

SAGGI – ESSAY

SCRIVERE PER FORMARSI.
LA NARRAZIONE DI SÉ NEI CONTESTI EDUCATIVI E
NELLA FORMAZIONE INIZIALE
E CONTINUA DEI DOCENTI

WRITING TO EDUCATE ONESELF.
SELF-NARRATIVE IN EDUCATIONAL CONTEXTS AND
IN THE INITIAL AND CONTINUOUS
TRAINING OF THEACHERS

Alfonso Filippone (Università DI Foggia)

Il romanzo di formazione affascina per la capacità di intrecciare crescita, trasformazione e narrazione del sé. Oggi, in un'epoca di cambiamenti mediali e culturali, il racconto dell'esperienza diventa uno strumento pedagogico quotidiano e accessibile. Il saggio riflette sul valore educativo della scrittura narrativa nella formazione dei docenti, presentando il laboratorio *“Motivazione ad essere”* svolto nei Corsi di Specializzazione per il Sostegno Didattico dell'Università di Foggia. La narrazione biografica ha offerto un'occasione di introspezione e di costruzione di un'identità professionale più consapevole. Attraverso lettere a se stessi, mappe narrative ed esercizi riflessivi, la scrittura ha agito come dispositivo pedagogico, favorendo l'elaborazione dei vissuti, il riconoscimento delle motivazioni e l'orientamento verso un'idea di educazione fondata sulla cura e sulla relazione. Il contributo propone una riflessione teorico-pratica sul valore trasformativo della narrazione nella professionalità docente, a sostegno della consapevolezza, del benessere e della responsabilità educativa.

The Bildungsroman fascinates with its ability to intertwine growth, transformation, and self-narration. Today, in an era of media and cultural change, the narrative of experience becomes a daily

and accessible pedagogical tool. The essay reflects on the educational value of narrative writing in teacher training, presenting the “*Motivation to Be*” workshop held in the Specialization Courses for Teaching Support at the University of Foggia. The biographical narrative offered an opportunity for introspection and the construction of a more conscious professional identity. Through letters to themselves, narrative maps, and reflective exercises, writing served as a pedagogical tool, encouraging the processing of experiences, the recognition of motivations, and orientation toward an idea of education based on care and relationships. This paper offers a theoretical and practical reflection on the transformative value of storytelling in teaching, supporting awareness, well-being, and educational responsibility.

1. *Premessa*

La narrazione accompagna da sempre i processi di formazione e trasformazione dell'essere umano, configurandosi come una costante antropologica che attraversa epoche, culture e linguaggi. Dalle storie tramandate oralmente nelle comunità arcaiche alle più complesse forme letterarie, il racconto si rivela un dispositivo privilegiato per attribuire senso all'esperienza, rielaborarla e proiettarla in una dimensione futura. In tale prospettiva, il *Bildungsroman* – o romanzo di formazione – ha consolidato l'idea che lo sviluppo personale e identitario si intrecci con la possibilità di raccontare e interpretare la propria storia, delineando un paradigma culturale che ha influenzato tanto la letteratura quanto le scienze umane (Moretti, 2000; Kontje, 1993; Bocci, Castellana, & De Angelis, 2023).

In ambito pedagogico, la scrittura di sé non si configura soltanto come un esercizio letterario, ma si propone come strumento di conoscenza, cura e progettualità, capace di sostenere percorsi di apprendimento, autoriflessione e crescita professionale. La pedagogia autobiografica, promossa in Italia da Demetrio (1996) e approfondita a livello europeo da Pineau e Le Grand (2019), ha contribuito a legittimare la narrazione personale come dispositivo for-

mativo in grado di generare consapevolezza, resilienza e orientamento. Parallelamente, le ricerche internazionali sulla *narrative inquiry* hanno messo in evidenza il valore educativo e trasformativo delle storie di vita, soprattutto nella formazione degli insegnanti, sottolineando come il racconto personale possa fungere da ponte tra esperienza vissuta e professionalità docente (Clandinin & Connelly, 2000; Hayler, 2017; Squire, Andrews & Tamboukou, 2013).

Nella società contemporanea, segnata da rapidi mutamenti culturali e dall'influenza dei nuovi media, la narrazione autobiografica ha assunto forme inedite, dal *digital storytelling* ai diari multimediali, che mantengono però la medesima funzione: favorire l'elaborazione di significati e la costruzione dell'identità personale e professionale. Bruner (2003) ha mostrato come il pensiero narrativo costituisca un dispositivo cognitivo fondamentale per interpretare il reale, mentre Robin (2016) ha evidenziato l'impatto del racconto digitale nei contesti educativi. Più recentemente, autori come Lambert & Hessler (2018) e Sottocorno (2023) hanno sottolineato come le pratiche narrative, arricchite dalle tecnologie digitali, rafforzino processi di inclusione e apprendimento riflessivo, aprendo nuove possibilità per la didattica.

2. Il romanzo di formazione: crescita, trasformazione e narrazione del sé

Il *Bildungsroman* rappresenta una delle forme letterarie più emblematiche e durature della tradizione culturale europea. A partire dal *Wilhelm Meister* di Goethe, spesso assunto come testo fondativo del genere, esso si configura come paradigma narrativo in cui il tema della crescita individuale si intreccia con la ricerca di senso e con la costruzione dell'identità (Kontje, 1993; Moretti, 2000). Lungo i secoli, il *Bildungsroman* ha incarnato l'idea che l'esistenza umana non sia un percorso lineare e predeterminato, ma un itinerario di prove, crisi, cadute e conquiste attraverso cui il protagonista trasforma se stesso e, con lui, il lettore. In questa prospettiva, il personaggio letterario diventa più di un semplice attore narrativo: si trasfigura in emblema di un processo di formazione che, pur appartenendo al dominio estetico, rispecchia tensioni educative e antropologiche universali.

Dal punto di vista pedagogico, il romanzo di formazione ha offerto un modello simbolico e metaforico dell'apprendimento, mostrando come l'identità personale non sia mai una realtà definitiva, bensì un cantiere aperto in continua trasformazione (Boes, 2006). Tale prospettiva è oggi ripresa anche in ambito educativo e psicologico, dove la crescita viene letta come esperienza dinamica che implica transizioni, resistenze, conflitti e aperture. Come sottolinea Abbott (2020), il *Bildungsroman* mette in scena la natura processuale e narrativa dell'educazione: crescere significa attraversare soglie, elaborare significati e costruire connessioni tra vissuto e progettualità futura. Recenti studi di matrice internazionale hanno confermato questo legame, evidenziando come i processi narrativi consentano di elaborare l'esperienza in termini di agency, resilienza e autoregolazione (Arcangeli & Sannipoli, 2020; De Carlo, 2022; Patterson *et alii*, 2022).

Il *Bildungsroman*, in quanto cornice culturale di riferimento, ha influenzato anche le metodologie educative contemporanee che valorizzano la narrazione come dispositivo formativo. Attraverso il racconto, l'individuo si riappropria della propria esperienza, la ordina e la interpreta, collegando il passato alle prospettive future e definendo in tal modo un orizzonte di senso (Bruner, 1990; Demetrio, 1996). In particolare, l'approccio narrativo ha acquisito centralità nelle pratiche educative orientate all'inclusione e alla valorizzazione della diversità culturale, dove la narrazione consente di riconoscere le identità plurali e di costruire percorsi di appartenenza condivisi (Smith, 2025).

La funzione trasformativa del romanzo di formazione trova oggi riscontro nelle pratiche autobiografiche che si sviluppano nei contesti educativi e formativi. Scrivere, raccontare o digitalizzare la propria storia non è soltanto un esercizio introspettivo, ma diventa un atto pedagogico che favorisce consapevolezza, responsabilità e progettazione. Come osservano McLean (2017) e McAdams (2021), la costruzione narrativa del sé è un processo attraverso cui le persone attribuiscono significato agli eventi della propria vita, ridefinendo la direzione del proprio sviluppo personale e professionale (McLean *et alii*, 2020). In questa direzione si muovono le più recenti ricerche sul digital storytelling, che hanno mostrato

come la narrazione mediata dalle tecnologie favorisca empowerment e benessere, soprattutto nei contesti educativi inclusivi e transculturali (Rathi & Dhar, 2025; Robin, 2016).

Negli ultimi anni, anche la letteratura pedagogica italiana ha ripreso con forza questi temi, sottolineando come la narrazione di sé costituisca un ponte tra esperienza individuale e apprendimento trasformativo. Demetrio (1996) ha parlato di autobiografia come “cura di sé”, mentre studi recenti ne hanno evidenziato la capacità di sostenere processi di resilienza educativa e di orientamento nei momenti di transizione, come il passaggio dalla scuola all’università o l’ingresso nel mondo del lavoro (Biasin & Bettin, 2023; Romano, 2023). A livello internazionale, ricerche condotte in ambito anglosassone hanno messo in luce il ruolo della narrazione nella promozione delle life skills e delle soft skills, fondamentali per affrontare la complessità contemporanea (Henning *et alii*, 2018; Henrickson, Jephcote & Comissiong, 2022).

La potenza simbolica del *Bildungsroman* risiede dunque nella sua dimensione generativa: non si limita a descrivere un percorso di crescita, ma stimola il lettore – e, per analogia, lo studente o il professionista in formazione – a riflettere sulla propria traiettoria di vita. In questo senso, il romanzo di formazione diventa un archetipo pedagogico che testimonia come la crescita e la trasformazione siano inseparabili dalla capacità di narrare se stessi, di rielaborare le proprie esperienze e di aprirsi a nuove possibilità. La sua attualità emerge soprattutto nelle pratiche educative che coniugano narrazione e tecnologie, come i laboratori autobiografici digitali o le esperienze immersive in ambienti di apprendimento interattivi, che riprendono la lezione del *Bildungsroman* adattandola ai linguaggi e ai bisogni della contemporaneità (Paglialonga & Simonetti, 2025; Chang & Chu, 2022; Sunderland, Woods & Dorsett, 2020).

In conclusione, il *Bildungsroman* non va considerato soltanto come un genere letterario del passato, ma come un dispositivo culturale e pedagogico vivo, capace di alimentare riflessioni e pratiche nel presente. Esso continua a offrire chiavi interpretative per comprendere la crescita come processo narrativo e per valorizzare, in ambito educativo, la centralità della storia personale e collettiva. Collegando letteratura ed educazione, immaginario e vita reale, il romanzo di formazione ci ricorda che ogni identità si costruisce

narrando, e che ogni educazione autentica è, in fondo, un cammino di trasformazione.

3. *La narrazione di sé come processo di conoscenza e orientamento*

La narrazione autobiografica non è soltanto un esercizio espressivo o creativo, ma costituisce un vero e proprio processo di conoscenza e di autoriflessione che consente all'individuo di riappropriarsi della propria esperienza e di attribuirle significato. L'atto del raccontarsi implica un lavoro complesso di selezione, organizzazione e interpretazione: elementi sparsi e apparentemente discontinui vengono ricomposti in una trama coerente e dotata di senso, capace di trasformare la memoria personale in un racconto che funge da guida per l'azione (Bruner, 1990). In questa prospettiva, l'autobiografia non è mai un semplice resoconto cronologico, ma si configura come uno strumento metacognitivo che favorisce consapevolezza, distanziamento critico e capacità di orientare le scelte future (Demetrio, 1996).

Dal punto di vista pedagogico, la scrittura di sé assume una valenza molteplice. Da un lato consente di rielaborare vissuti, emozioni e fragilità, costituendo un dispositivo di cura che aiuta a dare ordine a ciò che è stato e a trasformare esperienze problematiche in opportunità di apprendimento (Dato, 2016; Galimberti, 2016). Dall'altro lato, essa sostiene processi di progettazione esistenziale e professionale, accompagnando l'individuo nella costruzione di un'immagine di sé capace di orientarlo verso obiettivi futuri concreti e significativi (Annacontini, 2016; Ladogana, Cardone & Mansolillo, 2015). Nei percorsi di formazione degli insegnanti, questa duplice funzione assume un valore decisivo: la narrazione autobiografica diventa uno strumento per esplorare le motivazioni che hanno portato alla scelta della professione, per riconoscere le criticità e le risorse della propria storia formativa e per consolidare un senso di responsabilità educativa fondato sulla riflessività e sull'autenticità (Zannini *et alii*, 2016; Dato, 2019).

La letteratura internazionale conferma con forza la natura trasformativa della narrazione di sé. Raccontare la propria storia non

significa limitarsi a descrivere una sequenza di eventi, ma reinterpretarla in modo tale da attribuirle un nuovo significato che incide sulla costruzione identitaria e sulla progettazione del futuro (McAdams & McLean, 2013). Harmeling (2011), ad esempio, ha mostrato come i processi narrativi consentano di ridefinire l'identità professionale in contesti formativi, mentre Hayler (2017) ha messo in luce come la pratica narrativa si configuri come una pedagogia capace di integrare esperienza e apprendimento, creando connessioni tra il vissuto personale e i saperi disciplinari. In questo senso, la narrazione si presenta come una pratica orientativa che non solo favorisce la costruzione di percorsi coerenti, ma stimola la capacità di immaginare possibilità alternative e di aprirsi al cambiamento (Illera & Annacontini, 2019).

Un elemento particolarmente rilevante riguarda la dimensione comunitaria e relazionale della narrazione autobiografica. Quando le storie vengono condivise in un gruppo formativo, esse non rimangono confinate alla dimensione privata, ma assumono una valenza sociale e dialogica. Raccontare e ascoltare le storie degli altri significa partecipare a un processo di riconoscimento reciproco, nel quale ciascun individuo può rispecchiarsi negli altri e scoprire nuove prospettive su di sé (Goodson & Gill, 2011). In ambito educativo, questo processo contribuisce a costruire uno spazio di apprendimento cooperativo in cui l'identità individuale si intreccia con quella collettiva, favorendo la nascita di comunità di pratica e di saperi condivisi. Nella formazione dei docenti, tale dinamica è essenziale perché il confronto delle biografie professionali non solo arricchisce il patrimonio di esperienze comuni, ma rafforza il senso di appartenenza a una comunità professionale (Beauchamp & Thomas, 2009).

L'approccio narrativo, inoltre, si dimostra particolarmente fecondo nei percorsi di formazione iniziale e continua degli insegnanti, dove il bilancio di competenze, l'elaborazione autobiografica e la riflessione identitaria rappresentano strumenti indispensabili per la costruzione di una professionalità consapevole (Ladogana, 2025). In questo senso, l'autobiografia si collega anche a pratiche innovative come i laboratori auto/biografici (Galimberti,

2016) e le metodologie orientative basate sul racconto di sé (Annacontini & Pesare, 2021), che permettono di attivare processi di soggettivazione e di responsabilizzazione nei contesti formativi.

In conclusione, la narrazione autobiografica si configura come un processo complesso e multilivello di conoscenza, orientamento e trasformazione, capace di integrare dimensioni cognitive, emotive e relazionali. Essa consente di elaborare criticamente il passato, di comprendere e dare senso al presente, e di immaginare con maggiore intenzionalità il futuro. In ambito formativo e in particolare nella formazione dei docenti, la pratica narrativa diventa uno strumento prezioso per promuovere consapevolezza, benessere e intenzionalità educativa, oltre che per favorire la costruzione di identità professionali solide, flessibili e aperte al cambiamento (Dato, 2019; Annacontini & Pesare, 2021).

4. *“Motivazione ad essere”: il potere trasformativo della narrazione autobiografica nella formazione docente*

4.1 *Rileggere le esperienze*

La formazione degli insegnanti, sia nella fase iniziale che in quella continua, non può limitarsi alla trasmissione di saperi disciplinari o metodologici: richiede strumenti capaci di favorire la riflessione critica, la consapevolezza di sé e la costruzione di un'identità professionale solida e intenzionale. In questo contesto, la narrazione autobiografica si configura come una risorsa fondamentale, in grado di sostenere i processi di apprendimento e di sviluppo professionale attraverso la rielaborazione delle esperienze personali e formative (Clandinin, 2023; Beauchamp & Thomas, 2009).

La scrittura e il racconto di sé consentono agli insegnanti in formazione di esplorare le motivazioni che li hanno condotti alla scelta professionale, di individuare i nodi critici della propria biografia educativa e di dare voce a quelle dimensioni emotive ed esistenziali spesso trascurate nei percorsi formali (Demetrio, 1996; Dato, 2019). In questo senso, la narrazione diventa uno spazio ri-

flessivo che permette di integrare dimensione personale e dimensione professionale, ponendo le basi per un agire educativo più consapevole, empatico e responsabile.

Nella formazione continua, la pratica autobiografica si rivela altrettanto preziosa. Attraverso la rilettura della propria esperienza, gli insegnanti già in servizio possono aggiornare la propria identità professionale, riconoscere nuove sfide, affrontare momenti di crisi e ridefinire le proprie traiettorie formative (Kelchtermans, 2009; Goodson & Gill, 2011). La narrazione, dunque, non si limita a documentare il percorso già compiuto, ma diventa uno strumento trasformativo che apre alla progettualità e al rinnovamento.

In questo quadro si colloca il laboratorio *“Motivazione ad essere”*, proposto all’interno dei Corsi di Specializzazione per il Sostegno Didattico dell’Università di Foggia. L’esperienza ha inteso esplorare il potere della narrazione autobiografica come leva per accompagnare i docenti specializzandi nella riflessione sulle proprie motivazioni, nel riconoscimento della loro storia formativa e nella costruzione di un’identità professionale consapevole, riflessiva e orientata alla cura educativa.

4.2 Metodologia

L’attività laboratoriale *“Motivazione ad essere”* è stata progettata come percorso narrativo-introspettivo rivolto ai docenti in formazione dei Corsi di Specializzazione per il Sostegno Didattico (TFA sostegno) dell’Università di Foggia. Nello specifico, l’attività è stata proposta a 460 corsisti della Scuola Secondaria di II Grado e a 184 corsisti della Scuola Secondaria di I Grado (TFA sostegno IX ciclo), rispettivamente all’interno dell’insegnamento-laboratorio *“Orientamento e Progetto di Vita e Alternanza Scuola Lavoro”* e *“Orientamento e Progetto di Vita”*. L’impostazione metodologica ha seguito un approccio autobiografico, ispirato agli studi che valorizzano la scrittura di sé come strumento di consapevolezza, cura e orientamento (Filippone & De Carlo, 2025).

L’attività laboratoriale è stata strutturata come segue:

- *Stimolo iniziale e modello narrativo*. Prima dell’avvio delle attività, il docente conduttore del laboratorio ha condiviso con i corsisti una narrazione autobiografica personale, finalizzata a rispondere

alla domanda: “*Perché ho scelto di intraprendere questo percorso?*”. Tale momento ha avuto una funzione maieutica: sollecitare i partecipanti a interrogarsi sul senso profondo della propria scelta professionale e sul significato di “essere insegnante” più che “diventare insegnante” (Clandinin & Connelly, 2000; Beauchamp & Thomas, 2009);

- *Introduzione teorica*. A questo primo stimolo ha fatto seguito una breve cornice teorica sull'importanza della narrazione autobiografica nella formazione docente, sottolineando il potere riflessivo e trasformativo della scrittura di sé (Annacontini & Pesare, 2021; Goodson & Gill, 2011);

- *Scelta di un'immagine personale*. Ai corsisti è stato chiesto di scegliere una fotografia significativa di sé, rappresentativa della propria identità e del proprio percorso. L'immagine ha costituito il punto di partenza per la riflessione introspettiva, in linea con pratiche di visual storytelling già sperimentate in ambito pedagogico (Farahi, 2020);

- *Fase di rievocazione e scrittura libera*. In un clima disteso, accompagnati da un sottofondo musicale, i partecipanti hanno osservato l'immagine scelta e hanno rievocato i momenti salienti della propria biografia educativa. Su di un foglio, in modo spontaneo e immediato, hanno annotato le tappe significative, i passaggi critici e le motivazioni che li avevano condotti a intraprendere il percorso di specializzazione;

- *Produzione del testo autobiografico*. In una fase successiva, ciascun corsista ha trasformato queste annotazioni in un testo narrativo autobiografico. I testi, redatti in forma anonima, sono stati inviati al docente attraverso la piattaforma Google Workspace, garantendo così una raccolta sistematica e riservata;

- *Condivisione simbolica*. Parallelamente, ciascun partecipante ha condiviso su di un Padlet di gruppo l'immagine scelta e una frase riassuntiva dell'esperienza. Questo ha dato vita a un “muro narrativo” collettivo, ricco di suggestioni e vissuti, che ha rappresentato un momento di restituzione comunitaria e di costruzione di una memoria collettiva di gruppo (Goodson, 2012).

Essendo un percorso introspettivo, ai corsisti è stata lasciata piena libertà di modulare la propria partecipazione: era possibile

interrompere l'attività in qualsiasi momento qualora il carico emotivo risultasse troppo intenso.

I testi autobiografici sono stati sottoposti a una triplice analisi qualitativa e semantica, pensata per esplorare in modo integrato contenuti, valori e dimensioni emotive:

- *Analisi semantica*. Attraverso una mappatura delle categorie narrative emergenti, è stato possibile individuare i temi ricorrenti e le traiettorie identitarie dei corsisti. Questo approccio, tipico della *narrative inquiry* (Clandinin & Connelly, 2000; Riessman, 2008), ha permesso di ricostruire nodi centrali della motivazione professionale, nonché le aree di fragilità e di forza espresse nei racconti.

- *Quadrato di Floch*. L'applicazione del modello semiotico di Floch (2002) ha consentito di analizzare i testi secondo quattro polarità di valore – pratico, critico, utopico e ludico – offrendo una chiave interpretativa utile a comprendere le diverse rappresentazioni dell'essere insegnante. Tale strumento ha reso possibile una lettura non solo descrittiva ma anche simbolica delle narrazioni, restituendo una mappa valoriale delle motivazioni espresse.

- *Analisi della polarità del sentimento*. Mediante una classificazione del tono emotivo prevalente (positivo, neutro, negativo), si è proceduto a rilevare l'orientamento affettivo che caratterizza le narrazioni. Questa dimensione, vicina alla *sentiment analysis* (Pang & Lee, 2008), ha consentito di cogliere la tonalità emotiva sottostante alle scelte professionali e di collegarla alle prospettive di futuro immaginate dai corsisti.

L'integrazione di queste tre prospettive di analisi ha reso possibile una lettura multilivello delle autobiografie, capace di connettere il piano individuale a quello collettivo. In questo modo, i dati raccolti hanno restituito non solo la varietà delle esperienze personali, ma anche il senso condiviso di appartenenza e la costruzione di un'identità professionale in divenire (Filippone & De Carlo, 2025).

4.3 Presentazione e discussione dei risultati

L'analisi dei testi autobiografici, integrata con i dati emersi dalla condivisione su Padlet e dalla discussione plenaria, ha consentito di delineare sei nuclei di senso di particolare rilevanza pedagogica.

L'approfondimento tramite le tre tecniche di analisi – semantica, quadrato di Floch e polarità del sentimento – ha permesso di offrire una lettura multilivello, che intreccia dimensioni cognitive, valoriali ed emotive.

La difficoltà di fermarsi a riflettere su di sé. Un primo risultato, emerso in circa il 72% dei testi, riguarda l'incapacità di ritagliarsi momenti di introspezione nella quotidianità. L'analisi semantica ha evidenziato un'elevata ricorrenza di termini come *tempo*, *pausa*, *ascolto* e *riflessione*, che hanno rappresentato il 42% delle occorrenze totali, a conferma di come l'esperienza del laboratorio sia stata percepita come "sospensione" significativa rispetto al ritmo ordinario. Questa consapevolezza si è riflessa anche nelle testimonianze orali, in cui i corsisti hanno descritto il laboratorio come un'occasione unica per fermarsi e "ascoltare se stessi".

La gratitudine per l'esperienza. L'analisi della polarità del sentimento ha messo in luce un dato particolarmente positivo: l'84% dei testi presentava un tono emotivo positivo o fortemente positivo. Espressioni come *grazie*, *dono*, *opportunità* sono state frequentemente utilizzate, a conferma della percezione dell'attività come esperienza generativa e arricchente. Tale prevalenza di emozioni positive si è riflessa anche nella dimensione semantica, in cui i campi lessicali associati alla gratitudine hanno registrato un'elevata incidenza.

La costruzione del gruppo e dell'empatia. Uno dei risultati più significativi riguarda la dimensione comunitaria. La condivisione simbolica su Padlet ha rafforzato la percezione di appartenenza, e il 68% dei corsisti ha esplicitamente sottolineato il valore della dimensione collettiva. Le analisi semantiche hanno evidenziato la frequenza di parole come *insieme*, *gruppo*, *fiducia* ed *empatia*, mentre la polarità del sentimento ha registrato tonalità prevalentemente positive. Questi risultati confermano la letteratura che sottolinea il ruolo della narrazione autobiografica nella costruzione di comunità di apprendimento solidali (Goodson & Gill, 2011; Zannini *et alii*, 2016).

La riscoperta delle fragilità come risorsa. Il 54% dei corsisti ha fatto riferimento a momenti di difficoltà, insicurezza o crisi formativa. L'analisi semantica ha rilevato ricorrenze di termini come *fragilità*, *paura*, *limite*, che però si accompagnavano a parole come *resilienza* e

forza. Il quadrato di Floch ha mostrato una netta polarizzazione tra l'asse critico (consapevolezza dei limiti e delle vulnerabilità) e l'asse utopico (aspirazione al miglioramento e al superamento), evidenziando un equilibrio dinamico tra fragilità e crescita. In questo senso, le debolezze non sono state percepite come ostacoli, ma come risorse trasformative.

La motivazione ad essere docenti autentici. L'esito forse più rilevante riguarda la riscoperta della motivazione professionale. L'analisi semantica ha evidenziato un'elevata incidenza di termini come *autenticità, credibilità, vocazione, responsabilità*. L'87% dei corsisti ha dichiarato di aver ritrovato, attraverso la scrittura e la condivisione, una motivazione più chiara e consapevole a "essere insegnanti" e non solo a "diventarlo". Questo orientamento trova un corrispettivo nel quadrato di Floch, dove la tensione verso l'asse utopico si traduce nella proiezione di sé come docente autentico e intenzionale. La polarità del sentimento, inoltre, ha confermato una forte connotazione positiva, segnalando entusiasmo e rinnovata energia motivazionale. Inoltre, questo risultato si lega strettamente all'obiettivo dell'attività laboratoriale e conferma il valore della narrazione autobiografica come strumento per rafforzare l'identità professionale e l'intenzionalità educativa (Kelchtermans, 2009; Annacontini & Pesare, 2021).

Le sensazioni finali. La discussione plenaria ha confermato i risultati delle analisi, evidenziando termini come *serenità, energia, desiderio di proseguire, motivazione rinnovata*. La convergenza tra analisi semantica, polarità emotiva e quadrato di Floch ha restituito un quadro coerente: i corsisti hanno percepito l'esperienza come capace di incidere sia sul piano personale che comunitario, favorendo un atteggiamento positivo verso le successive attività di laboratorio e i successivi insegnamenti inseriti nel percorso intrapreso.

5. Conclusioni e prospettive future

L'esperienza del laboratorio "*Motivazione ad essere*" ha mostrato in modo chiaro come la narrazione autobiografica possa assumere un ruolo centrale nei percorsi di formazione degli insegnanti, tanto

nella fase iniziale quanto in quella continua. La possibilità di fermarsi, riflettere e raccontare la propria storia ha permesso ai corsisti di riscoprire le motivazioni profonde della loro scelta professionale, di affrontare le proprie fragilità e di trasformarle in risorse, nonché di rafforzare il senso di appartenenza a una comunità formativa.

In linea con quanto evidenziato dalla letteratura internazionale (Clandinin & Connelly, 2000; Goodson, 2012; McAdams & McLean, 2013), i risultati ottenuti confermano il potere trasformativo della narrazione autobiografica: essa non solo favorisce la costruzione di un'identità professionale autentica e consapevole, ma contribuisce anche al benessere personale, alla resilienza e alla motivazione verso la professione. La scrittura e la condivisione di sé hanno infatti attivato processi di cura, riflessione e progettualità che si sono rivelati fondamentali per affrontare le sfide educative in modo più intenzionale e responsabile.

Dal punto di vista metodologico, l'esperienza proposta ha dimostrato come sia possibile integrare pratiche autobiografiche nei contesti formativi utilizzando strumenti accessibili (testi scritti, immagini, Padlet) e approcci analitici innovativi (analisi semantica, quadrato di Floch, polarità del sentimento), capaci di restituire una visione approfondita dei vissuti individuali e collettivi.

Le prospettive future si orientano verso tre direzioni principali:

- *sistematizzare l'uso della narrazione autobiografica* nei curricula di formazione degli insegnanti, non come attività episodica ma come pratica strutturale;

- *integrare le narrazioni con strumenti digitali* (digital storytelling, e-portfolio riflessivi), che amplino le possibilità espressive e favoriscano la costruzione di archivi personali e professionali (Robin, 2016);

- *estendere la ricerca* a campioni più ampi e diversificati, per analizzare l'impatto delle pratiche narrative in diversi ordini e gradi scolastici, nonché nella formazione continua in servizio.

In conclusione, la narrazione di sé si conferma come un dispositivo pedagogico capace di unire memoria ed esperienza, orientamento e progettualità, contribuendo a formare insegnanti credibili, autentici e consapevoli. In un tempo in cui la professione docente è chiamata ad affrontare sfide educative, sociali e culturali sempre

più complesse, raccontarsi non è soltanto un atto personale, ma un gesto educativo e comunitario che sostiene la costruzione di una scuola più riflessiva, inclusiva e umana.

Bibliografia

- Abbott, H.P. (2020). *The Cambridge introduction to narrative (3rd Edition)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Annacontini, G. (2016). Identità narrative e progettazione dell'“opera”. *Studi sulla Formazione/ Open Journal of Education*, 2, 27-36.
- Annacontini, G., & Pesare, M. (2021). Costruire esistenze: La responsabilità formativa nel tempo della crisi. In G. Annacontini, & M. Pesare (Eds.), *Costruire esistenze: soggettivazione e tecnologie formative del sé*. Milano: Mimesis.
- Arcangeli, L., & Sannipoli, M. (2020). Lasciar parlare l'altro da sé. La narrazione autobiografica del Sé degli studenti con disabilità dell'Università di Perugia. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(2), 138-151.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge journal of education*, 39(2), 175-189.
- Biasin, C., & Bettin, V. (2023). Storie di vita dis-orientate. Come le persone senza lavoro rappresentano l'orientamento professionale. *Lifelong Lifewide Learning*, 20(43), 55-67.
- 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.
- Boes, T. (2006). Modernist studies and the Bildungsroman: A historical survey of critical trends. *Literature Compass*, 3(2), 230-243.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (2003). *Making stories: Law, literature, life*. Cambridge: Harvard University Press.
- Chang, C. Y., & Chu, H. C. (2022). Mapping digital storytelling in interactive learning environments. *Sustainability*, 14(18), 11499.
- Clandinin, D., & Connelly, F.M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clandinin, D. J. (2023). *Engaging in narrative inquiry (2nd Edition)*. New York: Routledge.

- Dato, D. (2016). Emozioni e preoccupazione empatica. Una via pedagogica per imparare a prestare attenzione al mondo. *Pedagogia oggi*, 1, 239–251.
- Dato, D. (2019). *L'insegnante emotivo: Formare tra mente e affetti*. Bari: Progedit.
- De Carlo, F. (2022). La scrittura autobiografica come strumento per promuovere competenze di auto-orientamento: Un'esperienza laboratoriale con giovani laureati. *Graphos. Rivista internazionale di pedagogia e didattica della scrittura*, 1, 153-168.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Farahi, F. (2020). Immagini e pedagogia: uno sguardo internazionale sull'utilizzo della fotografia in ambito pedagogico. *Formazione & insegnamento*, 18(1), 587–597.
- Filippone, A., & De Carlo, M. E. (2025). Narrazione autobiografica nell'insegnamento linguistico: identità, diversità culturali ed emozioni in uno studio su studenti e docenti. *IUL Research*, 6(11), 21-45.
- Floch, J.-M. (2002). *Semiotica, marketing e comunicazione: dietro i segni, le strategie*. Milano: FrancoAngeli.
- Galimberti, A. (2016). Narrarsi attraverso i dilemmi disorientanti. Laboratori di formazione auto/biografica per operatori di servizi educativi. *MeTis-Mondi Educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 6, 239-248.
- Goodson, I.F. & Gill, S.R. (2011). *Narrative Pedagogy. Life History and Learning*. New York: Peter Lang.
- Goodson, I. F. (2012). Developing narrative theory: Life histories and personal representation. London: Routledge.
- Harmeling, S. S. (2011). Re-storying an entrepreneurial identity: Education, experience and self-narrative. *Education+ Training*, 53(8/9), 741-749.
- Hayler, M. (2017). Thirty Tow Ways to Tell a Story of Teaching: Self-Narrative and Pedagogy. In M. Hayler, & J. Moriarty (Eds.), *Self-narrative and pedagogy: Stories of experience within teaching and learning*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Henning, M., Krägeloh, C., Dryer, R., Moir, F., Billington, R., & Hill, A. (2018). Wellbeing in higher education. *Routledge Research in Educational Psychology*. London: Routledge.
- Henrickson, L., Jephcote, W., & Comissiong, R. (2022). Soft skills, stories, and self-reflection: Applied digital storytelling for self-branding. *Convergence*, 28(6), 1577-1597.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 257-272.

- Kontje T.C. (1993). *The German Bildungsroman: Hystory of a National Genre*. New York: Camden House.
- Illera, J. L. R., & Annacontini, G. (2019). *Metodologías narrativas en educación*. Barcelona: UBe.
- Ladogana, M., Cardone, S., & Mansolillo, F. (2015). Il Bilancio di Competenze: una metodologia orientativa per apprendere a progettare e riprogettare il proprio percorso esistenziale. In M. Striano & R. Capobianco (Eds.), *Il bilancio di competenze all'università: esperienze a confronto* (pp. 65-86). Napoli: Fridericiana Editrice Universitaria.
- Ladogana, M. Essere in relazione.(Pre) visioni pedagogiche. (2025). In A. Bartolini, F. Batini, M. De Santis, M. Milella, P. Malavasi, A. Morganti, A. Rosati, R. Salvato, A. Signorelli & M. Sannipoli (Eds.), *La formazione iniziale e continua degli insegnanti. Relazioni, comunicazione, metodi* (pp.135-141). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Lambert, J., & Hessler, B. (2018). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community* (5th edition). London: Routledge.
- McAdams, D. P., & McLean, K. C. (2013). Narrative identity. *Current Directions in Psychological Science*, 22(3), 233–238.
- McAdams, D.P. (2021). Narrative identity and the life story. In O.P. John & R.W. Robins (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research*. New York: The Guilford Press.
- McLean, K. C. (2017). And the story evolves: The development of personal narratives and narrative identity. *Personality development across the lifespan*, 325-338.
- McLean, K. C., Syed, M., Pasupathi, M., Adler, J. M., Dunlop, W. L., Drustup, D., Fivush, R., Graci, M.E., Lilgendhal, J.P., Lodi-Smith, J., McAdams, D.P., & McCoy, T. P. (2020). The empirical structure of narrative identity: The initial Big Three. *Journal of personality and social psychology*, 119(4), 920-944.
- Moretti, F. (2000). *The way of the world: The Bildungsroman in European culture*. London: Verso.
- Paglialonga, M., & Simonetti, C. (2025). Scrittura, narrazione e cura educativa: le Medical Humanities nell'era digitale. *Graphos. Rivista internazionale di pedagogia e didattica della scrittura*, 7, 23-39.
- Pang, B., & Lee, L. (2008). Opinion mining and sentiment analysis. *Foundations and Trends® in information retrieval*, 2(1–2), 1-135.
- Patterson, A. L., Dunlap, D., Payne, N. J., Peterson, A., Tiemersma, K., Turner, K., Wolin, H., Lilgendhal, J.P., & McLean, K. C. (2022). The role of repeated narration in identity development: The evaluation of the transition to college over time. *Qualitative Psychology*, 9(2), 171-193.

- Pineau, G., & Le Grand, J.L. (2019). *Les histoires de vie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Rathi, E., & Dhar, U. (2025). A Comprehensive Review of Digital Storytelling in Shaping Emotional and Mental Well-being in Children. In S. Dhar, U. Dhar & A. Gupta (Eds), *Integrating Interdisciplinary Research for Societal Well-Being*. Noida: Allied Publishers.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. New York: Sage.
- Robin, B. R. (2016). The power of digital storytelling to support teaching and learning. *Digital education review*, (30), 17-29.
- Romano, C. (2023). Alti e bassi della vita: come riconoscerli per meglio proiettarsi nel futuro. In AA.VV., *Happiness Labs. Percorsi di orientamento per la promozione del benessere degli studenti universitari*. Milano: FrancoAngeli.
- Smith, Y.C. (2025). *Who Do You Think You Are? An Arts-Based Narrative Inquiry of Teacher Personal Identity and Professional Learning*. University of Missouri-Kansas City. ProQuest Dissertations & Theses, 32045109
- Sottocorno, M. (2023). Formare educatori ed educatrici consapevoli, a partire dall'esperienza. *Società Italiana di Pedagogia*, 11, 327-332.
- Squire C., Andrews M., & Tamboukou M. (2013). What is narrative research?. In M. Andrews, C. Squire, & M. Tamboukou (Eds.), *Doing Narrative Research (2nd Edition)*. London: SAGE.
- Sunderland, N., Woods, G., & Dorsett, P. (2020). Making the invisible visible: Applying digital storytelling for immersive, transformative and anti-colonial learning. *The British Journal of Social Work*, 50(2), 483-505.
- 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. *Me-Tis-Mondi Educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 6(1), 388-399.