

RICERCHE

Il dispositivo narrativo autobiografico come strumento di orientamento e promozione di processi inclusivi nei percorsi di formazione dei docenti specializzati.

Autobiographical narrative as a means to promote self-orienting and inclusive processes in SEN teacher training courses.

Giusi Castellana, Università di Roma Tre.

ABSTRACT ITALIANO

Il contributo descrive un'esperienza di formazione e ricerca condotta con docenti frequentanti un laboratorio di un corso di specializzazione per il sostegno. Le attività formative (20 h) riproposte durante più cicli (2020-2024) hanno riguardato prevalentemente due aree: quella della narrazione autobiografica e quella della narrazione collettiva. La prima ha puntato a utilizzare il racconto di sé come strumento di riflessione e orientamento nell'avvio di un nuovo progetto professionale; con la seconda si è cercato di costruire con i docenti la sperimentazione di un curricolo di letture e attività in cui la fiaba assumesse una funzione di mediazione nell'interazione comunicativa tra pari, nel riconoscimento delle differenze, nel miglioramento delle culture e delle pratiche inclusive del contesto educativo. Durante la formazione è stato raccolto un corpus di oltre 400 narrazioni autobiografiche la cui analisi è ancora in corso. Gli esiti della formazione hanno mostrato un alto grado di apprezzamento dell'attività soprattutto come chiave di apertura e rivalutazione dei propri vissuti, di opportunità, di riflessione e consapevolezza delle proprie attitudini, di confronto e di ascolto reciproco.

ENGLISH ABSTRACT

The paper describes a training and research experience conducted with teachers attending a SEN laboratory. The training activities (20 h) implemented over several cycles (2020-2024) mainly focused on two areas: autobiographical storytelling and collective storytelling.

The former aimed at using self-narrative as a tool for reflection and orientation to start a new professional project; the objectives of the second area were linked to the idea of building with the teachers the experimentation of a curriculum of readings and activities by which the fairy tale takes a mediating function aimed at promoting the development of communicative interaction between peers, sociability, the recognition of differences, the improvement of cultures and inclusive practices of the educational context.

A corpus of more than 400 autobiographical narratives, whose analysis is still ongoing, was collected during the training. The findings showed a high degree of appreciation of the activities especially in order to reevaluate one's own experiences, to become more aware of one's own attitudes and to foster mutual comparison and listening.

La narrazione autobiografica come strumento di riflessione e orientamento nei percorsi di formazione professionale

Le attività orientate al riconoscimento delle scritture autobiografiche come dispositivi formativi di sviluppo professionale e identitario rivestono un ruolo cruciale nei percorsi

educativi formali e non formali, sia in ambito scolastico che universitario (Biffi, 2016; Travaglini, 2016; Giaconi et al. 2021; Raimondo, 2021; Sicurello, 2021; Di Carlo, 2023). L'importanza crescente di tali attività è strettamente connessa alla necessità di preparare gli individui alla transizione in diversi contesti e di supportare ciascuna soggettività nell'affrontare positivamente le sfide esistenziali e i cambiamenti che caratterizzano i percorsi biografici contemporanei (Muschitiello, 2008; Muscarà, Romano, 2023).

Nel contesto della pedagogia del progetto di vita (Malaguti, 2007; Pavone, 2008) l'individuo è concepito come un essere in costante trasformazione, soggetto a evoluzioni e mutamenti che richiedono una riflessione approfondita. Durante queste fasi di transizione, la narrazione emerge come una metodologia e uno strumento di primaria importanza per accedere a conoscenze e saperi che favoriscono la progettazione o la riprogettazione del sé, oltre che a promuovere l'orientamento e l'auto-realizzazione della persona.

Le narrazioni sono, secondo Jedlowski (2000), strumenti che offrono una via privilegiata per entrare in contatto con sé stessi, i propri desideri e i talenti personali. Un aspetto cruciale è rappresentato dall'aspetto emancipativo e liberatorio connesso al narrare, inteso come strumento per comprendere le ragioni dell'agire, interpretarlo ed eventualmente correggerlo.

La potenzialità educativa derivante dall'utilizzo delle storie di vita risiede nella capacità di attivare una riflessione sul sé, funzionale a un'analisi delle esperienze vissute, mirante a riconoscere motivazioni ed interessi e promuovere le proprie risorse.

In questi termini il racconto di sé attiverebbe un processo riflessivo che consentirebbe a ciascuno di identificare, riconoscersi competenze e saperi acquisiti nel tempo e parallelamente focalizzare risorse al fine di definire un progetto più aderente alle attitudini personali, al proprio contesto di riferimento, sollecitando una consapevolezza tesa verso un principio di continuità e coerenza esistenziale (Striano, 2002; 2005).

Il processo di biografizzazione rappresenta, secondo Delory Momberger (2014), una modalità di significazione e ricostruzione dell'esperienza individuale. Attraverso questa metodologia, la persona crea la propria storia, riconoscendosi un'identità narrativa nel continuum temporale che comprende un nucleo permanente del sé e un nucleo dinamico del sé, aperto all'esperienza di poter essere altro.

L'adulto stimolato a intraprendere un lavoro biografico su sé stesso corrisponde a un lavoro riflessivo, a una ricerca e costruzione di senso per affrontare il presente e proiettarsi nell'avvenire, mettendo in atto strategie a sostegno della complessità a partire da elementi differenti: il senso di appartenenza, i desideri, le aspettative, le aspirazioni e i progetti individuali (Massaro, Vera, 2016; Selmo, 2016; Zannini et al. 2016; Traverso, et al. 2016).

Il racconto di sé attraverso il dare la parola al soggetto gioca un ruolo fondamentale nel suo sviluppo psico-sociale in quanto ne sostiene il percorso di costruzione identitaria (Bertaux, 1980), attivando un processo di soggettivizzazione e di riposizionamento nell'ambiente circostante.

La possibilità di costruire una narrazione offre al soggetto l'occasione di intercettare e valutare sia variabili interne (risorse personali) che esterne (opportunità del contesto) e di riorganizzarsi secondo una presa di coscienza riflessiva e critica che si pone come condizione necessaria per l'emancipazione individuale.

Nel raccontarsi il soggetto accede ad esperienze rimosse o dimenticate, alla comprensione delle spinte, dei fili conduttori (interessi, attività, competenze, ecc.) che hanno orientato la propria vita sul versante scolastico, professionale, lavorativo, ecc. facendo emergere alcune competenze rispetto alle altre (Draperi, 2010) o indicando da quali risorse è possibile ripartire.

La possibilità di arrivare a risposte che possano prefigurare nuove ipotesi di riprogettazione personale e professionale diventa così una prospettiva aperta. All'interno di questo processo il racconto autobiografico rappresenta un dispositivo facilitante nella misura in cui riesce a porsi sia come strumento di connessione dell'esperienza sia come strumento di rielaborazione dalla quale innescare una trasformazione (Mezirow, 1997; 2003), un processo di autodeterminazione individuale orientato verso l'individuazione di inedite e ancora non esplorate possibilità di vita (Alheit et al., 2005; Alheit, 2018; Madden, 2020).

L'abilità di creare una narrazione non solo consente la rielaborazione di una rappresentazione più funzionale della propria esistenza, ma consente anche di sviluppare una maggiore competenza relazionale, svolgendo una stretta funzione pedagogica. A partire dalle storie che si raccontano, le persone imparano, i soggetti sperimentano un momento di auto-formazione (Clark & Rossiter, 2008) compiendo una riflessione critica sul tempo vissuto sulle dinamiche di cambiamento (Papastefanou, 2014: 2018) e su processi caratterizzati da un confronto intrapersonale e interpersonale continuo.

Raccontare la propria storia in un contesto formativo collega il soggetto alle sue esperienze di vita passate alle capacità introspettive, alle sue risorse e all'abilità di creare un intreccio esercitando al contempo una funzione cognitiva, connettiva e costruttiva dell'esistenza (Brooks, 1988).

La strutturazione di contesti formativi e di apprendimento che diano luogo a processi di cooperazione in cui è possibile scambiare conoscenze, saperi e competenze, o promuovere attività e percorsi che invitino ad apprendere da quello che si è fatto, pensato e provato non solo costruisce conoscenze che abbiano ricadute sull'agire, ma stimola anche la configurazione di nuovi obiettivi di vita, offrendo occasioni per tornare su questi riflessivamente (Formenti, 1998; Cambi, 2005).

Il racconto di sé rappresenta in questa prospettiva il dispositivo ideale per esplorare, un dispositivo che permette agli individui di accedere a una molteplicità di informazioni e diventare un laboratorio per apprendere ad apprendere da sé (Alberici, 2009), un luogo dove recuperare tracce e indizi biografici utili a direzionare il proprio percorso in un contesto sociale sempre più complesso ed incerto, rivalutando progetti e risorse accantonate, obiettivi, sviluppando un orientamento verso il futuro in un'ottica generativa, costruttiva e creativa.

In questa prospettiva, la narrazione assume una funzione connettiva (Singer, Blagov, 2004) e facilitante l'interazione tra le differenti esperienze e contesti di apprendimento, ma si configura altresì come opportunità per apprendere lungo il corso della vita, generando forme di auto-riconoscimento che consentono di ricostruire la propria traiettoria o trama vitale (Castiglioni, 2014): un saper progettare inteso come capacità di elaborare e realizzare

progetti nell'ambito di studio e di lavoro, valutando vincoli, possibilità, strategie di azione e verificando i risultati raggiunti.

La condivisione di storie e il racconto di sé come dispositivo formativo inclusivo

Nello sviluppo della trama narrativa (il nuovo plot) che emerge dalla rielaborazione / ricostruzione delle esperienze biografiche di eventi passati, un importante aspetto è rivestito dall'engagement, ossia dal coinvolgimento cognitivo ed emotivo che interessa l'individuo che crea la sua storia (Ohler, 2008, 2010). La messa in campo di contenuti che chiamano in causa direttamente il soggetto (Brice, Lambert, 2009) e la presenza di un feedback interpersonale che promuove e valorizza la dimensione del confronto e dell'apprendimento cooperativo stimola un'interazione più intensa che può sollecitare la disponibilità ad aprirsi, il creare o il favorire un clima di ascolto, di attiva partecipazione e un ambiente emotivo accogliente e stimolante.

Il bisogno di raccontare gli avvenimenti del passato è legato alla volontà di esercitare una più stretta comprensione della propria vita. Il racconto di sé è - come abbiamo visto - uno strumento di orientamento che sviluppa la capacità di esplorare e interpretare sé stessi e il mondo circostante; incoraggia e promuove la riprogettazione della propria storia sostiene le persone nel ridefinire il proprio vissuto e una propria immagine di sé nella quotidianità, nella pluralità dei luoghi reali e simbolici (Cambi, 2014).

Il dispositivo narrativo è quindi finalizzato a promuovere la comprensione dei momenti più significativi di vita, ovvero quelle esperienze individuali o momenti esistenziali che si realizzano nel tempo e spesso rimangono impliciti e sommersi, rimossi dal soggetto o messi da parte.

Nella promozione della consapevolezza individuale risiede per chi si racconta la possibilità di fare di queste esperienze accantonate una risorsa per l'auto-riconoscimento di strumenti, abilità, saperi e criticità. È un'attività che consente l'identificazione delle dimensioni caratterizzanti il proprio processo di formazione: l'esplorazione e l'individuazione di conoscenze e competenze acquisite nel tempo e la valutazione della loro trasferibilità in altri contesti di vita, con la messa in evidenza di competenze trasversali (Josso, 2011).

La proposta di attività laboratoriali orientate a implementare risorse di cui non si è consapevoli, presenti più o meno esplicitamente nelle narrazioni possono aprire a un futuro di potenzialità inaspettate. Il venir fuori di eventi passati può tradursi nell'aprirsi ad una maggiore pianificazione e flessibilità.

Attraverso la scrittura/racconto autobiografica/o si instaura una conversazione con sé stessi finalizzata alla ri-significazione e ricomposizione delle esperienze che attraversa tre fasi: una prima fase di ricognizione in cui il soggetto viene accompagnato ad ancorarsi alla propria storia e a riconoscerla cogliendo indizi e tracce; una fase di ri-significazione in cui viene invitato a una rielaborazione dell'esperienza a ritornare sul proprio vissuto per attribuirvi un nuovo senso e un nuovo significato (Mortari, 2003); un'ultima fase, quella della ricomposizione (Demetrio, 1996; 1998; 2008), nella quale si ricerca invece la connessione tra le esperienze, si prova a rintracciare un filo conduttore per recuperare una direzione all'interno della multiformità del percorso. L'obiettivo formativo di questa fase

della narrazione è quello di accompagnare i soggetti a transitare narrativamente – come suggerisce Demetrio (2008) - dall'io "frammento" all'io "tessitore" nell'ordine di ricomporre una trama di senso che attraversi l'intreccio delle principali categorie biografiche (tempo, luoghi, eventi, momenti significativi, ecc.), favorendo l'individuazione di determinate posture esistenziali (Josso, 1991): atteggiamenti assunti nel tempo che hanno condizionato nel soggetto l'adozione di determinate strategie di fronteggiamento della realtà e consentito di esercitare un controllo sulla casualità.

Il riconoscimento e l'identificazione delle proprie posture esistenziali consente all'individuo di prendere consapevolezza delle implicazioni del proprio comportamento rispetto al cambiamento e passare dunque da una capacità di fronteggiare le situazioni adottando strategie di coping passivo alla capacità di adattarsi al contesto con flessibilità, di attivarsi ed essere promotore dei propri cambiamenti.

Scopo di questo tipo di attività diventa il dare centralità alla capacità interpretativa e progettuale nel trasformare vissuti ed esperienze, nell'individuare nuove prospettive evolutive o rintracciare motivazioni per collocarle all'interno di un sistema culturalmente e socialmente condiviso.

Significativo si pone in questo ambito il ruolo svolto dalla condivisione di esperienze di narrazione in un contesto formativo di gruppo o nel quale siano coinvolti una pluralità di soggetti. La rilevanza del gruppo nel processo di ri-significazione e ricostruzione dell'esperienza individuale - che presuppone la mediazione di un altro da sé - favorisce e sostiene il lavoro riflessivo finalizzato al riconoscimento. La condivisione di racconti ed esperienze risulta funzionale al recupero e alla valorizzazione di percorsi all'interno dei quali i componenti, dopo aver ascoltato le esperienze biografiche, cercano di rintracciare e intercettare nuovi fili conduttori e ulteriori campi di ricerca e scoperta personale. Alla singola voce del soggetto narrante (Cavarero, 2003) si sostituisce quella del gruppo che identifica, riconosce, sostiene e orienta il soggetto nel riscoprire e valorizzare la propria singolarità e iscriverla in un contesto in cui possa essergli riconosciuta una nuova appartenenza.

Nel momento della condivisione, il gruppo che si prepara ad accogliere una storia si prepara soprattutto a orientare chi narra verso una nuova prospettiva e una nuova riscrittura esistenziale, spingendo il singolo a decentrarsi dal proprio modo di pensare e agire, a considerare modalità diverse, costituite da più voci, più sguardi e da una pluralità di culture di riferimento. (Formenti, 2004).

Nella costruzione di questa nuova narrazione non solo le azioni potranno essere collocate in una nuova visione contestualizzata ma anche lo stesso narratore riposizionerà sé stesso in una inedita dimensione fatta di reti di legami, di rispecchiamento, di identificazione reciproca, di dissonanza; uno spazio di confronto in cui ognuno potrà rivedere alcune sue caratteristiche individuando strumenti e risorse per sé alle quali non aveva avuto accesso in precedenza.

La condivisione narrativa dell'esperienza nel gruppo apre inoltre alla sua trasferibilità e appropriazione da parte degli altri (Delory Momberger, 2019). L'ascolto del racconto altrui non comporta una ricezione passiva, attiva piuttosto un processo di mobilitazione delle risorse esperienziali in coloro che si pongono in modalità di ascolto.

Accogliere una storia porta il soggetto a collegare tale narrazione alla propria biografia personale entrando in un rapporto di risonanza con le esperienze altrui, una risonanza che apre a una migliore conoscenza di sé e non solo. Nel racconto dell'altro è possibile cogliere motivi, suggestioni e conoscenze che possono essere integrate nel mondo delle proprie esperienze, ampliando e riaccomodando l'insieme di apprendimenti individuali.

L'incontro e la conoscenza con l'altro comportano l'innescarsi di una trasformazione che spinge verso una costruzione del sé che non avviene nell'isolamento e nell'autoreferenzialità ma nell'esperienza dell'incontro, attraverso la forza generativa di processi di eteroeducazione e autoeducazione.

La dimensione gruppale diventa dunque importante sia per la sua funzione di accoglienza e di attenzione alle storie sia nel far sì che queste diventino occasioni di apprendimento collettivo e di costituzione di nessi esperienziali generativi. La narrazione così intesa innescherà un processo riproduttivo, in quanto a partire dall'osservazione e dalla ri-significazione attribuita alle esperienze del singolo da parte del gruppo si alimenterà ricorsivamente la capacità di ogni componente di scoprire e immaginare nuove possibilità di sviluppo personale e professionale.

Colui/colei che si racconta si riapproprierà pian piano della sua storia in modo nuovo, apprenderà a riconoscersi sia nella voce che racconta di sé che in un nuovo intreccio narrativo prodotto dal gruppo, comprenderà il senso di un nuovo percorso e di nuove traiettorie di significato. Analogamente colui/colei che offrirà una nuova lettura dell'esperienza autobiografica nello scoprire il suo sé come altro da sé potrà al contempo contribuire alla sua trasformazione imparando un processo trasversale e generativo di riconoscimento, accettazione e valorizzazione e delle pluralità (Capo, 2021).

Un'esperienza di formazione alla narrazione autobiografica e collettiva per docenti: finalità, metodologia, strumenti

L'esperienza che verrà qui descritta è stata il nucleo delle attività progettate all'interno un Laboratorio di Didattica speciale: Codici comunicativi dell'educazione linguistica, svoltosi in un Corso di specializzazione per le attività di sostegno.

TAB. 1 – UNITÀ DI ANALISI.

Anno	Grado scolastico	Donne	Uomini	Totale Docenti
2019-20	primaria	51	24	75
2020-21	primaria	54	16	70
2021-22	Secondaria I grado	87	27	114
2022-23	Secondaria I grado	61	23	84
2023-24	Secondaria I grado	157	44	201
Totale		410	134	544

Il percorso di formazione (20 h), riproposto durante più cicli, ha coinvolto ad oggi un totale (vedi tab. 1) di 544 docenti appartenenti alla scuola primaria e alla scuola secondaria di primo grado.

L'idea di ricerca e formazione è stata quella di utilizzare il dispositivo narrativo come strumento di mediazione pedagogica, un dispositivo in grado di promuovere dinamiche di accoglienza e inclusione, relazioni di reciprocità educativa e soprattutto indirizzare i docenti verso una progettazione di esperienze aperte a sviluppare nei discenti competenze di auto-orientamento con una lettura appropriata del contesto esistenziale, dei propri bisogni, progetti e desideri (Batini, 2000; 2008; Batini, Giusti, 2007; 2008; 2009; Batini, Del Sarto, 2005; Batini, Surian, 2008).

Gli studi condotti sui programmi di formazione degli insegnanti (Stanovich, 2003; Darling-Hammond, 2000; Darling-Hammond, et al. 2000; Darling-Hammond & Bransford, 2007) hanno da tempo segnalato l'importanza di affiancare, alla base delle conoscenze proposte nei percorsi formativi, una varietà di attività sul campo al fine di stabilire un solido collegamento tra teoria e pratica e così promuovere una riflessione sulla valutazione dell'efficacia dell'esperienza.

In questa ottica, filo conduttore della formazione è stato il principio di guidare i corsisti nella sperimentazione di azioni, pratiche, dinamiche e interazioni simili a quelle utilizzabili nelle progettazioni di classe e soprattutto cercare di far vivere ai partecipanti quanto più attivamente possibile l'esperienza formativa perseguitando tre finalità essenziali dell'approccio: a) consentire l'attivazione di una riflessione e di un'analisi sulle esperienze vissute per recuperare interessi e motivazioni; b) promuovere l'attivazione e la valorizzazione delle proprie/altrui risorse nell'ordine di definire un nuovo progetto professionale e di vita; c) legare al vissuto di ciascuno/a l'importanza del riconoscimento/accoglienza dei propri e altri bisogni.

L'intero percorso della ricerca ha avuto un iter di ampio respiro che ha interessato più fasi: la prima relativa all'esperienza autobiografica del docente come motore di recupero e presa in carico di dinamiche/risorse personali; la seconda relativa all'esperienza di narrazione collettiva con la redazione di una fiaba di gruppo basata sulla caratterizzazione di personaggi con difficoltà o disagio, con il preciso disegno di valorizzarne la singolarità all'interno della trama narrativa; la terza avente come oggetto la progettazione didattica pluridisciplinare con la sperimentazione di un curricolo di letture costruite dagli stessi insegnanti, in cui la fiaba assumesse una funzione di mediazione: uno sfondo a supporto della costruzione di un iter educativo-didattico finalizzato a promuovere lo sviluppo dell'interazione comunicativa tra pari, la socialità, il riconoscimento delle differenze come risorsa, il miglioramento delle culture e delle pratiche inclusive del contesto educativo.

Il contributo presente si concentrerà sul racconto di sé, ossia sugli esiti della formazione e sul corpus delle narrazioni relative alla prima fase, per una discussione approfondita sulle altre due fasi si rimanda a studi precedenti (Castellana, 2021, Bocci, Castellana, De Angelis, 2023).

Il racconto di sé, il chiedere agli individui di ripercorrere la propria vita biografica, rappresenta - come precedentemente esposto- una modalità di riconoscimento ed espressione individuale che consente di identificare e riconoscere competenze e saperi

acquisiti nel tempo, a tal fine i lavori proposti hanno guardato all'obiettivo di far raggiungere una individuale consapevolezza dei concetti cardine del laboratorio con la proposizione di richiami che si agganciassero direttamente al vissuto dei partecipanti e che trasportassero i/le corsisti/e in uno spazio significativo e personalizzato (Castellana, 2021).

Il cuore del percorso narrativo è stato focalizzato sull'analisi di uno dei più noti lavori di Andrea Canevaro: *I Bambini che si perdono nel bosco*, un testo centrato sulla valenza educativa e simbolica della narrazione. Canevaro vi propone una selezione di fiabe tratte dalla tradizione e dalla memoria collettiva (Peter Pan, Pollicino, il Brutto Anatroccolo, Biancaneve, Pinocchio, ecc.), che vengono in questa sede riviste in una dimensione pedagogica che conduce a una nuova riscrittura della fiaba. Il fulcro attorno al quale si sviluppano tutte le storie è il bosco-scuola. Il bosco come metafora, il bosco come fattore contestuale e luogo simbolico per la costruzione dell'identità. Un bosco che per l'autore può configurarsi come occasione significativa per l'apprendimento, ma anche come trama inestricabile in cui l'identità può smarrirsi, essere negata o soffocata, restare sempre estranea o essere respinta.

La storia del *Bambino che volava via* -la storia di Peter Pan/Ciuffo - è in tal senso esemplificativa. Con la fiaba di Peter Pan/Ciuffo, Canevaro mette in luce il ruolo determinante che le aspettative degli adulti (genitori e educatori) giocano nella costruzione dell'identità sollecitando spesso - in modo consapevole o inconsapevolmente - azioni di rinuncia di intenti, desideri, modi di essere, al fine di corrispondere a un modello richiesto.

La scuola con i suoi percorsi e le sue progettazioni può configurarsi come una metafora del vivere questa "realtà del bosco" in quanto può alternativamente proporsi come un ambiente orientato e sicuro, un luogo in cui le diverse identità possano essere accolte, convivere e avere uguale valore, oppure configurarsi come un luogo poco aperto alla possibilità di scoprire e sperimentare modi, tempi e cammini di crescita diversi.

Centrale nella costruzione di questo contesto di apprendimento è il ruolo rivestito dal docente. L'insegnante che sceglie un approccio narrativo all'esperienza è, come sottolineato da Castiglioni (2011), colui/colei che assume con consapevolezza la centralità di conferire uno sguardo narrativo ai saperi e alla relazione di insegnamento-apprendimento. È un soggetto attento/a costruire un'esperienza apprenditiva che abbia luogo in un contesto aperto a una pluralità di prospettive, in uno spazio legato al mondo interiore di chi apprende e che sia soprattutto finalizzato a sviluppare competenze di auto-orientamento e a stimolare una lettura più appropriata del proprio contesto esistenziale.

Utilizzare la narrazione come mediazione pedagogica da parte del/della docente significa saper cogliere la reciprocità del rapporto educativo in una dinamica di accoglienza e in un clima in grado di favorire la strutturazione di contesti collaborativi e in questo pensare insieme narrativamente, la classe può configurarsi come uno spazio-tempo per la co-costruzione di una identità aperta e dialogica, uno sfondo integratore carico di significati e contenuti che orientano e possono consentire la realizzazione di esperienze diverse.

La costruzione di un analogo "spazio di cura educativa" (Baldacci, 2006) per i docenti è stato il punto di partenza delle attività di formazione. Dopo la lettura e l'ascolto della storia, raccolte alcune riflessioni, sulla base della chiosa finale riportata da Canevaro nel racconto (vedi Fig.1), è stato proposto ai/alle corsisti/e, per mezzo di un modulo google, di rispondere in forma anonima al seguente stimolo narrativo:

Il bambino che volava via

"La storia di Ciuffo è triste come tutte le storie di bambini che non sono potuti tornare dalle loro esplorazioni e hanno dovuto dividersi, vivere spaccati. È il problema dell'attesa che l'adulto ha nel rapporto con il bambino, e che molte volte può diventare la pretesa un po' assurda di impedire che il bambino diventi ALTRO, cioè si realizzzi anche in una proiezione che lo porti lontano. Per questo l'attesa, divenuta pretesa, può provocare la dolorosa spaccatura, che non è la liberazione da una schiavitù ma il rimpianto di non poter andare lontano e ritornare. Ciuffo si è spacciato e nella fiaba una parte di lui, la più viva, è come in esilio, è costretta a stare lontana".

C'è una parte di te alla quale sei stato/a costretto/a a rinunciare? C'è una parte di te che vive in esilio? Prova a raccontarla.

La tua risposta _____

Invia

FIG. 1 – STIMOLO ALLA NARRAZIONE AUTOBIOGRAFICA.

Alla raccolta e alla catalogazione di tutte le narrazioni - effettuata attraverso l'attribuzione di un codice numerico progressivo - è seguita la loro ripartizione in modo casuale tra i/le corsisti/e suddivisi/e in gruppi. È stata fornita una prima scaletta di lavoro con le indicazioni a ciascun gruppo per redigere una fiaba che avesse come spunto di partenza le narrazioni autobiografiche a loro disposizione e successivamente definito lo scopo dell'attività di scrittura: individuare e fornire una caratterizzazione delle esperienze di situazioni di "esilio/parti escluse" secondo lo schema delle funzioni di Propp, con l'obiettivo di costruire una narrazione collettiva su personaggi segnati da difficoltà e disagio con il disegno di valorizzarne la singolarità all'interno della trama narrativa.

Al termine della scrittura delle fiabe da parte dei gruppi (in un tempo assegnato di dieci ore di lavoro, svolto e supervisionato durante le ore del laboratorio), i testi sono stati letti in una sessione plenaria nella quale sono stati anche raccolti feedback migliorativi.

In ultimo, dopo un ulteriore lavoro di revisione sulla base delle indicazioni fornite, è stata elaborata la progettazione di una unità di apprendimento interdisciplinare centrata sui bisogni delle proprie classi sede di tirocinio, rispettando una stretta interazione tra la dimensione laboratoriale e quella esperienziale a scuola (Bocci, Castellana, De Angelis, 2023).

Prima discussione sul corpus delle narrazioni raccolte.

Dei corsisti che hanno frequentato i diversi cicli (2019-2024) in cui l'attività è stata proposta, hanno fornito un contributo anonimo 418 docenti. È ancora in corso l'analisi qualitativa del corpus totale degli scritti con il software NVivo, finalizzata a cogliere una

più accurata classificazione delle diverse tipologie di risposta utilizzando sia un approccio top-down - con categorie ipotizzate in riferimento al quadro teorico e all'utilizzo del mezzo narrativo come strumento di riconnessione, ri-significazione dell'esperienza e rielaborazione del vissuto - sia un approccio bottom-up finalizzato all'identificazione delle categorie relative all'oggetto della rinuncia e alla motivazione che ha condotto il rispondente a sacrificare quella parte di sé (vedi tab. 2).

TAB. 2 – ELENCO DELLE CATEGORIE TOP DOWN E BOTTOM UP.

CATEGORIE TOP DOWN	
Racconto di sé come strumento per	Connettersi con il proprio passato per recuperare esperienze
	Recupero risorse e talenti
	Recupero desideri rimossi
	Recupero esperienze e ricordi
	Entrare in contatto con sé stessi
	Ri-significare e rivalutare l'esperienza
	Riconoscimento dei propri bisogni
	Riconoscimento altrui bisogni
	Riflessione su di sé e autoconsapevolezza
	Rivalutazione del proprio passato, guardare al proprio passato da un altro punto di vista.
Sfera emotiva connessa al narrare	Connettere le esperienze tra loro- Rielaborare l'esperienza
	Ri-significazione delle esperienze vissute (interpretare eventi e esperienze, attribuire un nuovo significato)
	Descrivere sé stessi. Costruire e narrare una rappresentazione e un'immagine di sé
	Comprendere meglio il proprio agire
	Conoscere sé stessi e le proprie capacità
	Comprendere meglio l'agire degli altri
	Entrare in risonanza con le storie degli altri per comprendere sé stessi
	Autoformazione: imparare dalle esperienze altrui
	Ristrutturare il proprio percorso- Darsi un'altra possibilità- Volontà di cambiare il proprio agire
	Rafforzare la propria identità, rinforzare le proprie convinzioni
	Coinvolgimento emotivo
	Disponibilità ad aprirsi
	Bisogno di raccontarsi
CATEGORIE BOTTOM UP	

Oggetto rinunce	Disposizioni caratteriali	Leggerezza, spensieratezza, timidezza, creatività, volontà di esprimersi, paura di sbagliare, ecc.
	Infanzia/Adolescenza negata	Precoce assunzione di responsabilità, malattie familiari, ecc.
	Perdita figure di riferimento	Decesso familiari, allontanamento, ecc.
	Passioni e attitudini artistiche	Musica, disegno, danza, ecc.
	Tempo	Tempo per sé stessi, tempo per le proprie scelte.
	Percorsi di studio	Scuola superiore, università, corsi di specializzazione
Causa rinunce	Fattori esterni	Vicissitudini familiari
		Eventi non prevedibili: trasferimenti, malattie, ecc.
		Richieste/Imposizioni familiari
	Fattori interni	Scelta di adattarsi a modelli socialmente riconosciuti
		Corrispondere a richieste provenienti da ambito familiare
		Paura di deludere gli altri

In questa sede si cercherà di offrire una breve sintesi (l'analisi qualitativa dei contributi, come anticipato, è ancora in corso e non è ancora possibile offrire una attendibile frequenza delle ricorrenze rilevate) e alcuni esempi della ricchezza emersa dall'insieme dei contributi raccolti che ha costituito pei i corsisti uno spazio importante del percorso svolto nel manifestare uno spaccato di complessità e pluralità da accogliere e in cui riconoscersi.

Da una prima analisi carta-matita, gli esiti mostrano una significativa prevalenza delle cause di rinuncia dei partecipanti attribuibili a fattori interni e controllabili a vantaggio di quelli esterni (vicissitudini familiari ed eventi) e non controllabili. Prevale fortemente la scelta di adattarsi a modelli socialmente riconosciuti o il desiderio prevalente di corrispondere a richieste provenienti dall'ambito familiare, sottolineando il considerevole peso che le attese altrui giocano nello sviluppo della personalità dei soggetti determinandone le possibili proiezioni.

Tra gli oggetti della rinuncia compaiono spesso passioni e attitudini artistiche, quali il disegno, la musica, la danza, il voler dedicarsi allo sport, ecc., dovute in larga misura ai dettami di figure genitoriali, ma sono presenti anche rinunce relative a disposizioni caratteriali, quali la timidezza (*"il mio unico e insormontabile ostacolo sono io. Io e la mia compagna di vita: la timidezza"*), la spontaneità (*"credo di aver rinunciato alla mia spontaneità per paura del giudizio altrui, per "amore" sono stata obbligata a una scelta tra razionalità e istinto, tra cuore e cervello"*), la sensibilità emotiva (*"la parte di me che vive in esilio è la sensibilità d'animo tenuta prigioniera dalle catene del dovere e delle aspettative sociali. Mostrare debolezza è sinonimo di fallimento"*), la creatività (*"la parte di me che sembra di vivere in una sorta di esilio interiore è la mia creatività soffocata sotto la pressione delle responsabilità della vita quotidiana"*), la

volontà di esprimersi ("*Parlare per me è sempre stato difficile. Nella mia famiglia tutto doveva essere fatto in modo che risultasse utile ed economico, per non disturbare, per non fare brutte figure. Ecco a me è mancato il tempo: avrei voluto sentire che mi veniva riconosciuto il tempo per capire, per sbagliare, per chiedere, per stare e per sentire.*")"), il poter mostrare le proprie fragilità ("*Ho rinunciato da tempo a essere fragile. Indosso sempre la maschera del duro, ma la verità è che vorrei abbandonare la testa sulla spalla di qualcuno e dire: Ho paura, non so se ce la faccio.*") considerate caratteristiche non rispondenti a schemi condivisi.

Altra importante e ricorrente categoria è quella dell'infanzia o dell'adolescenza negata, dovuta -nella percezione di chi racconta - sia a perdite di figure di riferimento in età scolare sia a causa di scelte familiari che hanno comportato una precoce assunzione di responsabilità ("*A dieci anni ho di fatto rinunciato alla mia fanciullezza spensierata. Ancora oggi mi sento come una bambina nel corpo di un'adulta. I bambini devono fare i bambini, non avere un ruolo di parafulmine tra i genitori, o peggio di essere arbitro.*") . Emergono esperienze relative a vissuti difficili - talvolta anche segnati da violenza familiare - come l'essere stati costretti a "dover crescere prima del tempo", ma emergono anche rinunce di percorsi di vita, perlopiù legate a soggetti femminili, relative a pressioni genitoriali/di compagni ("*so che devo mettere al primo posto me stessa senza mai lasciarmi convincere da chi mi circonda che non valgo abbastanza. Dimenticare parole che mi facevano sentire inadeguata e giudicata incapace*"), di orientamento sessuale ("*Ho nascosto per diversi anni la mia omosessualità*") o esistenziali rispetto a un tempo dovuto a sé stessi che non ci si può concedere ("*A cosa devo rinunciare? Non al mio bambino, alla mia famiglia, alla mia casa. Rinuncio a me, al tempo libero, allo svago, al riposo. Marcio a vista, ce la posso fare. Vivo in sospeso*").

Esiti del percorso formativo

Lungo tutto l'arco di tempo che ha interessato il percorso di formazione sono state condotte osservazioni e effettuati monitoraggi. Un'ulteriore valutazione dell'esperienza è stata proposta attraverso la somministrazione, in forma anonima, di un modulo google, composto da 11 domande a risposta chiusa (scala di accordo a 5 posizioni: per niente, poco, abbastanza, molto, pienamente) e una aperta per raccogliere eventuali osservazioni libere.

Le domande a risposta chiusa (vedi tab. 3) hanno riguardato tre aree: 1) la valutazione dell'esperienza a livello personale e di gruppo; 2) l'efficacia del mezzo narrativo come strumento di riconnessione e rielaborazione delle esperienze, supporto al riconoscimento e alla valorizzazione dell'identità dei soggetti; 3) la spendibilità del percorso formativo nella professione di insegnante e nella progettazione didattica.

TAB. 3– ESITI DEL QUESTIONARIO STRUTTURATO PROPOSTO ALLA FINE DELLE ATTIVITÀ.

		Media
1	Come valuti complessivamente l'esperienza che hai svolto nel lavoro di gruppo e nell'elaborazione della fiaba inclusiva?	4.56
2	In che misura ritieni che lo spunto narrativo iniziale ti sia servito per recuperare episodi della tua vita passata, per riflettere e per rielaborare aspetti della tua personalità?	4.21
3	Hai trovato liberatorio raccontare di te?	3.87

4	Quanto ti ha coinvolto l'attività a livello emotivo?	4.31
5	Ritieni che l'essere coinvolti in esperienze sul campo, come quella che hai sperimentato, possa offrire l'opportunità di prendere maggiore consapevolezza delle proprie competenze trasversali/attitudinali (capacità relazionali, problem solving, comunicazione, organizzazione, creatività, gestione del tempo, spirito di iniziativa, flessibilità, ecc.), o risultare utile per un orientamento professionale?	4.58
6	Ritieni che la condivisione di esperienze altrui ti abbia arrecato un beneficio?	4.40
7	In che misura hai apprezzato che quello che è stato condiviso da te (o dai colleghi) sia stato accolto e valorizzato dagli altri componenti dei gruppi?	4.26
8	Ritieni che possa essere proficuo, nello sviluppo del processo educativo, un lavoro centrato sulla rielaborazione dei punti di debolezza (caratteristiche individuali percepite come tali) in punti di forza da parte del gruppo dei pari?	4.60
9	Che valore attribuisci al percorso formativo sperimentato?	4.55
10	Dopo aver sperimentato personalmente questa attività, ritieni che un percorso di didattica della narrazione possa risultare un mezzo particolarmente efficace per la costruzione di un clima di classe in cui siano riconosciute e valorizzate le diversità?	4.67
11	Ritieni che questa formazione possa essere spendibile nella tua professione di insegnante?	4.60

Le risposte dei corsisti si sono attestate su una valutazione positiva (in media molto) su tutti gli aspetti indagati.

Le medie più alte sono risultate quelle relative alla spendibilità della formazione esperita e alla valenza pedagogica di un lavoro narrativo centrato sulla rielaborazione dei punti di debolezza individuali, in punti di forza da parte del gruppo dei pari.

Come è possibile rilevare, le osservazioni libere hanno messo in evidenza soprattutto la validità del mezzo narrativo come chiave di apertura e rivalutazione dei propri vissuti, ma anche come opportunità per prendere maggiore consapevolezza delle proprie attitudini, per mettere in luce i propri talenti, favorire un aperto confronto e un ascolto reciproco.

Ulteriore elemento rilevante è stato il ruolo svolto dal gruppo come spazio di ascolto e strumento di supporto alla lettura dei percorsi esistenziali e valorizzazione delle diverse esperienze.

Il laboratorio mi ha arricchita parecchio sia nella costruzione di nuove relazioni che nell'approccio cooperativo. Mi ha permesso di liberare la mia creatività condividendo idee. Ho trovato positivi ed estremamente gradevoli i continui "briefing" di confronto e progettazione con i componenti del gruppo che hanno messo in evidenza le singole competenze e le singole esperienze di vita.

Questa esperienza formativa ha rappresentato un momento di confronto, di crescita e di costruzione grazie al gruppo. L'analisi dei contributi è stata fondamentale per lo scambio di idee e gli spunti creativi che ne sono conseguiti. L'iniziale sensazione di smarrimento di fronte all'ideazione, ha costituito, successivamente, dopo alcune intuizioni, uno stimolo. L'aspetto che più mi ha coinvolto è stato quello di tornare indietro a ricordi lontanissimi e rielaborarli da un punto di vista completamente diverso. Particolarmenete interessante è stata l'attività di lavorare sui punti di debolezza per trasformarli in punti di forza attraverso il racconto. Ho cercato di comprendere in quale gruppo fosse finita la mia storia, ma alla fine in ogni narrazione c'era un personaggio che mi rispecchiava, facendomi comprendere quanto possa essere coinvolgente dal punto di vista emotivo e metacognitivo la narrazione come risorsa da utilizzare in classe per i ragazzi!

Questa esperienza laboratoriale e di gruppo è stata molto interessante e proficua sia nel recupero di feedback della mia vita passata ma anche come riflessione e consapevolezza di me stessa; è stata un ricco esperimento di nuove opportunità per capire ancor meglio quelle che sono le mie attitudini, capacità di relazione, di comunicazione, osservazione e flessibilità. Importante è stata anche dal punto di vista professionale come input ed aiuto a quello che potrebbe essere il mio futuro orientamento professionale. Anche la condivisione di esperienze altrui è stata molto apprezzata e mi ha permesso di conoscere situazioni diverse, vissuti e caratteristiche variegate, nonché punti di forza e debolezza individuali. Infine, ritengo che questo percorso didattico di narrazione sia un mezzo fondamentale da utilizzare in classe per una relazione di aiuto e nella valorizzazione delle differenze.

Questa esperienza è stata meravigliosa sotto molti punti di vista, non in ultimo quello di averci fatto o avermi fatto uscire dalla comfort zone sia a livello emotivo che pratico ed esperienziale. La proposta del lavoro sembrava al di fuori dalla possibilità di realizzazione e invece siamo riusciti nell'impresa, motivati dalla passione per il lavoro stesso che alimentava la nostra dedizione e si autoalimentava in un circolo virtuoso. Quello che ho imparato, apprezzato (fra le altre cose) e riproporrò in classe sarà proprio questo: il proposito di valorizzare le potenzialità dei miei alunni mantenendo sempre alta l'asticella della richiesta per due motivi: dimostrare di avere grande fiducia nelle loro potenzialità e mostrare in ultimo, il livello alto di prestazione che possono raggiungere.

Quest'attività favorisce lo sviluppo di una serie di competenze trasversali, come la capacità di problem solving, la creatività, la collaborazione e la capacità di comunicare in modo efficace. Infatti, attraverso la narrazione di storie che riflettono una varietà di esperienze umane, gli studenti sviluppano empatia e comprensione per gli altri, favorendo la creazione di un ambiente scolastico inclusivo e rispettoso.

Questa attività mi ha portato a riflettere su degli aspetti che, probabilmente, nel tempo avevo accantonato e per certi versi dimenticato, ma che sono riaffiorati quando ho letto le storie altrui e quando è stato chiesto di raccontare qualcosa di me.

Conclusioni

Questo studio si è proposto l'obiettivo di indagare la funzione che il dispositivo narrativo autobiografico può svolgere all'interno della definizione dei percorsi esistenziali, nel suo sostenere le capacità di autovalutazione dei soggetti, ma soprattutto nell'alimentare i processi di ri-significazione delle esperienze vissute.

Nel contesto di vita attuale, l'individuo viene continuamente chiamato a ridefinire i propri obiettivi professionali e implementare le competenze che sostengono i processi di riprogettazione. L'inizio di un nuovo percorso professionale è una sfida che spesso richiede uno spazio e un tempo di esplorazione e maturazione personale durante il quale diventa necessario fare appello alle proprie risorse, nell'ottica di dirigere nuovi progetti e mettersi in un rinnovato rapporto con sé stessi e con gli altri.

Se all'individuo spetta il compito di essere promotore di sé stesso, il punto di partenza è costituito dall'impegno a conoscere sé stessi, sulla base delle proprie vocazioni, interessi, vincoli e opportunità offerte dal contesto. La narrazione può configurarsi in tal ottica un dispositivo riflessivo ed espressivo che assolve come descritto a una duplice funzione

cognitiva ed epistemica, in quanto se da una parte attiva processi di elaborazione di esperienze, dall'altra sostiene processi di produzione generativa, offrendo la possibilità di costruire nuove ipotesi interpretative e modelli di azione

Sviluppare la competenza narrativa significa promuovere nel soggetto una competenza utile ad accogliere ed affrontare i cambiamenti. Attraverso il raccontarsi si chiariscono le ragioni dell'esistere e del proprio fare, si diventa maggiormente consapevoli delle proprie capacità, dei vincoli e delle risorse, si sviluppa una disposizione adattiva legata alla capacità di riconoscersi, darsi un valore e scegliere, facendo riferimento alle dimensioni del sapere e dell'agire (Alberici, Serreri, 2008).

In questo agire lo spazio di gruppo può diventare un luogo privilegiato di condivisione, creativo generativo, un luogo in cui apprendere e sperimentare, guardare il proprio percorso di vita avvalendosi del confronto con gli altri, ma può offrirsi in misura maggiore anche come spazio di ascolto e accoglienza, condivisione e supporto. Uno spazio in cui è possibile riconoscersi, sostenersi e sviluppare una cura verso sé stessi e verso gli altri.

Attraverso la partecipazione e il confronto intersoggettivo, si scoprono strategie di trasformazione e si apprende a studiare sé stessi, riconoscendo e auto-valutando le proprie criticità da una visione diversa e con un certo distacco, ma anche di ottenere un riconoscimento e quindi di incrementare un'immagine positiva di sé.

Le attività sperimentate all'interno dei laboratori sembrano, sulla base di quanto rilevato, aver sostenuto questa possibilità, attingendo sia a dimensioni interne (ricordi, valori, desideri, abilità) che a dimensioni esterne quali rappresentazioni sociali, aspettative, immagini, ecc. Ma sembrano anche aver favorito - nell'insieme dell'iter previsto - l'acquisizione e il potenziamento di abilità orientate alla gestione delle emozioni e delle relazioni, all'analisi di situazioni problematiche e alla proposta di soluzioni percorribili, nel rispetto della finalità principale dell'azione formativa che dovrebbe sempre puntare all'intenzionalità di contribuire all'auto-riconoscimento e alla trasformazione dei soggetti attraverso una presa di consapevolezza delle risorse personali, a una ricognizione riflessiva sul passato da cui scaturisce la forza di proiettarsi verso il futuro (Bertaux, 2003; 2009).

I limiti dello studio sono ancorati alla specificità dell'unità di analisi (docenti frequentanti un corso di specializzazione per il sostegno). Gli esiti potrebbero forse risentire di una maggiore disponibilità all'apertura da parte di soggetti che hanno scelto un percorso professionale specificatamente rivolto a relazioni di "cura educativa" e all'attenzione ai processi di insegnamento e apprendimento (Baldacci, 2006), o altresì proporre specificità ancorate a differenze di genere, ossia di una popolazione docente ancora in larga parte femminile che risulta comunque - nelle percentuali riportate - rappresentativa delle distribuzioni del corpo degli insegnanti (OECD, 2017). In tale ottica, una interessante prospettiva dello studio - rispettando tale stratificazione del campione - potrebbe essere rappresentata dall'analisi delle eventuali differenze correlate a tale distribuzione riguardanti gli oggetti e le cause di rinuncia, per esempio differenze nella rilevazione di abbandono di passioni e percorsi professionali tra uomini e donne, nonché dall'emergere di eventuali non corrispondenze nella disposizione dell'utilizzo del mezzo

autobiografico come strumento facilitante la riflessività e la rielaborazione delle esperienze in funzione di una ridefinizione professionale ed esistenziale.

Bibliografia

- Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare: apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Franco Angeli.
- Alberici, A., & Serreri, P. (2009). *Competenze e formazione in età adulta: il bilancio di competenze: dalla teoria alla pratica*. Monolite.
- Alheit, P. (2018). *Biographical learning-within the lifelong learning discourse*. In *Contemporary theories of learning* (pp. 153-165). Routledge.
- Alheit, P., Demetrio, D., & Bergamini, S. (2005). Storie di vita: metodologia di ricerca per le scienze sociali. Guerini studio.
- Baldacci M. (2006). *Personalizzazione o individualizzazione*. Erickson.
- Batini, F. (2008). *L'Isola Sconosciuta. Un progetto di orientamento narrativo*. Metodi e risultati. Pensa.
- Batini, F., Del Sarto, G. (2005). *Narrazioni di narrazioni. Pagine di orientamento narrativo*. Erickson.
- Batini, F., Giusti, S. (2007). *Narrazione e invenzione. Manuale di lettura e scrittura creativa*. Erickson.
- Batini F., Giusti S. (2008). *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*. Erickson.
- Batini, F., Giusti, S. (2009). *Le storie siamo noi. Gestire le scelte e costruire la propria vita con le narrazioni*. Liguori.
- Batini, F. Surian, A. (2008). *StOrientando: un progetto e una ricerca sull'orientamento narrative* Pensa
- Bertaux, D. (1980). L'approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers internationaux de sociologie*, 197-225.
- Bertaux, D. (2003). The usefulness of life stories for a realist and meaningful sociology. *Biographical research in Eastern Europe: Altered lives and broken biographies*, 39-51.
- Bertaux, D. (2009). *Life stories*. Sage Publications.
- Biffi, E. (2016). *Pensare il proprio sentire: la scrittura autoanalitica per lo sviluppo professionale degli educatori*. METIS, 1(6).
- Bocci, F., Castellana, G., & De Angelis, B. (2023). Pedagogia della narrazione e formazione insegnanti. Un'esperienza formativa e di ricerca con specializzandi/e per il sostegno didattico. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 435-460.
- Brice, A., & Lambert, R. (2009). *Digital storytelling*. Curriculum Corporation.
- Brooks, P. (1988, January). *The tale vs. the novel*. In *Novel: A Forum on Fiction* (Vol. 21, No. 2/3, pp. 285-292). Duke University Press.
- Cambi, F. (2005). L'autobiografia: uno strumento di formazione. F. Pulvirenti (a cura di), *Pratiche narrative per la formazione*, articolo on line in M@ gm@-rivista di studi sociali, 3(3).
- Cambi, F. (2014). *L'autobiografia come metodo formativo*. Laterza
- Canevaro, (1999). *I Bambini che si perdono nel bosco*. La nuova Italia.

- Capo, M. (2021). *Il racconto di sé tra auto-riconoscimento e promozione*. Pensa multimedia.
- Castellana, G. (2021). La pedagogia della narrazione nella progettualità inclusiva. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(39), 34-56.
- Castiglioni, M.D. (2011). La narrazione nella relazione educativa: un percorso di senso e di metodo. In C. Bargellini, & S. Cantù (a cura di). *Viaggi nelle storie. Frammenti di cinema per narrare* (pp. 93-119). ISMU-Milano.
- Castiglioni, M. (Ed.). (2014). *Narrazione e cura*. Mimesis.
- Cavarero, A. (2003). *A più voci: filosofia dell'espressione vocale* (Vol. 343). Feltrinelli Editore.
- Clark, M. C., & Rossiter, M. (2008). *Narrative learning in adulthood. New directions for adult and continuing education*, 2008(119), 61-70.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education policy analysis archives*, 8, 1-1. L. Darling-Hammond, How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51, 3, 2000, pp. 166-173; L.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2007). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. John Wiley & Sons.
- Darling-Hammond, L., Macdonald, M. B., Snyder, J., Whitford, B. L., Ruscoe, G., & Fickel, L. (2000). Studies of Excellence in Teacher Education: Preparation at the Graduate Level. *AACTE Publications*, 1307 New York.
- Delory-Momberger, C. (2014). *De la recherche biographique en éducation: fondements, méthodes, pratiques*.
- Delory-Momberger, C. (2019). Reconnaître la dimension biographique des apprentissages. B. Mabilon-Monfils & C. Delory-Momberger (dir.). *A quoi servent les sciences de l'éducation?* Paris: ESF, p. 137-146, 2019.
- Demetrio, D. (1996). *L'autobiografia come cura di sé*. Editore Raffaello Cortina1996.
- Demetrio, D. (1998). *Pedagogia della memoria: per se stessi, con gli altri* (Vol. 1). Meltemi Editore srl.
- Demetrio, D. (2008). *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*. Cortina.
- Di Carlo, D. R. (2023). Narrazione autobiografica come dispositivo formativo per la cura del sé professionale dell'insegnante di sostegno. *Journal of Health Care Education in Practice*, 5(Journal of Health Care Education in Practice VOL. 5/1), 103-112.
- Formenti, L. (1998). *La formazione autobiografica*. Guerini.
- Formenti, L. (2004). Voci narranti nei gruppi di apprendimento. *Adultità*, 19, 141-150.
- Giaconi, C., Del Bianco, N., D'Angelo, I., Taddei, A., Caldarelli, A., & Capellini, S. A. (2021). La narrazione come approccio innovativo per la formazione inclusiva del docente: dalle storie di vita al cambiamento professionale. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21), 7-21.
- Jedlowski, P. (2000). *Storie comuni: la narrazione nella vita quotidiana*. Pearson Italia Spa.
- Josso, C. (1991). *Cheminier vers soi. l'Age d'Homme*.
- Josso, M. C. (2011). *Expériences de vie et formation*.
- Madden, S. (2020). Collaborative Story Telling: The Poetry of Everyday Life and the Challenge of Transcription. In *Doing Critical and Creative Research in Adult Education* (pp. 49-60). Brill.

- Malaguti, E. (2007). Accompagnare un progetto di vita. Orizzonti contemporanei nella pedagogia speciale. In *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* (pp. 483-490). Erickson.
- Massaro, S., & Vera, E. (2016). La narrazione nell'esperienza di tirocinio SFP come dispositivo di formazione del tirocinante e del tutor. *METIS*, 6(1), 173-184.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning. *New directions for adult and continuing education*, 74(74), 5-12.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of transformative education*, 1(1), 58-63.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione* (pp. 1-152). Carocci.
- Muscarà, M., & Romano, A. (2023). Pensarsi professionista: esperienze narrative riflessive e ricognitive tra alcuni insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria. *Educational reflective practices*: 1, 2023, 59-69.
- Muschitiello, A. (2008). Il metodo autobiografico nella scuola per la formazione di insegnanti e alunni. *Lifelong Lifewide Learning*, 4(12), 17-23
- OECD (2017), "Gender imbalances in the teaching profession", Education Indicators in Focus, No. 49. *OECD Publishing*, Paris, <https://doi.org/10.1787/54f0ef95-en>.
- Olher, J. (2008). *Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning, and Creativity*. Corwin Press.
- Papastephanou, M. (2014). Philosophy, kairosophy and the lesson of time. *Educational Philosophy and Theory*, 46(7), 718-734.
- Papastephanou, M. (2018). *Michel Alhadeff-Jones, Time and the Rhythms of Emancipatory Education: Rethinking the Temporal Complexity of Self and Society*. Routledge, 2017.
- Pavone, M. (2008). Il progetto di vita per lo studente disabile. *L'integrazione scolastica e sociale*, 7(2), 120-125.
- Raimondo, E. M. (2021). L'approccio narrativo nella formazione degli insegnanti. L'esperienza del laboratorio "Raccontar-sé: narrazione e autobiografia formativo-orientativa. In F. Batini, & S. Giusti (a cura di). *Le Storie siamo noi. Immaginare il futuro che cambia. VII Convegno biennale sull'orientamento narrativo*, 29-36.
- Selmo, L. (2016). La narrazione della storia professionale come risorsa pedagogica nel contesto lavorativo. *MeTis*, 6(I).
- Sicurello, R. (2021). La scrittura riflessiva per lo sviluppo in servizio dell'identità professionale dell'insegnante di sostegno: una proposta metodologica. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(38), 353-366.
- Singer, J. A., & Blagov, P. (2004). *The Integrative Function of Narrative Processing: Autobiographical Memory, Self-Defining Memories, and the Life Story of Identity*.
- Stanovich, P. J. (2003). *Using research and reason in education: How teachers can use scientifically based research to make curricular & instructional decisions*. Partnership for Reading (Project), National Institute for Literacy, US Department of Education.
- Striano, M. (2002). Narrazione, formazione e ricerca in educazione. *PEDAGOGIKA*. IT.
- Striano, M. (2005). La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico. *Rivista Elettronica Trimestrale di Scienze Umane e Sociali*, 3(3).
- Travaglini, R. (2016). La narrazione (di sé) in educazione per comprendere e realizzarsi. *Metis*, 1, 185-191

Zannini, L., Gambacorti Passerini, M., Rossini, G., & Palmieri, C. (2016). Raccontare per formare il proprio sé professionale: la proposta della narrazione e della scrittura riflessiva nelle professioni della cura. *MeTis*, 6(1-giugno), 388-399.