

Scrivere il pensare. Sul valore formativo e trasformativo delle pratiche narrative

Caterina Benelli*, Ludovica Broglia**

Riassunto: Da tempo la narrazione è stata riconosciuta come quel dispositivo che consente all'essere umano di attribuire significato al mondo che lo circonda. Ad essere coinvolta nelle pratiche narrative è da un lato la dimensione esistenziale e dall'altro la dimensione sociale che prevede la presenza dell'*altro* per riuscire a portare all'esterno il proprio universo di memoria e di senso. Nell'attuale congiuntura di *transizione* educativa, il dispositivo narrativo è stato riconosciuto come essenziale in quanto permette ai professionisti del settore di avviare dinamiche riflessive che lasciano spazio alla valorizzazione dell'esperienza, all'indagine sulle scelte operative e al riconoscimento delle vicende passate per indirizzare la progettualità futura. Particolare attenzione è stata dedicata dalla comunità scientifica al diario di bordo, inteso come opportunità di decentramento che consente di vedere in prospettiva il modo di agire e di avviare una sorta di circolarità formativa che riguarda la consapevolezza dell'azione, l'uscita da un terreno di certezze e l'entrata in un terreno di presa di decisioni e di ristrutturazione. Nella nostra società multimodale contraddistinta dalla presenza di linguaggi plurimi devono trovare spazio storie polimorfiche: anche nelle pratiche diaristiche, alla scrittura deve affiancarsi il codice iconico, considerato come linguaggio in grado di trasmettere significati in modo *immediato* e di incidere nella realtà contemporanea.

Parole chiave: pratiche narrative, diario di bordo, riflessività, professionisti educativi, codice iconico.

English title: *Writing what we think.* On the formative and transformative value of narrative practices

Abstract: Storytelling has always been recognized as the device that allows humans to better comprehend the world. Both the social dimension, i. e. the necessary presence of the other to express its own universe of memory and meaning, and the existential one are being involved in such narrative practices. In the current situation of educational *transition*, storytelling has been recognized as a pivotal tool since it enables professionals to implement reflexive dynamics that permit value experiences, ponder over operational strategies and take into consideration past events in order to guide future planning. The scientific community has paid particular attention to the journal, viewed as an opportunity for decentralization that allows us to take different points of view and to initiate a kind of educational circularity concerning the awareness of action, the exit from a land of certainties and the entry into a land of decision-making and restructuring. In our *multimodal* society, marked by the presence of multiple languages, polymorphic stories must find their place: even in diaristic practices, writing must be paired with the iconic code, that is considered the language able to transmit meanings in an instantly way and to affect the contemporary reality.

Keywords: narrative practices, journal, reflective thinking, educational professionals, iconic code.

* Università degli Studi Federico II di Napoli. Email: caterina.benelli@unina.it

** Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia. Email: lbrogli@unimore.it

L'articolo è frutto della collaborazione tra le due autrici. Per doveri di attribuzione formale, si consideri Caterina Benelli come primaria autrice dei paragrafi 3, 4 e 6 e Ludovica Broglia dei paragrafi 1, 2 e 5.

1 Introduzione

Come suggerisce il filosofo francese Edgar Morin in un frammento pubblicato di recente su *La Repubblica*, viviamo in un'epoca di incertezze, o meglio "la vita stessa è una navigazione in un oceano di incertezze attraverso isole di certezze" (Ginori, 2020). La contemporaneità porta con sé profonde *fragilità* causate da avvenimenti rivoluzionari come l'alfabetizzazione digitale, da ritmi veloci di vita e dalla transizione ecologica e le paure che ne derivano si riflettono inevitabilmente nelle relazioni educative connotate sempre più da toni *incerti*. In questa situazione di *iper-complessità*, la figura professionale del docente è chiamata a rivisitare il suo operato e a interpretare, leggere e attribuire significati *autentici* alla realtà (Montanari, 2023, pp. 35-36). E a riconoscere che si viviamo in un tempo di instabilità, ma che le pratiche pedagogiche hanno il potere di "trasformare l'incertezza in risorse e forza creativa, capaci di generare nuove sfide e opportunità" (Benelli, 2024, p. 1).

Sono le *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* (2018, p. 4) a fornirci informazioni preziose circa il ruolo dell'educatore nella contemporaneità. Seguendo i primi paragrafi, veniamo a conoscenza del fatto che la scuola deve dare *sensu* alla varietà delle esperienze degli studenti, favorire il riconoscimento dell'identità di ciascuno, promuovere l'acquisizione di strumenti di pensiero in grado di fare da bussola negli *itinerari* personali e che il professionista deve promuovere apprendimenti significativi, incentivare la consapevolezza del modo di apprendere e monitorare le strategie relazionali e didattiche *in fieri* apportando cambiamenti laddove necessario (*Indicazioni*, 2018, p. 17). La nuova versione del documento pubblicata di recente (2025) approfondisce la questione dell'agire educativo nel nostro scenario mondiale in continuo mutamento: i professionisti sono chiamati a creare culture educative attente a dimensioni imprescindibili quali la cura di sé e della propria identità, delle relazioni e dell'ambiente, il senso critico e la creatività e l'immaginazione (*Indicazioni*, 2025, p. 11).

Abbiamo evidentemente a che fare con obiettivi pedagogici sofisticati che richiedono un approccio di *ricerca-azione*: colui che si occupa di educazione è chiamato ad affrontare in modo *intelligente* i problemi che scaturiscono dalla pratica didattica e ad assumere un atteggiamento *pensante*, aperto alla sperimentazione di ipotesi e alla revisione costante del percorso (Baldacci, 2023, p. 11). Al contempo, è chiamato a sviluppare un *habitus* riflessivo che possa tornare utile di fronte alla complessità e a mettere in campo una *pluralità* di competenze prima, durante e dopo l'azione didattica. Da questo punto di vista, ad essere fondamentale è la *riflessività*, intesa come quella "modalità di operare che permette al professionista di costruire nuove conoscenze a partire dalla riflessione sulla propria azione in cui è forte l'interazione tra pensiero e sentimenti" (Goracci *et al.*, 2023, p. 262). Per Donald Schön, punto di riferimento per la tematica dell'educazione alla riflessione, il professionista educativo è chiamato a pensare a *ciò che fa*. Per prima cosa, deve avviare una *riflessione-in-azione*, pensare "sui propri passi" e adottare una

disposizione all'attenzione vigile rispetto al contesto nel quale agisce per riuscire a individuare quelle semplificazioni che non consentono di cogliere la complessità del flusso esperienziale educativo. È, d'altronde, l'indeterminatezza dell'agire stesso che richiede che l'azione sia accompagnata dalla riflessione in modo da consentire ai soggetti di diventare attori di un atteggiamento che richiede di stare "presenti nel presente" (Mortari, 2024, p. 28). In quanto esseri umani, sentiamo tuttavia anche la necessità di comprendere il significato della nostra esperienza e per riuscire in questo intento dobbiamo imparare a essere *riflessivi* anche nel momento in cui questa si è conclusa. Oltre a riflettere sul tempo presente, il professionista educativo è chiamato a riflettere in ottica retrospettiva (*riflessione sull'azione*), a ricostruire il processo e gli eventi accaduti, i desideri che hanno innescato l'azione e a problematizzare i frammenti dell'esperienza per "farli diventare finalmente oggetto del pensiero" (Mortari, 2024 p. 30).

Tra gli utensili a disposizione della missione formativa, troviamo le pratiche narrative. Già dai tempi dello psicologo dell'educazione Jerome Bruner sappiamo che i soggetti attribuiscono significato alle esperienze tramite un pensiero di tipo narrativo, un pensiero che "consente di ripercorrere ciò che accade, di comprenderlo e soprattutto di valorizzarlo" (Benelli e Broglia, 2024, p. 97). Un pensiero che ha un funzionamento non lineare legato all'immaginazione che "assume la funzione di costruzione di senso delle azioni attraverso lo sviluppo di processi interpretativi" (Bocci, Castellana e De Angelis, 2014, p. 438).

Nei *setting* dedicati alla formazione il racconto di sé e delle esperienze quotidiane è stato negli ultimi anni da un lato identificato come il dispositivo che consente agli studenti di adottare un atteggiamento di *self-reflection* e dall'altro come il dispositivo che permette ai professionisti di osservare in modo *critico* il percorso di insegnamento-apprendimento (Benelli e Broglia, 2024, p. 98). In questi contesti, il raccontare propone una dimensione spazio-temporale che consente di

uscire dalla *gabbia* del presente per densificare il qui e ora fino a renderlo tempo di azione e progettualità, nel quale il soggetto riacquista la consapevolezza di essere in una posizione attiva nel cambiamento individuale e collettivo (Valentini e Orsenigo, 2024, p. 71).

Ragionare sulle attività personali e professionali potrebbe sembrare un passaggio dispendioso, ma se si adotta uno sguardo critico ci si accorge che è proprio in questo passaggio che si dispiega "la tendenza al *con-prendere*, all'abbracciare, al procedere alla ricerca di un senso" (Rocca e Gasparini, 2022, pp. 480-481). Occuparsi della propria biografia professionale risponde al bisogno di respirare, di ossigenarsi e di recuperare quell'energia vitale che consente di *so-stare* su di sé per *stare* con gli altri in maniera più adeguata, più efficace, più consapevole (Mortari, 2024). Ecco che in questo scenario a presentarsi come essenziali sono gli strumenti in grado di supportare la pratica riflessiva dei professionisti durante e dopo l'azione didattica e gli strumenti che permettono di raccogliere quanto avviene in aula per effettuare a posteriori analisi proficue, come il diario di bordo (Goracci *et al.*, 2023, p. 263).

② Educare è narrare

È chiaro che non è in alcun modo possibile immaginare la nostra esistenza senza la possibilità di narrare: il racconto di sé nasce come costruzione di uno spazio intimo di dialogo con sé e con la società (Biffi, 2012, p. 96). Psicologi e pedagogisti ci ricordano che la narrazione di sé è da considerarsi un vero e proprio processo di *Bildung*: è nel ripercorrersi che risiede il tentativo auto-formativo di cercare un approdo di senso (Benelli e Broglia, 2024, p. 98). Se è vero che il racconto si presenta come uno strumento che permette ai soggetti di avviare un'autoanalisi esistenziale, è anche vero che – data l'inevitabile interdipendenza tra identità personale e professionale – sostiene l'avvio di riflessioni formative e trasformative nei contesti professionali, specie nell'ambiente educativo continuamente aperto al cambiamento (Gasperi e Vittadello, 2017, p. 66; Pellerey, 2018, p. 50). Non per caso, nei contesti dedicati all'educazione si fa sempre più ricorso a pratiche di tipo autobiografico: raccontare, ascoltare, leggere storie e scrivere del proprio percorso sono pratiche di grande impatto che consentono di orientare l'esperienza, favoriscono l'emergere di processi di riflessione utili per costruire valori condivisi e la comparsa di opportunità di ri-pensamento e ri-significazione (Batini, Bandini e Benelli, 2020, p. 53).

Tra educazione e narrazione esiste una stretta interdipendenza e il legame che unisce il sapere pedagogico e il dispositivo narrativo sembra essere “tanto forte da intravedersi da lontano”. Seguendo la riflessione di Elisabetta Biffi, studiosa che si è occupata a lungo di teorie e pratiche narrative, scopriamo che la dimensione narrativo-dialogica è presente in qualsiasi dinamica educativa: “laddove v'è educazione, v'è esperienza di incontro e di scambio, vi sono due narrazioni che s'intrecciano e che danno origine a una nuova storia” (Biffi, 2012, p. 73). A voler essere precisi, due sono i livelli sui quali si dipana la complessa relazione. Da un lato vi è la specificità del processo educativo che richiede un approccio narrativo per essere *pensato*, dall'altro lato per educare si ha bisogno della narrazione quale canale di condivisione (Biffi, 2012, p. 75).

Per innescare questi preziosi meccanismi, è importante considerare la fase della scrittura – il *grâphein* – che consente di conferire ai materiali autobiografici un peculiare significato (Benelli e Broglia, 2024, p. 102). Affidare sé stessi alla scrittura significa “sottrarla alla sua fugacità, al suo scomparire in virtù del carattere indelebile della parola scritta” e disporre una configurazione capace di creare legami di tempo e senso (Micalizzi, 2009, p. 1; Rocca e Gasparini, 2022, p. 482). È grazie alla struttura narrativa che i soggetti riescono a soffermarsi sull'esperienza, a rielaborarla e che la memoria autobiografica – intrisa di percezioni e desideri – diventa qualcosa di diverso, di articolato, di organizzato e soprattutto di *significativo* (Smorti, 2018, p. 85). L'atto di scrivere le esperienze personali è un processo che attiva delle connessioni e la generazione di idee, e porta alla scoperta di nuove direzioni (Menegale, 2018, pp. 54-55).

Ad aver attirato l'attenzione della comunità scientifica negli ultimi anni, per la sua potenzialità intrinseca, è il diario di bordo, un dispositivo che differisce dal diario personale per forme e intenti: se nel secondo si appuntano solitamente avvenimenti e considerazioni riguardanti i propri vissuti, nel primo trovano posto le riflessioni relative alla pratica professionale “della quale si scandagliano gli aspetti ritenuti più rilevanti considerandoli alla luce delle finalità e degli obiettivi del proprio lavoro” (Gasperi e Vittadello, 2017, p. 66). Se ci soffermiamo sulla dimensione etimologica, scopriamo che è il termine stesso a suggerirci una definizione puntuale. Il diario di bordo rimanda al taccuino sul quale il comandante di un'imbarcazione può annotare le informazioni e le considerazioni relative all'imbarcazione, al viaggio e agli avvenimenti che si verificano durante il tragitto (Batini, 2012, p. 139). D'altronde, tutto torna se pensiamo che la narrazione è da considerarsi

il modo per declinare la realtà al congiuntivo aprendola all'indeterminatezza e al possibile collocandola al centro della relazione tra insegnamento e apprendimento (Marzano e Formisano, 2016, p. 98).

③ Sul diario auto-osservativo e di bordo

Il diario formativo non è un semplice diario, ma è una scelta deliberata di descrivere la propria esperienza professionale per vederci chiaro, per conoscersi meglio, per fare il punto della situazione, per capire se si sta insegnando bene, per affrontare le difficoltà e superare i problemi. Permette di ritornare sull'esperienza, di rivolgere il proprio pensiero a quello che si è fatto, per migliorare ciò che si intende fare nel futuro (Pellerey, 2018, p. 50).

Michele Pellerey (2018) introduce così il diario formativo nel suo interessante articolo di ricerca. A sua opinione, il dispositivo diaristico è un luogo privilegiato di riflessione e autoriflessione e consente ai professionisti di non restare in *superficie*, ma di andare *oltre*, di interrogarsi circa l'esperienza quotidiana, di chiedersi se tutto procede nel verso *giusto* e di valorizzare oppure modificare ciò che è stato per individuare sviluppi futuri. La struttura di senso che deriva dall'analisi personale espressa nella scrittura può essere paragonata a una

mappa che guida il soggetto nell'acquisizione della consapevolezza rispetto al mondo e offre occasioni di confronto con il suo modo di conoscere e sentire iniziale (Rocca e Gasparini, 2022, p. 482).

Tenere un diario per i professionisti dell'educazione risulta una pratica formativa e auto-formativa quanto mai utile il cui scopo è amplificare quella dimensione di autoanalisi che è la *cifra* che contraddistingue il lavoro educativo. Io ascolto l'altro e nello stesso tempo ascolto me, io osservo l'altro e nello stesso tempo osservo me. Cioè, osservo in presenza, al momento, nel qui e ora. L'obiettivo è quello di osservare il lavoro attraverso uno sguardo esterno e, allo stesso tempo, interno che diventa, poi, pratica metodologica quotidiana o quantomeno da utilizzare nei casi

di criticità per poter offrire un'ulteriore lettura a situazioni personali e professionali complesse che richiedono un tempo per ripensare e riattraversare gli eventi (Benelli, 2023).

A interessarci particolarmente sono i processi che il professionista della formazione avvia nel momento in cui redige un diario di bordo. Per prima cosa, lo strumento implica un atteggiamento metacognitivo in quanto chiede di esplorare la propria esperienza e di “impegnarsi ad accogliere le proprie incoerenze e contraddizioni, di auto-monitorarsi quotidianamente e di controllare i risultati ottenuti” (Pellerey, 2018, p. 50). Luigina Mortari, esperta della cura educativa, ci ricorda che per una buona riuscita del percorso, il professionista deve domandarsi più volte circa il suo operato per continuare a individuare il significato di ciò che accade: d'altronde, l'esperienza è “qualcosa di vivo che fluisce nel tempo” e solamente il pensiero narrativo “è in grado di salvaguardare la qualità fluida degli eventi esperienziali” (Mortari, 2014, p. 77). Al contempo, il diario chiama in causa le consapevolezza identitarie-emotive in quanto aiuta sì a dare senso al flusso degli avvenimenti che si presentano, ma anche a migliorare l'attenzione verso le risonanze interne e a prendere coscienza degli stati emotivi che guidano l'azione. Nel lavoro educativo è necessario acquisire consapevolezza del valore che ha “la capacità di dare un nome ai propri vissuti emotivi, riconoscendoli come sostanziale via di conoscenza di sé stessi, degli altri e della situazione” (Gasperi e Vittadello, 2017, p. 68).

Ancora, il lavoro educativo è un lavoro che si colloca nella dimensione del *fare* e ha i tempi della vita, diversamente dalla scrittura che suggerisce agli autori di fermarsi per ripercorrere l'esistenza, di *fermare* sulla carta quei pensieri che devono essere conservati per essere comunicati ad altri e di ponderare le parole da utilizzare in modo che siano il più possibile aderenti al senso dell'esperienza (Biffi, 2012, p. 109; Mortari, 2024, p. 92). A tal proposito, la redazione del diario chiede al professionista educativo di prendersi del *tempo*. Un tempo prezioso che richiede una sosta,

un'operazione personale e sociale di ri-posizionamento, di ri-significazione e un atteggiamento necessario per co-costruire attraversamenti, creare trame e tessere nuove storie, in grado di diventare occasioni *tras-formative* (Benelli, 2024, p. 81).

Una sorta di *ritiro* riflessivo che restituisce uno spazio di riflessione, di silenzio interiore e di revisione, di scambio per una nuova attenzione non solo all'utente o allo studente, ma anche al sé che opera quotidianamente, che ascolta, che si prende cura delle storie degli altri (Benelli e Tozza, 2024).

Nel loro recente contributo dedicato al diario nei contesti formativi, Emma Gasperi e Chiara Vittadello (2017) considerano le possibilità che lo strumento offre. Per prima cosa, in accordo con il già citato atteggiamento *pensoso* che suggerisce ai professionisti di costruire conoscenze a partire dall'analisi minuziosa della propria azione, tramite il racconto di sé il dispositivo consente di rendere *visibile* l'intervento educativo, di comprenderlo e prevede formulazione costante di eventuali alternative in quanto

cercando di attribuire un senso all'esperienza, il soggetto riflette sul valore che questa ha avuto e riesce a osservarsi da una prospettiva inedita identificando nuovi spunti utili per ripensarsi (Gasperi e Vittadello, 2017, p. 65).

Allo stesso tempo, la disamina dell'esperienza chiama in causa la simultaneità temporale: durante la fase di scrittura emergono la memoria degli eventi passati e la consapevolezza al presente, le quali consentono di adottare un approccio lungimirante e di dare vita a mondi *possibili*. Un'ultima possibilità ha a che vedere con la bilocazione cognitiva che permette all'educatore di rendicontare l'esperienza attraverso la separazione dell'Io che narra e dell'attore che compie l'azione e di avviare una sorta di circolarità formativa che dall'esperienza professionale porta alla formazione passando attraverso la scrittura (Pellerey, 2018, p. 51; Micalizzi, 2009, p. 1).

Se è vero che l'analisi coinvolge il professionista in autonomia, è anche vero che deve essere prevista una fase di condivisione che consente di rendere manifeste le riflessioni e di indirizzare l'azione didattica insieme agli altri soggetti coinvolti nel processo di insegnamento-apprendimento. Poiché ognuno elabora la propria identità a partire sia dall'immagine che ha di sé sia da quella che suggeriscono gli altri, la narrazione è l'esito di un lungo processo a cui partecipano le esperienze pregresse, le altre persone e le diverse appartenenze (Gasperi e Vittadello, 2017, p. 66).

④ **So-stare, tenere traccia, progettare**

Il diario rappresenta uno strumento privilegiato nelle prassi educative perché consente di effettuare quel "viaggio di andata e ritorno" tra ciò che si presenta nel campo operativo e ciò che riguarda le proprie modalità di agire (Gasperi e Vittadello, 2017, p. 67). Considerando adesso le funzioni dello strumento, per il professionista tenere un diario significa avere l'opportunità di osservare e di *so-stare*, di riflettere su quanto accaduto durante l'agire quotidiano aprendo interrogativi *stimolanti*. La scrittura consente anche di documentare e *tenere traccia*: tramite il racconto, i professionisti riescono a rendere visibile ciò che accade nei servizi e ad attribuirvi un senso. Si pensi per un attimo a un bambino che raggiunge un gruppetto di amici senza alcuna paura: questo può sembrare un gesto banale, ma se viene letto all'interno della sua *storia* fatta di fatiche e timori, il significato si modifica del tutto. Ecco che, "come in un *ricamo* fatto da piccoli *nodi* che si possono vedere solamente dal retro, ciascuno dei quali è portatore di un senso invisibile al di fuori della tela", così tutti i passaggi educativi hanno bisogno di essere connessi alla *trama* della storia per essere considerati autentici (Biffi, 2012, pp. 109-111).

Non si può non considerare anche la dimensione progettuale: è fondamentale pensare all'intervento educativo come una *storia* e al professionista come uno *sce-neggiatore* che "imbastisce il canovaccio perché ciò che accadrà in scena nessuno può saperlo a priori". Pur consapevole dell'impossibilità di tenere tutto sotto con-

trollo, non deve lasciare nulla al caso, deve conoscere i personaggi, le scenografie e l'obiettivo dell'intervento: per riuscire nel suo intento, deve continuamente assumere la "postura curiosa di chi si guarda intorno" (Biffi, 2012, pp. 112-113). Detta altrimenti, la postura di chi "sta accanto, vicino, di fianco per fare con e per guardare l'altro da un'altra prospettiva" (Benelli, 2024, p. 80).

Per quanto riguarda le fasi operative che il professionista deve prevedere per la redazione del diario, incontriamo nell'immediato l'osservazione: il docente è chiamato a prendere appunti, a scattare eventuali *fermi-immagine* e a registrare le interazioni dei suoi studenti per riuscire a ripercorrere l'attività proposta (Benelli e Broglia, 2024, p. 101). Per mantenere i vissuti disponibili allo *sguardo* del pensiero è utile ricorrere alla scrittura perché "alla radice dell'atto dello scrivere c'è la volontà di trattenere le cose" (Mortari, 2024, pp. 88-89). È questo il motivo per il quale, al termine della lezione, il professionista è chiamato a tradurre gli appunti registrati in un resoconto significativo, a riflettere su ciò che ha funzionato e su ciò che può essere modificato in futuro e a enfatizzare ciò che solitamente non è considerato importante, a "dare spazio al contorno" (Rocca e Gasparini, 2022, p. 483). D'altronde, scrivere un diario significa scrivere non tanto i fatti come sono accaduti, ma i significati che ai fatti abbiamo attribuito, il modo in cui li abbiamo pensati "prestando attenzione ai sentimenti con i quali si sono vissuti gli eventi" (Mortari, 2024, p. 93).

Come si è detto, la progettualità educativa per essere efficace deve essere condivisa, il racconto finale deve essere polifonico, deve "restituire la trama delle relazioni e l'intreccio delle voci" (Biffi, 2012, p. 113). Le considerazioni effettuate dal singolo professionista – ormai organizzate in sistemi di idee coerenti – devono essere *mostrate* alla classe per restituire un *feedback* formativo, per integrare punti di vista *altri* che valorizzano ancora di più quanto accaduto durante i processi di insegnamento-apprendimento e per consentire agli studenti di sentire *proprie* le esperienze vissute. È evidente che il diario può essere considerato anche il dispositivo che consente di rendere conto dell'azione educativa alle famiglie che desiderano entrare in empatia con la *mente* degli studenti e alla comunità educante che può ambire a una costruzione sempre più consapevole di sapere professionale (Daddi, 2023, p. 8).

5 Per una morfologia del diario. Tra parole e immagini

Il diario di bordo somiglia a un "film a rallentatore che documenta pensieri, parole e azioni difficili da recuperare con la memoria e lo sviluppo di percezioni e intuizioni emerse nel corso delle attività didattiche" (Mortari, 2024, p. 94). Per rendere disponibili allo sguardo critico del professionista queste informazioni preziose, il diario deve raccogliere svariate tipologie di notazioni: mentre il processo educativo è *in atto* spesso si rendono disponibili idee, giudizi e domande che meritano di essere trascritti nell'immediato, al contrario tra le riflessioni consecu-

tive possono essere inserite le descrizioni delle situazioni, le valutazioni relative ai metodi educativi messi in atto e all'efficacia degli strumenti, le espressioni dei vissuti emotivi che hanno accompagnato l'esperienza ed eventuali ipotesi per l'agire futuro (Mortari, 2024, pp. 94-95).

Tenendo presenti le funzioni e le fasi operative commentate e la struttura di alcuni diari *configurati* e condivisi in articoli di ricerca nazionali (si veda, ad esempio, il diario predisposto da INDIRE per il progetto nazionale *Laboratori del Sapere* che suggerisce ai docenti di approcciarsi a una scrittura esperienziale per avviare un processo educativo autentico), è possibile mettere a punto una proposta di dispositivo autobiografico che prevede quattro sezioni operative. In una prima sezione, è importante suggerire al professionista di contestualizzare la proposta didattica con riferimenti all'esperienza: giorno, fascia oraria e spazi, strumenti, disciplina e tipologia di attività con i relativi obiettivi. In una seconda sezione, invece, è necessario prevedere una descrizione di quanto è accaduto con riferimenti alle azioni didattiche intraprese, alle risposte degli studenti e agli esiti educativi.

In una terza parte, gli educatori devono avere la possibilità di *ripercorrere* l'esperienza, di aggiungere considerazioni relative alla dimensione dell'insegnamento-apprendimento e della motivazione e della relazione. Nella quarta e ultima sezione, infine, l'atteggiamento descrittivo cede il posto alla riflessività e al *pensare con senso* e consente ai professionisti di analizzare gli obiettivi alla luce dei comportamenti degli studenti, di rivalutare il proprio operato e di monitorare le scelte didattiche attraverso la condivisione di commenti, dubbi e collegamenti ai principali paradigmi teorici di riferimento.

Se nella prima sezione compaiono solitamente le note metodologiche che si riferiscono alla progettazione dell'attività e alle strategie adottate, nelle parti successive troviamo le note teoretiche che riguardano le consapevolezze emerse in seguito alla riflessione (ad esempio, l'identificazione di presupposti rimasti *silenti* fino a quel momento) e le note critiche che hanno a che vedere con le possibili alternative e con gli elementi percepiti come *problematici* (Mortari, 2024, pp. 96-97).

La proposta progettuale di INDIRE consiglia ai docenti di integrare la narrazione verbale con altri codici e con altro materiale documentario utile per "far comprendere l'esperienza": ad esempio, le fotografie che ritraggono i prodotti degli studenti e la configurazione del contesto, i loro appunti ed eventuali *schizzi* grafici dei professionisti (Goracci *et al.*, 2023, p. 274). Per rendere rilevante il processo di documentazione, in altri termini, è fondamentale considerare il supporto di linguaggi *altri* che aiutano a catturare gli istanti più significativi e a visualizzare i progressi rendendo *tangibili* le esperienze educative. Nella società dell'*homo videns*, i soggetti cercano storie polifoniche e polimorfiche, sentono la necessità di vedere e condividere (Cortiana e Ostini, 2023, p. 50): è questo il motivo per il quale particolare attenzione merita il codice iconico, inteso come fenomeno capace di allargare gli orizzonti di significato, di sostenere il processo di memorizzazione e di riflessione e di restituire fedelmente le dinamiche che hanno contraddistinto la pratica didattica.

Sono i recenti studi neuroscientifici a spiegarci l'importanza delle immagini nella comprensione del mondo e a ricordarci che il *visual storytelling* è da considerarsi una modalità comunicativa che precede quella verbale in quanto rappresenta la prima dotazione biologica e cognitiva per trasmettere i concetti in maniera immediatamente comprensibile (Broglia, 2023, p. 173). Se le parole possono dire tutto e sono *analitiche*, le immagini – comparse ben prima nella storia dell'umanità, circa sei milioni di anni fa con i primi ominidi – consentono di tenere traccia dei dettagli, di restituire informazioni *preziose* relative ai meccanismi emozionali e relazionali che hanno guidato le esperienze e di comprendere queste ultime nella loro forma *esperibile*.

Gli studi e le forme di autobiografia e biografia del ventunesimo secolo stanno assumendo *contorni* diversi rispetto al passato e negli Stati Uniti si inizia a parlare di *Visual Autobiography* in riferimento ad un'ampia gamma di prodotti narrativi che prevedono la presenza delle immagini: dalle autobiografie più convenzionali nelle quali le figure supportano il testo scritto, alle autobiografie fotografiche, i *graphic memoir*, le autobiografie artistiche – come i testi artigianali creati attraverso *collage* o le sculture – e quelle costruite attraverso audio-visivi e installazioni. Nella *Visual Autobiography* il rapporto tra parole e immagini crea un'originale stratificazione di significati: il tradizionale autobiografo, assorto tra carta e penna, assume il profilo di un autobiografo-artista che esplora nuove modalità espressive sperimentando e facendo interagire i diversi *media*.

In accordo con l'idea che il sé professionale necessita di occasioni utili per costruire orizzonti di senso individuali e collettivi, tra le pagine dei diari di bordo possono trovare spazio anche eventuali elaborati personali che da un lato consentono di mettere in luce i significati dell'agire educativo e dall'altro incentivano la riformulazione attenta dei vissuti guidati da “saperi applicati in modo automatico” (Mortari, 2024, p. 26). Da questo punto di vista, particolarmente significativi sono gli strumenti iconici come le *tele narrative* che suggeriscono ai professionisti di disegnare e realizzare con stoffe e tessuti immagini metaforiche correlate al percorso educativo, le *cartografie* del sé che consentono di ripercorrere periodi della vita professionale, di attraversarli e di rintracciare situazioni *nodali* attraverso simboli e fotografie (Benelli e Gijon Casares, 2020) e le narrazioni visive sequenziali che suggeriscono di selezionare parte della biografia formativa (ad esempio, gli avvenimenti che hanno portato l'autore a scegliere di intraprendere la carriera educativa), di raccontarla in più pannelli e di riconoscere eventuali *link* tra intenzioni e azioni e tra sistemi di pensieri, emotività ed esperienze che permettono di trovare nel passato le motivazioni e le giustificazioni di quanto sta vivendo oggi (Batini, Bandini e Benelli, 2020).

6 Riflessioni conclusive

Guadagnare sapere a partire dall'esperienza non è in alcun modo un compito semplice: la frenesia che contraddistingue la nostra società rischia di non lasciare

spazio vitale al meccanismo di ri-significazione (Benelli e Broglia, 2024, p. 100). Eppure, citando la filosofia di Heidegger, la comprensione dell'esperienza è un "esistenziale fondamentale" e per riuscire a comprenderla è necessario riflettere su di essa sia mentre è in corso sia quando è ormai conclusa (Mortari, 2024, p. 29). In accordo con questa esigenza esistenziale, i professionisti educativi sono sempre più consapevoli della necessità di riflettere costantemente sulle scelte operative per riuscire a restituire la complessità del processo educativo grazie a uno sguardo consapevole (Benelli e Broglia, 2024, p. 97).

Tra gli utensili a disposizione di questa *gravosa* missione, troviamo la narrazione e, nel dettaglio, gli strumenti che consentono di tenere *traccia* come il diario. Se è vero che ormai il ruolo delle pratiche narrative è stato ampiamente riconosciuto nei contesti formativi, è anche vero che sempre più devono essere proposte ai professionisti occasioni *ad hoc* utili per raccontare, raccontar-si, per pensare e pensar-si. A tal proposito, è fondamentale predisporre prassi metodologiche che suggeriscono a docenti ed educatori di avviare quotidianamente processi riflessivi *in-azione* e *su-l'azione* da condividere in un secondo momento con l'intero gruppo di lavoro, con gli studenti ed eventualmente con le famiglie. Per incentivare la progettazione dei resoconti autobiografici, il coordinamento pedagogico può proporre dispositivi in parte configurati che ospitano eventuali domande-stimolo, sollecitazioni interpretative e richieste relative all'utilizzo di linguaggi *altri* come le fotografie, gli *schizzi* grafici, i supporti sonori e digitali.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2023). Appunti sulla formazione dei docenti. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), pp. 7-13.
- Batini F. (2012). Il diario di bordo. In A. Bartolini (a cura di). *Artisti dell'educazione. La professionalità educativa tra necessità e possibilità*. Roma: Aracne.
- Batini F., Bandini G., Benelli C. (2020). Autobiografia e educazione. *Autobiografie. Ricerche, pratiche, esperienze*, 1, pp. 47-58.
- Benelli C. (2023). *Pratiche di intervento e strumenti operativi*. In C. Benelli e M.R. Mancaniello (a cura di). *La supervisione prospettica. Ciascuno cresce solo se sognato*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Benelli C. (2024). Incertezze e dis-orientamenti come territori formativi. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 16(28), pp. 74-83.
- Benelli C., Gjion Casares M. (a cura di) (2020). *(In)Tessere relazioni educative. Teorie e pratiche di inclusione in contesti di vulnerabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Benelli C., Broglia L. (2024). Tenere traccia, riflettere, progettare. Il diario di bordo nell'agire educativo. *Lifelong Lifewide Learning*, 22(45), pp. 96-105.
- Benelli C., Tozza I. (2024) (a cura di). *Le biografie professionali. Uno strumento di riflessione, di ricerca, di consapevolezza*. Prato: Anthology Digital Publishing.

- Biffi E. (2012). *Narrazione e pratiche educative: fra infanzia e adolescenza*. In D. Demetrio (a cura di). *Educare è narrare*. Milano: Mimesis.
- 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), pp. 435-460.
- Broglia L. (2023). *Memoria, narrazione e infanzia. Come i bambini raccontano gli eventi personali*. Milano: Mimesis.
- Cortiana P., Ostini A. (2023). Educare a esprimersi attraverso linguaggi plurimi: una proposta di laboratorio sul fumetto. *Graphos. Rivista internazionale di pedagogia e didattica della scrittura*, 4, pp. 49-63.
- Daddi D. (2023). *La documentazione al nido passo dopo passo. Strumenti pratici per riflettere, raccontare e "costruire memoria"*. Trento: Erickson.
- Gasperi E., Vittadello C. (2017). L'importanza del diario di bordo nelle professioni educative. *Studium educationis*, (2), pp. 63-70.
- Ginori A. (2020). *Edgar Morin e il potere dell'incertezza*. https://www.repubblica.it/robinson/2020/09/30/news/edgar_morin_e_il_potere_dell_incertezza-300836163/.
- 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. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), pp. 261-285.
- Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa (INDIRE) (2018). *Linee guida per l'implementazione dell'idea Laboratori del Sapere*. <https://pheeagro.indire.it/uploads/attachments/6574.pdf>
- Marzano A., Formisano M.A. (2016). Le pratiche narrative per il miglioramento dell'efficacia dei processi di apprendimento. *MeTis*, 1, pp. 94-101.
- Menegale M. (2018). Logbook o diario di bordo: uno strumento per l'apprendimento dentro e fuori la classe di lingua. *Educazione Linguistica Language Education*, 7(1), pp. 51-73.
- Micalizzi A. (2009). Il diario personale come testimonianza di sé e del proprio tempo. *Magma*, 7(1), pp. 1-9.
- Ministero dell'Università e della Ricerca (MIUR) (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>.
- Ministero dell'Università e della Ricerca (MIUR) (2025). *Nuove Indicazioni. Scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione. Materiale per il didattico pubblico*. <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Nuove+indicazioni+2025.pdf/cebce5de-1e1d-12de-8252-79758c00a50b?version=1.0&t=1741684578272>.
- Montanari M. (2023). Il contributo del linguaggio grafico nella formazione del docente inclusivo nella scuola dell'infanzia. *Graphos. Rivista internazionale di pedagogia e didattica della scrittura*, 4, pp. 35-47.
- Mortari L. (2014). *La saggezza dei bambini. Domande aperte che nascono dall'esperienza*. In F. Corni e T. Altiero (a cura di). *Innovazione nella didattica delle scienze nella scuola primaria e dell'infanzia: al crocevia fra discipline scientifiche e umanistiche*. Mantova: Universitas Studiorum.



- Mortari L. (2021). *I modi della cura*. In A. Mariani (a cura di) *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2024). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Pellerey M. (2018). Dal diario al portfolio digitale: il loro ruolo nella costruzione dell'identità professionale. *Rassegna Cnos*, 1, pp. 45-57.
- Rocca L., Gasparini E. (2022). So-stare nelle pratiche geografiche. Il diario di bordo nella didattica della geografia. *Atti del 5° Convegno sulle didattiche disciplinari*, pp. 480-489.
- Smorti A. (2018). *Raccontare per capire. Perché narrare aiuta a pensare*. Bologna: il Mulino.
- Valentini M., Orsenigo E. (2024). La funzione educativa dei mondi possibili. *Lifelong Lifewide Learning*, 21(44), pp. 71-81.

