecipanti.

I ragazzi e le ragazze hanno partecipato con costanza agli incontri, sono apparsi quasi sempre interessati e incuriositi e, tendenzialmente, di fronte agli stimoli proposti hanno mostrato di avere molto da raccontare.

Avere uno spazio in cui poter essere ascoltati per alcuni di loro è stato una novità; infatti, in molti altri contesti, specialmente in famiglia e a scuola, i ragazzi e le ragazze percepiscono le altre persone come disinteressate nei loro confronti.

Durante i primi incontri sono emerse la paura del giudizio degli altri e quella di sbagliare nello svolgere il compito, che, nel tempo, sono progressivamente diminuite lasciando il posto ad una partecipazione maggiormente attiva. Anche i ragazzi più insicuri sono riusciti a diventare autonomi nell'attività e il loro bisogno di supporto e di conferme da parte della conduttrice è diminuito. Il livello di profondità e di svelamento è progressivamente aumentato e alcuni partecipanti sono riusciti a condividere aspetti importanti di sé che fino a quel momento erano rimasti segreti e avevano causato molta vergogna.

Il clima durante gli incontri è stato positivo e accogliente, i partecipanti sono sempre stati molto curiosi e rispettosi verso gli altri nel momento in cui condividevano i loro testi. Alcuni incontri sono stati particolarmente intensi dal punto di vista emotivo e il gruppo si è dimostrato capace di comprensione e di supporto.

Il questionario compilato individualmente dai partecipanti e la successiva discussione in gruppo sono stati elementi fondamentali per valutare il raggiungimento degli obiettivi.

a. Accrescere la conoscenza di sé ripercorrendo la propria storia

Cinque ragazzi su sei hanno ritenuto che il laboratorio sia stato utile per conoscere meglio sé stessi, riflettere sulla propria storia, riconoscere i propri cambiamenti nel tempo, attribuire significato agli eventi e capirsi.

Inoltre, riflettere sul proprio passato ha dato a quattro di loro la possibilità di rendersi conto di come sia stato possibile superare ostacoli e momenti difficili nel corso della propria vita. Questo aspetto è ritenuto molto significativo perché creare una connessione tra il momento di sofferenza e/o fallimento che si sta vivendo e altre esperienze di vita genera un'immagine di sé più completa e globale che consente al soggetto di percepirsi più capace di avere il controllo della situazione che sta vivendo (Demetrio, 2012).

b. Migliorare la percezione di sé

Due partecipanti hanno riconosciuto che ripercorrere la propria storia ha permesso loro di riconoscere i propri mutamenti nel tempo e osservare piccoli cambiamenti.

Alcune attività hanno portato a vedersi attraverso gli occhi degli altri e a fare un confronto con l'immagine che si ha di sé. Questi momenti, pur non avendo modificato la percezione individuale, sono stati valutati dai partecipanti come "significativi", "destabilizzanti" e "arricchenti"; inoltre, sono serviti per riconoscere la tendenza a valutarsi in modo più negativo rispetto a quanto facciano gli altri e a mettere in discussione, almeno in parte, alcune convinzioni relative a sé stessi.

c. Favorire la socializzazione all'interno del servizio

Tutti i partecipanti hanno constatato di essere riusciti ad aprirsi e a narrare agli altri parti di sé.

La qualità delle relazioni e il clima di fiducia instaurato nel gruppo è stato valutato da tutti i partecipanti come l'aspetto migliore e più piacevole del laboratorio.

In generale, le ragazze hanno manifestato più entusiasmo per il laboratorio, mentre i ragazzi inizialmente si sono mostrati più scettici e maggiormente in difficoltà nel parlare di sé. I due ragazzi, per ragioni organizzative, hanno interrotto la partecipazione prima della conclusione del percorso ma, nel periodo di frequenza, è stato osservato un miglioramento dell'atteggiamento verso la pratica della scrittura e un aumento dell'interesse verso l'attività. Inoltre, vi è stato un incremento della capacità di raccontare alcune parti di sé e andare in profondità, anche se il tempo dedicato alla scrittura e la lunghezza dei testi prodotti sono stati più brevi rispetto alle ragazze. Sebbene la numerosità del campione sia ridotta, i risultati ottenuti sono in linea con le ricerche presenti in letteratura secondo le quali le ragazze utilizzano spontaneamente la scrittura molto più frequentemente rispetto ai ragazzi (Habermas & Bluck, 2000) e tendono a fornire narrazioni più elaborate (Pasupathi & Wainryb, 2010).

I momenti più critici del percorso, come era stato previsto, sono stati quelli riguardanti le descrizioni di sé stessi in modo positivo e le riflessioni sul futuro, entrambe tematiche delicate per i partecipanti.

Un limite dell'attività è stato la composizione del gruppo, che è variato durante il percorso.

In seguito a una valutazione dell'equipe multidisciplinare del Servizio sui singoli casi, si è scelto di consentire a due nuove utenti di prendere parte all'attività, ma l'inserimento di nuovi partecipanti ha rischiato di compromettere il clima di fiducia e sicurezza che si era creato nel gruppo. Infatti, per sei ragazzi l'inserimento di nuove ragazze nel gruppo è stato fonte di disagio e ha comportato una maggiore inibizione nella scrittura. In futuro, sarebbe preferibile che il gruppo rimanesse invariato in modo da consentire la strutturazione di relazioni più solide tra i partecipanti e garantire la serenità necessaria per il lavoro introspettivo.

Inoltre, per le due ragazze che avevano appena iniziato il percorso al centro diurno, partecipare al laboratorio è stato complesso ed è seguita una richiesta da parte loro di interrompere l'attività. Tale richiesta è stata accolta dall'equipe, anche in accordo con la letteratura che evidenzia che non sia opportuno

forzare la scrittura e che occorra accettare che alcune persone non siano pronte a svelarsi attraverso la narrazione (Formenti, 1998). Infatti, quando una persona è immersa nella propria sofferenza, scrivere può costituire un'esperienza troppo dolorosa (Demetrio, 2012).

7. Conclusioni

Il laboratorio di scrittura è stato accolto con interesse ed entusiasmo dai ragazzi e, in particolar modo dalle ragazze, le quali hanno avuto sin dall'inizio molta voglia di raccontare e raccontarsi.

Gli obiettivi che erano stati previsti inizialmente sono stati tutti, almeno parzialmente, raggiunti. Trattandosi di obiettivi molto ambiziosi, era stato previsto che il loro completo raggiungimento avrebbe richiesto un tempo maggiore rispetto alla durata del percorso, oltre al supporto di altri tipi di interventi (percorsi di psicoterapia, altre attività proposte dal centro diurno, ecc...). Sulla base di quanto è emerso dal questionario, dalla discussione in gruppo e dal diario di bordo, è possibile supporre che l'area su cui il laboratorio abbia avuto un impatto maggiore è quella relativa alla socializzazione all'interno del servizio. Anche gli obiettivi di *accrescere la conoscenza di sé ripercorrendo la propria storia* e di *migliorare la percezione di sé* hanno ottenuto risultati soddisfacenti.

È possibile ipotizzare che il laboratorio abbia contribuito a sostenere anche le capacità di *mentalizzazione e autoregolazione*. Tali costrutti però non sono stati oggetto di indagine nel presente lavoro. Ulteriori esperienze future, potrebbero utilizzare questi costrutti anche per approfondire le dinamiche che si creano in gruppi di adolescenti.

Nel caso in cui venissero proposti altri laboratori di scrittura, si potrebbe prevedere, oltre all'incontro settimanale, la scrittura quotidiana di un diario personale, al fine di indagare se, ad una maggiore frequenza della pratica, corrisponda un aumento dei benefici.

Inoltre, in eventuali proposte future, sarebbe auspicabile una maggiore condivisione dei testi prodotti con l'equipe multidisciplinare del servizio, in quanto si ritiene che la presenza di più figure professionali potrebbe essere arricchente per il percorso e potrebbe suggerire o calibrare ulteriori interventi educativi a favore dei ragazzi.

In conclusione, sulla base della letteratura esaminata e dell'esperienza condotta, è possibile affermare che la pratica autobiografica costituisca uno strumento particolarmente utile nel lavoro educativo con preadolescenti e adolescenti e che il suo utilizzo comporti numerosi benefici.

Bibliografia

- Allen, J. G., Fonagy, P., & Bateman, A. W. (2008). *La mentalizzazione nella pratica clinica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ammaniti, M. (2016). *La famiglia adolescente*. Roma-Bari: Laterza.
- Baikie, K. A. & Wilhelm, K. (2005). Emotional and physical health benefits of expressive writing. *Advances in Psychiatric Treatment*, 11(5), 338–346. <https://doi.org/10.1192/apt.11.5.338>
- Balconi, E. & Carolei, C. (2011). *L'autobiografia. Scrivere di sé per stare bene*. Milano: Xenia.
- Bargellini, C. & Cantù, S. (2011). *Viaggi nelle Storie. Frammenti di cinema per l'educazione interculturale e l'insegnamento dell'italiano a stranieri*. Milano: Graphidea srl.
- Barone, P. (2019). *Gli anni stretti. L'adolescenza tra presente e futuro*. Milano: FrancoAngeli.
- Batini, F. & Del Sarto, G. (2005). *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*. Trento: Erickson.
- Batini, F. (2012). Orientamento narrativo. *ResearchGate*. Consultato il 12/11/2022 https://www.researchgate.net/publication/322643631_ORIENTAMENTO_NARRATIVO
- Bernstein, R. (1980). The Development of the Self-System during Adolescence. *Journal of Genetic Psychology*, 136(2), 231–245. <https://doi.org/10.1080/00221325.1980.10534117>
- Betti, C. (2002). *Adolescenti e società complessa: Proposte di intervento formativo e didattico*. Pisa: Edizioni del Cerro.
- Biffi, E. (a cura di) (2010a). *Educatori di storie. L'intervento educativo fra narrazione, storie di vita e autobiografia*. Milano: FrancoAngeli.
- Biffi, E. (2010b). *Scritture adolescenti. Esperienze di scrittura nella scuola secondaria*. Trento: Erickson.
- Bing, E. (1977). *Ho nuotato fino alla riga: bambini alla conquista della scrittura*. Milano: Feltrinelli.
- Blos, P. (1971). *L'adolescenza: Un'interpretazione psicoanalitica*. Milano: FrancoAngeli.
- Bohn, A., & Berntsen, D. (2008). Life story development in childhood: The development of life story abilities and the acquisition of cultural life scripts from late middle childhood to adolescence. *Developmental Psychology*, 44(4), 1135–1147. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.4.1135>
- Bolzoni, A., Demetrio, D., & Rossetti S. (1999), Un manifesto dell'educatore autobiografo, *Animazione sociale*, 3
- Bonino, S. (2006), *Mille fili mi legano qui. Vivere la malattia*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cambi, F. (2007). *L'autobiografia come metodo formativo*. Milano: Laterza.
- Cocever, E. & Chiantera, A. (a cura di) (1996). *Scrivere l'esperienza in educazione*. Bologna: CLUEB.
- Confalonieri, E. & Scaratti, G. (a cura di) (2000). *Storie di crescita: Approccio narrativo e costruzione del Sé in adolescenza*. Milano: Unicopli.
- Delory-Momberger, C. (2021). La recherche biographique en éducation en France, *Autobiografie. Ricerche, Pratiche, Esperienze, Mimesis Journal*, 2, 53-57. Consultato il 28/10/2022 <https://mimesisjournals.com/ojs/index.php/autobiografie/article/view/1305/1044>

- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Demetrio, D. (1997). *Il gioco della vita. Kit autobiografico, trenta proposte per il piacere di raccontarsi*. Milano: Guerini e Associati.
- Demetrio, D. (2008). *La scrittura clinica: Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (a cura di) (1999). *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni di aiuto*. Milano: Unicopli.
- Demetrio, D. (1992). *Micropedagogia, La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Demetrio, D. (a cura di) (2003). *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*. Franco Angeli: Milano.
- Demetrio, D. (1995). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dewey, J. (1967). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia.
- Erikson, E. H. (1988). *Infanzia e società*. Roma: Armando. (Ed. originale 1950).
- Erikson, E. H. (1956). The problem of ego identity. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 4, 56-121. <https://doi.org/10.1177/000306515600400104>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: Norton Company.
- Fend, H. (1994). *Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät*. Bern: Huber.
- Fischer-Rosenthal, W. (1995). The problem with identity: Biography as solution to some (post) modernist dilemmas. *Comenius*, 15, 250-265. <https://doi.org/10.1177/135050689600300409>
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. & Target, M. (2005). *Regolazione affettiva, mentalizzazione e sviluppo del sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Formenti, L. (a cura di) (2009). *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*. Gardolo: Erickson.
- Formenti, L. (1998). *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessione tra teoria e prassi*. Milano: Guerini e Associati.
- Foucault, M. (2001). *L'écriture de soi*, in *Dits et écrits*, vol 2. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (2003). *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)*. Milano: Feltrinelli.
- Frisina, P. G., Borod, J. C., & Lepore, S. J. (2004). A meta-analysis of the effects of written emotional disclosure on the health outcomes of clinical populations. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 192(9), 629-634. <https://doi.org/10.1097/01.nmd.0000138317.30764.63>
- Gauchet, M. (2010). *Il figlio del desiderio. Una rivoluzione antropologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Greenberg, M. A., & Stone, A. A. (1992). Emotional disclosure about traumas and its relation to health: Effects of previous disclosure and trauma severity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(1), 75-84. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.63.1.75>
- Greenberg, M. A., Wortman, C. B., & Stone, A. A. (1996). Emotional expression and physical health: Revisiting traumatic memories or fostering self-regulation? *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(3), 588-602. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.3.588>
- Gottschall, J. (2014). *L'istinto di narrare: come le storie ci hanno reso umani*. Torino: Bollati Boringhieri.

- Guardo, C. J., & Bohan, J. B. (1971). Development of a sense of Self-Identity in children. *Child Development*, 42(6), 1909. <https://doi.org/10.2307/1127594>
- Habermas, T., & Bluck, S. (2000). Getting a life: The emergence of the life story in adolescence. *Psychological Bulletin*, 126(5), pp. 748-769. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.5.748>
- Habermas, T., & De Silveira, C. (2008). The development of global coherence in life narratives across adolescence: Temporal, causal, and thematic aspects. *Developmental Psychology*, 44(3), 707-721. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.3.707>
- Havighurst, R. J. (1953). *Human development and education*. New York: Longmans.
- Hill, D. (2017). *Teoria della regolazione affettiva. Un modello clinico*. Milano: Raffaello Cortina.
- Hockemeyer, J. R., Smyth, J. M., Anderson, C. F., & Stone, A. (1999). Is it safe to write? Evaluating the short-term distress produced by writing about emotionally traumatic experiences. *Psychosomatic Medicine*, 61(1). <https://doi.org/10.1097/00006842-199901000-00089>
- Invernizzi, G., & Bressi, C. (2012). *Manuale di psichiatria e psicologia clinica*. Milano: McGraw-Hill.
- Jacob, J., & De Guzman, R. G. (2016). Effectiveness of taking in the good based-bibliotherapy intervention program among depressed Filipino female adolescents. *Asian Journal of Psychiatry*, 23, 99-107. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2016.07.011>
- Jedlowski, P. (2000). *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*. Milano: Mondadori.
- Lancini, M., Cirillo, L., Scodreggio, T., & Zanella, T. (2020). *L'adolescente. Psicopatologia e psicoterapia evolutiva*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Lepore, S. J. (2002). The Writing Cure: How Expressive Writing Promotes Health and Emotional Well-Being. *Crisis The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention*, 23(3), 99-117. <https://doi.org/10.1037/10451-000>
- Lo Iacono, A., & Milazzo, P. (2007). *La sala degli specchi: comunicazione e psicologia di gruppo. Strumenti di lavoro per la comunicazione di gruppi in ambito psicoterapeutico e psicosociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Lo Iacono, G. (2016). Lo studio sperimentale della scrittura autobiografica: la prospettiva di James Pennebaker, *Rivista di Psicologia dell'Emergenza e dell'Assistenza Umanitaria*, 16. Consultato il 25/10/2022 <https://www.gabrieleloiacono.it/files/Numero%2016%20Loi.pdf>
- Marchetti, A., Bracaglia, E., & Cavalli, G. (2013). *Comportamenti a rischio e autolesivi in adolescenza. Il questionario RTSHLA di Vrouva, Fonagy, Fearon, Roussov*. Milano: FrancoAngeli.
- Marone, L. (2015). *La tentazione di essere felici*. Milano: Longanesi.
- Marranca, A., Ferrari, S., & Macario, G. (2020). Autobiografia e cura: un'introduzione al tema. *Mimesis Journals*, n. 1, 37-46, 2020. Consultato il 3/11/2022 <https://mimesisjournals.com/ojs/index.php/autobiografie/article/view/357/261>
- Martin, L. H., Gutman, H., & Hutton, H. P. (1992). *Tecnologie del sé: un seminario con Michel Foucault*. Torino: Bollati Boringhieri.
- McLean, K. C., & Breen, A. (2009). Processes and content of narrative identity development in adolescence: Gender and well-being. *Developmental Psychology*, 45(3), 702-710. <https://doi.org/10.1037/a0015207>
- Micheli, D., Panciroli, A., & Valaguzza, S. (a cura di). *Una palla circa grossa come una ruota del pullman: Storie, desideri, sogni e percorsi di ragazzi transitati presso lo Spazio adolescenti "Il Ponte"*. Milano: Unicopli.

- Mohr, D. M. (1978). Development of attributes of personal identity. *Developmental Psychology*, 14(4), 427-428. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.14.4.427>
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Orbetti, D., Staccioli, G. & Safina, R. (2005). *Raccontarsi a scuola: tecniche di narrazione autobiografica*. Roma: Carocci.
- Palmonari, A. (2001). *Gli adolescenti. Né adulti, né bambini, alla ricerca della propria identità*. Bologna: il Mulino.
- Pasupathi, M., & Wainryb, C. (2010). *On Telling the Whole Story: Facts and Interpretations in Autobiographical Memory Narratives From Childhood Through Midadolescence*, American Psychological Association, 46 (3), pp. 735-746. <https://doi.org/10.1037/a0018897>
- Pennebaker, J. W., & Beall, S. K. (1986). Confronting a traumatic event: Toward an understanding of inhibition and disease. *Journal of Abnormal Psychology*, 95(3), 274-281. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.95.3.274>
- Pennebaker, J. W., Kiecolt Glaser, J. K., & Glaser, R. (1988). Disclosure of traumas and immune function: Health implications for psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(2), 239-245. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.56.2.239>
- Pennebaker, J. W. (2004). *Scrivi cosa ti dice il cuore. Autoriflessione e crescita personale attraverso la scrittura*. Trento: Erickson.
- Pennebaker, J. W. (1997). Writing about emotional experiences as a therapeutic process. *Psychological Science*, 8(3), 162-166. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00403.x>
- Pietropolli Charmet, G. (2010). *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*. Roma: Laterza.
- Poggio, B. (2004). *Mi racconti una storia? Il metodo narrativo nelle scienze sociali*. Roma: Carocci.
- Ramunno, T. (2020). Parole non ostili. Autobiografie. Ricerche, Pratiche, Esperienze. *Mimesis Journal*, 1, pp. 107-114. Consultato il 15/11/2022 in <https://mimesisjournals.com/ojs/index.php/autobiografie/article/view/363>
- Santerini, M. (2019). *Pedagogia socio-culturale*. Milano: Mondadori Education.
- Scierri, I. D. M., Toti, G., & Trapani, G. (2019). Didattica attiva e orientamento narrativo: un approccio integrato per favorire autostima, autoefficacia e resilienza. *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 14(1), 193- 220. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9192>
- Smyth, J. M. (1998). Written emotional expression: Effect sizes, outcome types, and moderating variables. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66(1), 174- 184. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.66.1.174>
- Smorti, A. (1994). *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della coscienza sociale*. Firenze: Giunti.
- Smorti, A. (Ed.) (1997). *Il sé come testo*. Firenze: Giunti.
- Solano, L. (Ed.) (2007). *Scrivere per pensare. La ritrascrizione dell'esperienza tra promozione della salute e ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Thompson, C. P. (1982). Diary-keeping as a sex-role behavior. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 20(1), 11-13. <https://doi.org/10.3758/bf03334787>
- Vittori, R. (1996). Identità e narrazione, in Mantegazza, R. (Ed.), *Per una pedagogia narrativa. Riflessioni, tracce, progetti, Centro di Educazione alla Mondialità* (13-28). Bologna: Emi.

Zannini, L. (2021). Intrecciare parole nelle pratiche di cura: il contributo della medicina narrativa. Autobiografie. Ricerche, Pratiche, Esperienze, *Mimesis Journal*, 2, 37-46. Consultato il 5/11/2022 <https://mimesisjournals.com/ojs/index.php/autobiografie/article/view/1304/1043>

Zannini, L. (2008). *Medical humanities e medicina narrativa. Nuove prospettive nella formazione dei professionisti della cura*. Milano: Raffaello Cortina.

Allegato 1 – Questionario di valutazione finale

COSA NE PENSI DEL LABORATORIO DI SCRITTURA?

Ti è piaciuto il laboratorio?

- 1) Per niente
- 2) Più no che sì
- 3) Né sì né no
- 4) Più sì che no
- 5) Moltissimo

Che cosa ti è piaciuto?

Cosa non ti è piaciuto?

Come ti sei sentit* durante l'attività?

- 1) Molto male
- 2) Più male che bene
- 3) Né bene né male
- 4) Più bene che male
- 5) Molto bene

Perché?

Pensi che il laboratorio sia stato utile?

- 1) Per niente
- 2) Più no che sì
- 3) Né sì né no
- 4) Più sì che no
- 5) Moltissimo

Perché?

Dopo aver ripercorso un poco della tua storia, pensi di aver imparato qualcosa di nuovo di te? Cosa?

Pensi che durante questi mesi la considerazione di te stess* sia cambiata? In qualche modo?

Pensi che la tua capacità di riconoscere e gestire le tue emozioni sia cambiata? Se sì, in quale modo?

Pensi che la tua capacità di condividere con gli altri quello che pensi e provi sia cambiata? Se sì, in quale modo?

Hai dei suggerimenti da proporre per migliorare questo laboratorio?

Sara Cossali – CAF CooperAzione Famiglie Coop. Soc., Bergamo (Italy)

✉ sara.cossali@gmail.com

Ha conseguito la Laurea magistrale in Progettazione pedagogica nei servizi per i minori (Università Cattolica del Sacro Cuore, Piacenza), il Master “Adolescenti in crisi” (Istituto Minotauro, Milano). Lavora come educatrice professionale presso il Centro diurno Terapeutico “Il Decollo”, che accoglie preadolescenti e adolescenti in carico ai Servizi di Neuropsichiatria Infantile.

Alessandra Rampani – Università Cattolica del Sacro Cuore (Italy)

🔗 <https://orcid.org/0000-0002-6436-5856>

✉ alessandra.rampani@unicatt.it

Docente a contratto di Psicologia dello sviluppo affettivo nel Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione, Facoltà di Scienze della Formazione (Università Cattolica del Sacro Cuore, Brescia). Vicepresidente di Spaziopensiero Soc. Coop. Soc. Onlus, Milano. Psicoterapeuta del bambino, dell'adolescente e della famiglia, supervisore di equipe educative, formatrice per progetti di partecipazione sociale per/con bambini e adolescenti.