

Caterina Benelli*, Ludovica Broglia**

Sulle pratiche narrative autobiografiche nei contesti educativi dedicati alla prima infanzia

Pratiche narrative e contesti educativi

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

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

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

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

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

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

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

Prima parte. I bambini raccontano

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

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

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

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

L'autobiografia a scuola

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

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

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

Sui dispositivi narrativi

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

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

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

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

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

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

Con le parole, con le immagini²

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

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

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

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

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

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

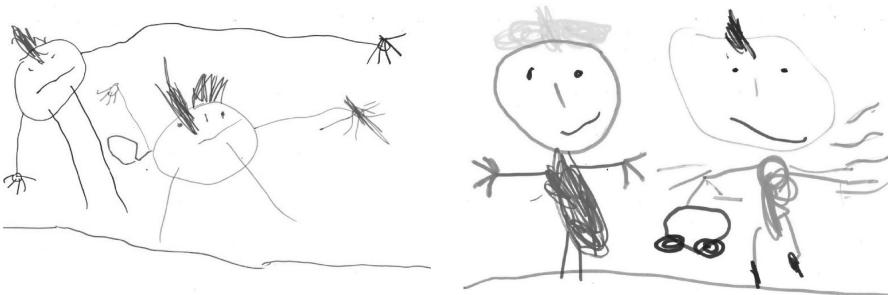


Figure 1, 2. Disegni autobiografici *liberi* realizzati da due bambini di 3 anni.

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



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

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



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

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

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

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

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

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

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

- Il *diario auto-osservativo*: strumento di ricognizione che consente di riflettere sull'agire educativo e di monitorare il lavoro quotidiano.
- Gli strumenti di *visual autobiography* come le tele narrative e la cartografia del sé: dispositivi narrativi legati all'autobiografia per immagini.
- La *supervisione pedagogica*: strumento al servizio della relazione educativa.

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

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

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



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

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

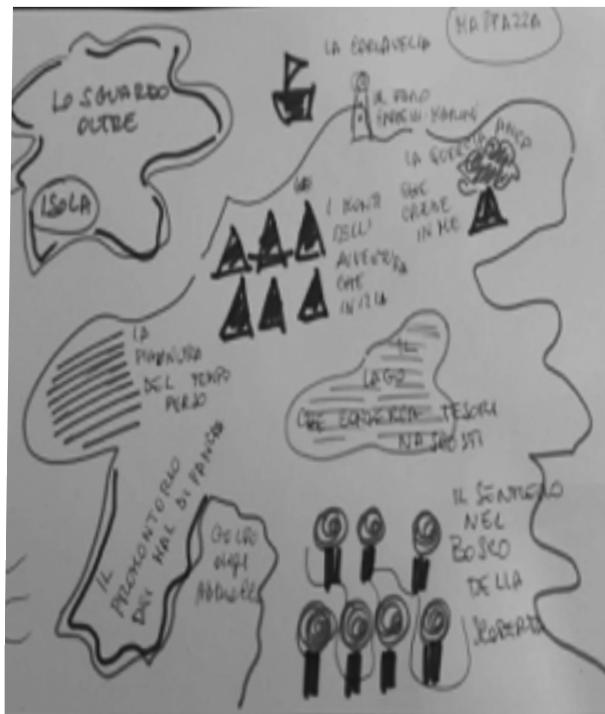


Figura 7. Cartografia del sé professionale realizzata da una coordinatrice pedagogica di Pistoia nel 2022. Il disegno è riportato anche in Benelli, Mancaniello, 2023, p. 106.

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

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

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

Bibliografia

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

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