

Educare narrando il Sé. L'autobiografia tra corpo e didattica nel processo inclusivo

¹Francesca Placanica, ²Maria Grazia De Domenico, ³Rosa Sgambelluri

¹Università Mediterranea di Reggio Calabria; ²Università Mediterranea di Reggio Calabria
³Università di Salerno

Riassunto:

Il presente contributo intende evidenziare l'efficacia dell'autobiografia come strumento privilegiato di inclusione, in quanto capace di valorizzare la singolarità di ogni individuo attraverso la narrazione della propria esperienza. In questa prospettiva, la narrazione autobiografica non solo favorisce la costruzione dell'identità personale, ma contribuisce anche al riconoscimento delle proprie peculiarità e al raggiungimento di un maggiore benessere soggettivo. Attraverso il racconto della propria storia di vita, inoltre, l'individuo non solo elabora e condivide il proprio vissuto, ma attiva dinamiche relazionali significative con l'altro. In tale processo, il corpo riveste un ruolo educativo fondamentale: esso non è soltanto il tramite delle emozioni e delle sensazioni, ma diventa a tutti gli effetti un mediatore simbolico e comunicativo, in grado di veicolare contenuti autobiografici e di sostenere il processo formativo del soggetto. L'articolo si propone di analizzare le dinamiche educative connesse all'autobiografia e alla corporeità, intese come pratiche formative capaci di promuovere processi di inclusione e riconoscimento. In un'ottica pedagogica, tali strumenti si configurano come risorse significative per favorire la valorizzazione della persona nella sua globalità, contribuendo alla costruzione di contesti sociali ed educativi più equi, partecipativi e attenti alla dimensione identitaria di ciascun individuo.

Parole chiave: corpo, inclusione, autobiografia, consapevolezza di Sé, Universal Design for Learning

Abstract:

This paper aims to highlight the effectiveness of autobiography as a privileged tool for inclusion, insofar as it enables the recognition and appreciation of everyone's uniqueness through the narration of personal experience. From this perspective, autobiographical narration not only supports the construction of personal identity but also fosters the acknowledgment of one's distinctive characteristics and the achievement of greater subjective well-being. Through the telling of one's life story, individuals not only process and share their lived experiences but also activate meaningful relational dynamics with others. Within this process, the body plays a fundamental educational role: it is not merely a vehicle for emotions and sensations but becomes a symbolic and communicative mediator capable of conveying autobiographical content and sustaining the subject's formative trajectory. The article examines the educational dynamics associated with autobiography and corporeality, understood as formative practices that promote processes of inclusion and recognition. From a pedagogical standpoint, these tools emerge as significant resources for supporting the holistic valorization of the person, contributing to the development of social and educational contexts that are more equitable, participatory, and attentive to everyone's identity¹.

Keywords: body; inclusion; autobiography; self-awareness; Universal Design for Learning (UDL)

1. Introduzione

In un ecosistema educativo sempre più complesso e plurale, segnato dal proliferare dei linguaggi, dalle mediazioni tecnologiche e da traiettorie biografiche eterogenee, la narrazione si conferma una via privilegiata per dare forma all'esperienza e trasformarla in conoscenza condivisa. Gli studi sul pensiero narrativo mostrano che, accanto al pensiero logico-paradigmatico, esso connette azioni, intenzioni e contesti, sostenendo una costruzione di senso situata e relazionale (Bruner, 1993). La conoscenza assume così la forma di un processo culturale fondato sullo scambio di storie che alimentano appartenenza, riconoscimento e partecipazione. Parlare di educazione inclusiva non significa adottare approcci uniformi, ma valorizzare le specificità di ogni alunno attraverso la capacità del sistema educativo di leggere la diversità e adattare pratiche e ambienti affinché ciascuno possa partecipare e apprendere pienamente.

Il racconto di sé e l'ascolto attribuiscono valore all'esperienza, permettendo al soggetto di emergere come voce significativa nel contesto educativo e, attraverso il collegamento tra dimensioni interiori e mondo esterno, di rendere comunicabili i vissuti e sostenere apprendimenti autentici (Bruner, 1993). La narrazione è al tempo stesso dispositivo interpretativo e pratica dialogica: ci si rivolge sempre a qualcuno, e l'interlocutore contribuisce alla costruzione del significato (Jedlowski, 2000; Smorti, 1994, 1997).

Tra le diverse forme narrative, l'autobiografia assume un ruolo centrale per l'inclusione perché offre un racconto "dall'interno" dell'esperienza, mettendo in relazione il Sé e il contesto (Demetrio, 1996; 2003). Questo duplice sguardo favorisce una maggiore capacità riflessiva, fa emergere implicite personali e mette in luce momenti importanti della propria esperienza, restituendo continuità ai vissuti e delineando l'autobiografia come pratica di cura e formazione, in cui organizzare la propria storia apre possibilità di crescita e benessere (Jedlowski, 2002; Demetrio, 1996).

Il potenziale inclusivo della narrazione si fonda sulla sua struttura cognitiva, che permette di riconoscere momenti significativi, rendere visibili differenze e affinità, valorizzare i vissuti individuali e creare collegamenti tra esperienze diverse, garantendo a ciascuno un accesso equo

alla parola. In questo contesto, il docente con orientamento narrativo diventa facilitatore di spazi di espressione e ascolto, accogliendo la complessità dell'aula e tutelando la sicurezza simbolica affinché ogni storia possa emergere senza rischi di stigmatizzazione (Nussbaum, 2011).

La documentazione narrativa (diari, portfolio, tracce audio-video) aiuta a rendere visibili processi e progressi, sostenere l'autoconsapevolezza e negoziare i significati, estendendo la sua funzione anche al corpo, attraverso cui l'autobiografia si esprime mediante gesti, posture e movimenti, diventando un linguaggio capace di raccontare identità e sensibilità personali. Considerare la corporeità come forma narrativa amplia le possibilità di inclusione, favorendo modalità espressive non verbali, che creano nuovi spazi di visibilità e riconoscimento, e offrendo così a soggettività spesso marginalizzate l'opportunità di esprimersi e costruire un'identità riconosciuta (Demetrio, 1996; 2003).

2. L' autobiografia come strumento didattico-inclusivo

L'autobiografia svolge un ruolo fondamentale nei processi di inclusione poiché permette di spostare l'attenzione dai tratti generali della narrazione ai meccanismi che si attivano quando questa viene integrata nel contesto educativo. Essa rappresenta una pratica formativa orientata al riconoscimento, che consente allo studente di considerare la propria esperienza come fonte legittima di sapere e di renderla accessibile alla comunità educativa. Non si tratta di un semplice racconto di eventi, ma di un lavoro di riorganizzazione del senso che genera un "io in pubblico", capace di prendersi parola e responsabilità di fronte a interlocutori reali (Demetrio, 1996; 2003). Il primo processo inclusivo riguarda la legittimazione della voce. Ogni biografia porta con sé una richiesta di cittadinanza simbolica: la possibilità di raccontarsi senza essere ridotti all'etichetta di una diagnosi o di una prestazione costituisce un gesto di giustizia educativa, interrompendo la tendenza a trattare la diversità come uniformità. L'autobiografia mette in luce singolarità e risorse e, nel momento in cui le rende visibili, le colloca in uno spazio condiviso di confronto, temperando l'alternativa tra universalismo astratto e particolarismo isolante (Gardou, 2006; Canevaro, 2022) e generando un senso di appartenenza che accoglie e valorizza la differenza.

Un secondo processo riguarda la negoziazione del significato. L'autobiografia, intesa come strumento dialogico, presuppone interlocutori capaci di domande, rilanci e riformulazioni, attivando un "contratto narrativo" in cui lo studente rivede eventi e nessi causali, si racconta

nuovamente e scopre nuove possibilità d'azione. L'inclusione si realizza attraverso questa costruzione interpretativa, che amplia i repertori di senso e riduce barriere comunicative e cognitive (Jedlowski, 2002; Smorti, 1994; 1997).

Un terzo processo riguarda la trasformazione dal singolare al condiviso: le storie, quando vengono ascoltate e restituite, diventano esempi capaci di illuminare questioni comuni e di generare categorie interpretative utili alla classe, alla scuola e alla più ampia comunità. In questo passaggio si richiede una "prudenza interpretativa" che eviti riduzionismi e stereotipi, preservando il legame con il contesto e rispettando la complessità dell'esperienza.

In ambito didattico, questi processi consentono di collegare i saperi personali, frutto dell'esperienza individuale, con quelli istituzionalizzati, restituendo dignità formativa a contenuti e competenze spesso trascurati o marginalizzati dalle pratiche valutative tradizionali (Castoldi, 2013) e aprendo prospettive di apprendimento più inclusive e significative per tutti gli studenti.

L'inclusione si realizza anche sul piano organizzativo, poiché l'autobiografia richiede tempi e spazi dedicati alla parola, regole e modalità di restituzione che proteggano gli allievi da giudizi e valutazioni punitive e l'uso di strumenti di documentazione sicuri, come diari, portfolio e registrazioni audio-video, che sostengono continuità, favoriscono la metacognizione e garantiscono riconoscimento sociale del percorso compiuto.

Sul piano esistenziale, l'autobiografia diventa pratica di cura: riorganizzare i legami tra eventi e significati permette di ricomporre la trama dell'identità in modo coerente e accogliente. L'inclusione si manifesta quando ciascun individuo può trovare parole autentiche per raccontarsi e sperimentare un ascolto attento, capace di valorizzare la diversità delle esperienze, trasformando la partecipazione in un processo attivo di riconoscimento, dialogo e costruzione condivisa di significati.

Infine, lo Universal Design for Learning (UDL) fornisce una grammatica operativa che rende strutturali queste condizioni, poiché, mentre l'autobiografia richiede pluralità di canali e ritmi, l'UDL invita a progettare fin dall'inizio ambienti e compiti che offrano molteplici modalità di coinvolgimento, rappresentazione e azione. In questo modo, l'accesso all'autobiografia diventa un diritto ordinario, con la possibilità di scegliere il codice espressivo più adeguato (verbale, iconico-sonoro, digitale, corporeo), disporre di sostegni per pianificazione e revisione, tempi

flessibili e strumenti di protezione della privacy, che tutelano la vulnerabilità del racconto (Burgstahler, 2008; Scott et al., 2003; De Rossi & Petrucco, 2013).

3. La dimensione narrativa del corpo

Educare attraverso la narrazione significa valorizzarne la dimensione trasformativa, creando condizioni che favoriscano negli individui la possibilità di rileggere sé stessi e le proprie esperienze da angolazioni inedite. Il raccontarsi non costituisce soltanto un esercizio di riflessione, ma rappresenta anche un processo immaginativo in cui si intrecciano dimensione razionale e capacità creativa, in linea con quanto afferma Ricoeur (1983) nel suo concetto di “identità narrativa”. Abbiamo visto, in particolare, come la narrazione della propria storia di vita rappresenti un dispositivo formativo attraverso cui il soggetto costruisce e ricostruisce il senso della propria esperienza, elaborando processi di conoscenza e di autoriflessione che si radicano nella dimensione simbolica del racconto (Bruner, 1990). Il narrarsi diventa, in questa prospettiva, un atto educativo e relazionale che permette di instaurare un dialogo significativo con l’altro e di generare apprendimento attraverso la condivisione di significati. Come sottolinea Demetrio (1996), l’autobiografia si propone come uno spazio formativo in cui la persona rilegge e rielabora il proprio vissuto, attivando un processo di autoformazione che integra mente, emozioni e corporeità.

All’interno di tale processo, il corpo svolge una funzione educativa imprescindibile: esso non è solo veicolo di emozioni e percezioni, ma diviene un mediatore simbolico e comunicativo, capace di esprimere e tradurre in forma sensibile i contenuti autobiografici, sostenendo il percorso di formazione integrale della persona.

La narrazione non si esaurisce dunque nei processi mentali, ma si radica nella dimensione corporea, dove il corpo funziona come un archivio vivente di esperienze ed emozioni che riemergono e prendono forma nel racconto. Ogni persona custodisce nel proprio corpo una trama di esperienze che si sedimentano nel tempo e che, spesso, affiorano alla coscienza in modo frammentario o indiretto, rivelandosi attraverso sensazioni, posture, gesti o emozioni difficili da tradurre immediatamente in parole. Il corpo si presenta quindi come un autentico dispositivo narrativo attraverso cui l’esperienza individuale e collettiva diventa intelligibile: ogni movimento, gesto o espressione contribuisce alla costruzione di un racconto incarnato che esprime ciò che il linguaggio verbale talvolta non riesce a dire. In quanto “testo vivente”, il corpo

può essere letto e interpretato, poiché custodisce la memoria dei gesti e delle relazioni e iscrive nei propri movimenti la continuità e la trasformazione dell'identità personale. Come osserva Ricoeur (1990), l'identità narrativa si costituisce attraverso il racconto che il soggetto elabora su di sé; tale racconto trova però il proprio fondamento in una prenarrazione corporea, intessuta di abitudini e ritmi, che conferisce coerenza e profondità temporale all'esperienza di sé.

La nozione di “corpo-testo” affonda le sue radici nella fenomenologia dell'incarnazione: Merleau-Ponty ricorda, infatti, come il corpo non sia un semplice oggetto nel mondo, ma “il nostro mezzo generale per avere un mondo” (Merleau-Ponty, 1945), il punto zero dell'orientamento esistenziale e percettivo, nonché forma di linguaggio e di narrazione, poiché ogni gesto, postura o silenzio comunica qualcosa di sé e dell'altro.

Nel contesto educativo contemporaneo, questa prospettiva invita a ridefinire i processi formativi riconoscendo la centralità della corporeità come luogo originario della relazione e come spazio significativo attraverso cui l'allievo non solo esprime sé stesso, ma apprende e costruisce senso. In ambito pedagogico, ciò si traduce in una valorizzazione della formazione integrale della persona, in cui mente, corpo ed emozioni risultano indissolubilmente intrecciati. In tale direzione, agire sul piano formativo significa non solo istruire, ma anche abitare la relazione con l'altro in modo incarnato, riconoscendo nel corpo uno spazio di coabitazione tra “dentro” e “fuori”, tra vissuto interno e comunicazione esterna.

In questo continuo scambio tra interiorità ed exteriorità, tra vissuto e simbolico, il corpo si fa narrazione: narrazione di sé, delle proprie fragilità, degli apprendimenti e delle possibilità di trasformazione. Non è più considerato soltanto come strumento di movimento o presenza fisica, ma come una vera e propria dimensione narrativa capace di esprimere significati, esperienze e identità. Attraverso gesti, posture, espressioni e movimenti, esso racconta e costruisce storie individuali e collettive, rendendo visibili aspetti dell'esperienza non sempre immediatamente traducibili in parole. Riconoscere questa componente narrativa significa valorizzare linguaggi espressivi non verbali, come la danza, il teatro o il gioco simbolico, che offrono occasioni educative preziose per esplorare e rielaborare vissuti profondi, favorendo consapevolezza, partecipazione e inclusione. Tale orientamento indirizza verso pratiche educative maggiormente attente e sensibili alle diverse specificità presenti in classe, promuovendo un apprendimento incarnato (*embodied learning*) in cui mente, emozioni e corporeità concorrono in modo integrato alla costruzione del significato del processo formativo (Gallese, 2011). Ne deriva la necessità di

rivedere i modelli tradizionali di insegnamento-apprendimento, riconoscendo che ogni pratica educativa è situata e mediata corporalmente (Gallagher, 2005; Damásio, 1994).

In quest’ottica, educare il corpo significa anche educare attraverso il corpo, riconoscendolo come spazio di significazione, memoria e trasformazione, oltre che come luogo privilegiato di apprendimento, esplorazione e costruzione dell’identità. Il corpo emerge così come dimensione narrativa fondamentale, capace di veicolare significati, esperienze e modi di essere in modo complementare e talvolta alternativo al linguaggio verbale, diventando spazio di espressione e soggettivazione attraverso cui l’individuo racconta sé stesso, le proprie emozioni, i vissuti e le relazioni con l’ambiente.

4. L’esperienza autobiografica tra dimensione corporea e pratica didattica

In coerenza con il quadro teorico che ha messo in luce la natura dialogica dell’autobiografia educativa, la sua dimensione corporea e la funzione inclusiva della narrazione, in questa sezione vengono delineate tre proposte didattiche rivolte alla scuola dell’infanzia, primaria e secondaria, concepite secondo i principi dello Universal Design for Learning (UDL). L’obiettivo non è proporre un prontuario di attività, bensì descrivere ambienti narrativi in cui la pluralità dei canali espressivi e la sicurezza simbolica consentano a ciascun alunno di transitare dal vissuto personale fino a giungere a forme condivise di significato. In tutti i casi, la progettazione considera imprescindibili alcuni elementi didattici fondamentali come la strutturazione del setting, l’attenzione etica relativa a immagini e dati personali, l’orientamento alla valutazione formativa e la documentazione come dispositivo riflessivo, così da evitare sia la spettacolarizzazione dei vissuti, sia l’appiattimento di pratiche esclusivamente tecnicistiche.

4.1 Infanzia (3–6 anni): “il gesto-identitario” e la sua dimensione narrativa

Nell’infanzia, la narratività si manifesta primariamente come gesto incorporato e prelinguistico, nel ritmo dell’attenzione condivisa e nella ritualità della presenza. La proposta, della durata di quattro settimane con due brevi incontri settimanali di circa trentacinque minuti, si radica in una routine prevedibile: l’ingresso in cerchio, un segnale sonoro tenue, la rievocazione di un micro-rituale che dispone il gruppo all’ascolto reciproco. In questo contesto, l’insegnante introduce il proprio “gesto-identitario”, qui inteso non come categoria pedagogica, ma come titolo progettuale che designa la relazione tra gesto e oggetto: un segno corporeo essenziale, semplice

da imitare e non invasivo, che mostra come il gesto non sia un'esibizione, ma una forma legittima di espressione. I bambini sono accompagnati a esplorare, con tempi rispettosi e senza alcun vincolo di esposizione, un gesto-identitario personale che dice: "ci sono", talora sostenuto da un oggetto transizionale scelto in classe (un nastro, un sasso levigato, una conchiglia) o portato da casa previo accordo con le famiglie. La mediazione dell'oggetto non è ornamentale: funziona da protesi simbolica che permette di dislocare l'attenzione, riducendo la pressione sul corpo del bambino e consentendo narrazioni in terza persona ("il mio sasso saluta") quando la prima persona risulti faticosa.

La fase successiva opera una traduzione incrociata dal gesto all'immagine e alla parola. Attraverso brevi tableaux a fermo immagine, i bambini mettono in scena situazioni quotidiane positive e riconoscibili ("un posto in cui sto bene a scuola", "una cosa che mi piace fare con gli altri"). Gli scatti fotografici, realizzati con inquadrature rispettose e non intrusive, non intendono fissare una performance, ma documentare un processo di riconoscimento: l'immagine restituisce al bambino la propria visibilità all'interno del gruppo, mentre l'autoritratto stilizzato e la parola-chiave, costruita con l'ausilio di pittogrammi ad alta leggibilità, offrono canali alternativi per radicare il significato. Il cuore UDL della proposta si concretizza nell'equivalenza funzionale dei canali: gesto, disegno e parola sono vie paritarie di espressione; nessuna di esse viene assunta come metrica unica della competenza. La chiusura prevede la composizione di un piccolo libro di classe, nel quale ogni pagina registra il gesto-identitario, il disegno e l'etichetta scelta, destinato alla fruizione interna e condiviso con le famiglie solo in presenza di consensi informati, modulabili e revocabili. La valutazione si configura come una descrizione densa e non comparativa, elaborata sulla base di una rubrica osservativa focalizzata sulla partecipazione, sull'uso intenzionale del gesto, sulla capacità di riconoscere e definire le emozioni di base e sul rispetto dei turni nell'interazione. L'insegnante tutela la sicurezza emotiva offrendo alternative alla prima persona, come la marionetta-mano che "parla" al posto del corpo, e favorendo, quando necessario, il lavoro in diade con un adulto o con un pari. Parallelamente, la sicurezza dei dati è garantita da protocolli chiari di gestione delle immagini: archiviazione in locale, assenza di condivisione esterna e anonimizzazione quando opportuno. L'intero dispositivo invita a considerare l'autobiografia incarnata non come esibizione della sfera privata, ma come educazione alla presenza: i bambini apprendono che esistono molti modi legittimi di dirsi e che ciascun modo, quando riconosciuto dal gruppo, genera appartenenza.

4.2 Primaria (6–11 anni): dal gesto alla parola, la costruzione del racconto

Nella primaria, l'autobiografia entra progressivamente in dialogo con le prime strutture del testo, ma conserva nel corpo e nell'immagine una base percettiva essenziale. La progettazione proposta prevede sei settimane con un laboratorio settimanale di un'ora: il percorso si apre con un'attività di sensibilizzazione al movimento che introduce categorie semplici (ritmo, direzione, livelli) per ampliare il repertorio espressivo. A partire da tre prompt autobiografici a scelta ("una soglia che ho superato", "un luogo che conta per me", "una cosa che ho imparato e come l'ho imparata"), ogni alunno individua due o tre gesti, posture, che si legano a un ricordo o a un'esperienza significativa. La possibilità di scegliere rappresenta un primo dispositivo UDL di coinvolgimento: permette agli alunni di modulare la vicinanza emotiva e la rilevanza personale del compito, evitando che l'attività sia percepita come eterodiretta o estranea.

Il passaggio dall'azione alla parola si articola attraverso una "scrittura di ritorno" sostenuta da scaffolding leggero. Le fotografie dei tableaux (realizzate in piccoli gruppi per facilitare la distribuzione dell'attenzione e il mutuo sostegno) diventano ancora mnestiche su cui gli alunni costruiscono testi brevi, guidati da cornici che preservano libertà espressiva senza generare spaesamento ("Prima... Poi... Ho capito che..."). La composizione finale non è standardizzata: alcuni scelgono un mini-video con voice-over, altri un poster narrativo, altri ancora una pagina illustrata a un breve audio tramite QR generato offline. La parità di valore fra i prodotti costituisce un secondo fulcro UDL, legato alla dimensione dell'azione-espressione: non si valuta l'abilità tecnica di montaggio o la qualità grafica, ma la chiarezza del messaggio, la coerenza tra gesto, immagine e testo, la cura del destinatario. La fase di condivisione si configura come una galleria d'aula: gli elaborati vengono fruiti in un ambiente regolato da consegne di feedback semplici e protettive ("una cosa che ho capito", "una domanda gentile"), così da educare alla risonanza e non al giudizio. La valutazione mantiene carattere formativo e criteriale: rubriche essenziali rendono trasparenti le aspettative e sostengono l'autovalutazione, attraverso la quale gli alunni apprendono a esplicitare intenzioni e piani di miglioramento.

Da un punto di vista inclusivo, la progettazione prevede opzioni plurime per la rappresentazione (modelli visivi, esempi di testi brevi, micro-video esemplificativi) e per la produzione (narrazione in terza persona, uso di avatar o personaggi intermediari, registrazioni vocali affidate a pari o a sintesi vocale quando vi siano resistenze o ostacoli). L'attenzione alla leggibilità

grafica (caratteri ad alta leggibilità, gestione del contrasto, testi segmentati) e all'accessibilità uditiva (sottotitoli o trascrizioni dei contributi audio) non sono meri accorgimenti tecnici, ma traducono sul piano materiale la promessa educativa di un'aula in cui ogni soggetto è atteso e riconosciuto. La documentazione assume la forma di un dossier di classe che raccoglie processi, non solo prodotti: fotografie di lavoro, prime stesure, riflessioni metacognitive, note dell'insegnante. In questo modo, la narrazione autobiografica non si cristallizza in manufatti conclusi ma rimane traccia generativa: un terreno su cui tornare per rileggere apprendimenti disciplinari e relazionali.

4.3 Secondaria di primo e secondo grado: micro-documentari di sé e cittadinanza narrativa.

Nella scuola secondaria, la progressiva competenza digitale e la maturazione della consapevolezza di Sé degli studenti consentono di intrecciare autobiografia, media literacy ed educazione civica in un percorso formativo che si sviluppa nell'arco di sei-otto settimane, con incontri di circa novanta minuti. L'obiettivo non è la produzione estetica, ma la costruzione di narrazioni brevi e consapevoli, micro-documentari, podcast narrativi o racconti visuali, capaci di coniugare esperienza personale e responsabilità pubblica.

Il percorso prende avvio dalla realizzazione di una mappa autobiografica digitale (timeline o mappa mentale), che favorisce la selezione di temi a risonanza collettiva: transizioni scolastiche, appartenenze multiple, lingue e migrazioni, pratiche corporee e sportive, forme di cura di sé. La scelta del tema diventa occasione di riflessione sulla propria biografia e sul grado di condivisione possibile. A garanzia di un clima di fiducia, la classe elabora un contratto narrativo-etico che definisce regole di consenso informato, livelli differenziati di pubblicazione, diritto al ripensamento e criteri di uso responsabile di immagini e suoni, privilegiando materiali autoprodotti o risorse libere da diritti. Questo patto educativo introduce gli studenti alla dimensione etica della produzione mediale.

La raccolta dei materiali privilegia la quotidianità, gesti, luoghi, oggetti, routine, evitando derive confessionali o spettacolarizzanti. Le eventuali interviste si basano su domande aperte e non esplorano aree diagnostiche o di giudizio. La costruzione del messaggio è sostenuta da micro-lezioni sulla struttura narrativa breve (problema, comprensione, cambiamento), sulle inquadrature essenziali e sulla sintassi audio, presentate attraverso modelli accessibili e

replicabili. Il montaggio, realizzato con software open-source o strumenti nativi dei dispositivi, è accompagnato da momenti di revisione tra pari, guidati da griglie che bilanciano coerenza narrativa, responsabilità etica e cura dell'accessibilità (sottotitoli, trascrizioni, versioni senza volto o mediate da avatar, filtri vocali per garantire l'anonimato).

La diffusione avviene in spazi controllati, all'interno dell'istituto scolastico, e non ha finalità espositive, ma riflessive: dal caso singolare al bene comune, interrogando le forme di convivenza che emergono, gli stereotipi che si dissolvono, le risorse collettive che si attivano. La valutazione segue la logica del dossier di produzione: non misura il talento, ma documenta scelte, dilemmi etici, soluzioni di accessibilità e qualità del lavoro collaborativo. Le rubriche criteriali, allineate all'approccio UDL, considerano intenzionalità narrativa, efficacia comunicativa, consapevolezza dei diritti e capacità di collegare il racconto personale a una questione condivisa. Autovalutazione e valutazione fra pari, opportunamente mediate, consolidano una postura riflessiva che colloca l'atto narrativo all'incrocio tra responsabilità individuale e responsabilità pubblica.

In questa prospettiva, l'autobiografia non si riduce a esercizio identitario, ma si configura come pratica di cittadinanza narrativa, capace di alimentare il curriculum di educazione civica attraverso la consapevolezza dei diritti d'autore e d'immagine, la gestione dei dati, la reputazione digitale e l'apprendimento di forme di condivisione e di rispetto.

5. Conclusioni

Accogliendo la prospettiva secondo cui educare significa narrare (Demetrio, 2012), il contributo si propone di approfondire la narrazione autobiografica come espressione del pensiero intenzionale e come strumento privilegiato per la costruzione del sé.

Da questa impostazione deriva l'orientamento dell'articolo, che mira a mostrare come una pedagogia sensibile alla narrazione possa offrire un quadro teorico e operativo capace di riconoscere le differenze, valorizzarle e sostenere lo sviluppo di processi inclusivi nei contesti educativi.

Nello specifico, il lavoro esplora il potenziale formativo della narrazione come mezzo per sostenere la definizione identitaria, affinare la consapevolezza della dimensione soggettiva dell'esperienza e promuovere il benessere attraverso il riconoscimento delle peculiarità di

ciascun individuo (Ghedin & Invernici, 2022). Raccontarsi permette a ogni allievo di esplorare la propria storia, i valori, le emozioni e le esperienze interiori, rendendo visibile il vissuto personale e contribuendo alla creazione di spazi educativi accoglienti e partecipativi, in cui le differenze non sono percepite come ostacoli, ma come risorse preziose per l'apprendimento collettivo e per l'elaborazione di un orizzonte di senso comune.

La letteratura pedagogica (Demetrio, 1996, 2001; Cambi, 2005; Batini & Giusti, 2008; Gaspari, 2008) riconosce nella pedagogia narrativa, e in particolare nella narrazione autobiografica, strumenti teorico-metodologici efficaci per promuovere processi didattico-inclusivi, capaci di valorizzare le specificità di ogni studente e di sostenere la costruzione di significati sia personali sia condivisi. Questi strumenti consentono di creare un continuum tra esperienza individuale e apprendimento collettivo, favorendo la partecipazione attiva, stimolando la riflessione critica e sviluppando competenze metacognitive, sociali ed emotive.

In questa prospettiva, il corpo assume un ruolo centrale poiché porta con sé memorie, emozioni e desideri, fungendo da mediatore tra interiorità e mondo esterno e diventando veicolo della comunicazione preverbale e affettiva, fondamentale nei contesti educativi, nonché nodo essenziale nella costruzione del significato narrativo.

La corporeità è intimamente legata alla narrazione, poiché il corpo ricorda, sente, reagisce e racconta, conservando una memoria incarnata che integra percezioni, gesti, posture ed emozioni in un flusso continuo di senso. Nella costruzione narrativa, il corpo svolge un ruolo di protagonista attivo, veicolando storie complesse spesso difficili da articolare solo con mezzi verbali e diventando parte integrante del processo di apprendimento e di condivisione del sé. Infine, l'analisi delle applicazioni educative dell'approccio autobiografico, declinato in strumenti concreti e coerenti con i principi dell'accessibilità e dello Universal Design for Learning, mostra come questo approccio sia determinante per costruire ambienti inclusivi. Gli ambienti così strutturati promuovono appartenenza, autodeterminazione e benessere, offrendo agli studenti tempi e spazi dedicati alla narrazione di sé e riconoscendo, attraverso la valorizzazione delle esperienze individuali, la centralità di ciascun allievo, ascoltandone le esigenze e sostenendone le potenzialità (Ianes, 2006).

Tale orientamento costituisce, in ultima analisi, una condizione imprescindibile per progettare esperienze educative significative, capaci di favorire il successo formativo e la crescita personale e collettiva, consolidando un'educazione inclusiva e attenta alla complessità delle identità

presenti nel contesto classe.

Bibliografia

- Batini, F., & Giusti, S. (2008). *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*. Trento: Erickson.
- Bion, W. R. (1973). *Elementi della psicoanalisi*. Roma: Armando.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press. [trad. it., *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri, 1992].
- Bruner, J. S. (1993). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Burgstahler, S. E. (Ed.). (2008). *Universal design in higher education: From principles to practice*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Cambi, F. (2005). L'autobiografia: Uno strumento di formazione. In F. Pulvirenti (Ed.), *Pratiche narrative per la formazione*. Roma: Aracne.
- Canevaro, A. (2022). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)* (Nuova ed.). Trento: Erickson.
- Castoldi, M. (2013). *Costruire l'apprendimento*. Roma: Carocci.
- Damásio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Putnam. [trad. it., *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi, 1995].
- De Rossi, M., & Petrucco, C. (a cura di). (2013). *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione*. Roma: Carocci.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Demetrio, D. (2001). Abitudini per tutta una vita. In P. Farelli & F. Bianchi (Eds.), *Laboratorio dell'autobiografia. Ricordi e progetto di sé* (pp. 9–13). Trento: Erickson.
- Demetrio, D. (2003). *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*. Roma-Bari: Laterza.
- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.

- Gallagher, S. (2005). *How the body shapes the mind*. Oxford: Clarendon Press.
- Gallese, V. (2011). Embodied Simulation Theory: Imagination and Narrative. *Neuropsychanalysis*, 13(2), 196–200.
- Gaspari, P. (2008). *Narrazione e diversità. L'approccio narrativo in Pedagogia e didattica speciale*. Roma: Anicia.
- Ghedin, E., & Invernici, L. (2022). Paternal views on disability: Autobiography as a didactic medium for inclusion. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X(1), 249–261.
- Gardou, C. (2006). *Diversità, vulnerabilità e handicap: Per una nuova cultura della disabilità*. Trento: Erickson. (Orig. fr. 2005).
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.
- Jedlowski, P. (2000). *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*. Milano: Bruno Mondadori.
- Jedlowski, P. (2002). *Memoria, esperienza e modernità: Memorie e società nel XX secolo*. Milano: FrancoAngeli.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard. [trad. it., *Fenomenologia della percezione*. Milano: Bompiani, 2003].
- Nussbaum, M. C. (2011). *Non per profitto: Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica* (R. Falcioni, Trad.). Bologna: Il Mulino.
- Ricoeur, P. (1983). *Time and narrative* (Vol. 1). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Éditions du Seuil. [trad. it., *Sé come un altro* (a cura di D. Iannotta). Milano: Jaca Book, 1993].
- Scott, S. S., McGuire, J. M., & Shaw, S. F. (2003). Universal design for instruction: A new paradigm for adult instruction in postsecondary education. *Remedial and Special Education*, 24(6), 369–379.
- Smorti, A. (1994). *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*. Firenze: Giunti.
- Smorti, A. (1997). *Il sé come testo: Costruzione delle storie e sviluppo della persona*. Firenze: Giunti.