

# La scrittura come officina dell'identità: narrazioni di formazione e creatività riflessiva nei futuri insegnanti della scuola primaria

Marianna Capo\*

**Riassunto:** Il presente contributo esplora il rapporto tra pedagogia della creatività, pratiche narrative e formazione iniziale degli insegnanti, assumendo la scrittura come un'officina in cui identità professionale e riflessività prendono forma in modo poliedrico e transdisciplinare. Lo studio si basa su un laboratorio di auto-narrazione svolto con 55 studenti del corso di Scienze della Formazione Primaria, nel quale le categorie filosofiche di Ricœur (1990) *Idem* e *Ipse* sono state tradotte in dispositivi di scrittura riflessiva, capaci di sostenere processi di rielaborazione personale e professionale. Dai risultati, ottenuti mediante un approccio fenomenologico-ermeneutico (Mortari, 2003; Van Manen, 1990), emerge un significativo incremento nella consapevolezza del proprio ruolo educativo (rilevato tramite scale Likert, media 4,57/5) e nella capacità di trasformare i limiti percepiti in risorse didattiche. Lo studio dimostra come l'atto creativo del narrarsi si configura non come un esercizio autoreferenziale, ma come pratica di cura di sé e di progettazione etica, fondamentale per la resilienza e la tenuta pedagogica dei futuri docenti. In conclusione, il presente lavoro di ricerca indica l'urgenza di integrare nei percorsi universitari laboratori di scrittura manuale e riflessiva, in grado di accompagnare gli studenti a sviluppare una maturità professionale capace di abitare la complessità educativa del XXI secolo.

**Parole chiave:** pedagogia della creatività, narrazione, formazione docenti, scrittura a mano, identità professionale.

**English title:** Writing as a Workshop of Identity: Formative Narratives and Reflective Creativity in Future Primary School Teachers.

**Abstract:** This paper explores the relationship between creativity pedagogy, narrative practices, and initial teacher training. It views writing as a workshop in which professional identity and reflexivity emerge in multifaceted, transdisciplinary ways. The analysis is based on a self-narrative workshop conducted with 55 Primary Education students, in which the philosophical categories of "*Idem*" and "*Ipse*" (Ricœur, 1990) were translated into reflective writing exercises capable of supporting processes of personal and professional re-elaboration. Results obtained through a phenomenological-hermeneutic approach (Mortari, 2003; Van Manen, 1990) reveal a significant increase in awareness of one's educational role (measured using Likert scales, mean 4.57/5) and the ability to transform perceived limitations into teaching resources. The study demonstrates that the creative act of self-narration is not self-referential, but rather a form of self-care and ethical planning that is fundamental to the resilience and pedagogical stamina of future teachers. In conclusion, this research highlights the urgent need to integrate reflective and handwritten writing workshops into university curricula to guide students in developing professional maturity suited to navigating the educational complexities of the 21<sup>st</sup> century.

**Keywords:** pedagogy of creativity, narrative, teacher education, handwriting, professional identity.

\* Università Mediterranea di Reggio Calabria. Email: marianna.capo@unirc.it

## 1 Introduzione

Il XXI secolo è attraversato da un paradosso evidente: mentre la digitalizzazione pervasiva sembra relegare la scrittura manuale a un retaggio del passato, sul piano pedagogico cresce l'urgenza di recuperare il valore formativo del gesto grafico. La crisi della grafia non riguarda soltanto la perdita di una competenza motoria, ma investe un'intera ecologia del pensiero, perché viene meno il tempo di latenza cognitiva che permette alla mente di sedimentare, rielaborare, interiorizzare. La scrittura a mano impone una lentezza che gli strumenti digitali tendono a comprimere (Mangen & Velay, 2010), attivando circuiti neurali specifici legati alla memoria, alla concentrazione e alla costruzione del significato (Berninger & Wolf, 2016). Nella formazione dei docenti, questa riscoperta assume una valenza non solo didattica, ma anche antropologica e politica: tornare alla penna significa riappropriarsi della traccia di sé, a un gesto che mette in relazione corpo, pensiero e identità personale. Il laboratorio di Pedagogia Sociale si colloca proprio in questo "vuoto" generato dall'accelerazione digitale, offrendo agli studenti uno spazio in cui la scrittura (di sé) recupera la sua dimensione somatica, capace di contrastare la fluidità dell'identità contemporanea e sostenere processi di radicamento, consapevolezza e cura di sé.

Il presente contributo si propone di indagare la scrittura nella sua natura di "materia poliedrica", accogliendo la sollecitazione della *Call for Papers* verso una prospettiva inter- trans- ed eco-disciplinare. Superando la visione riduttiva che confina la scrittura a un esercizio ortografico o sintattico, l'indagine si addentra nel vissuto di 55 studenti per mostrare come l'atto dello scrivere agisca da prisma, capace di riflettere e rifrangere le molteplici dimensioni dell'essere e del formarsi. In questa prospettiva, la scrittura appare innanzitutto come fenomeno neuropsicologico, in cui il gesto grafico non è un semplice *output* motorio, ma l'innescò di processi riflessivi profondi. A ciò si intreccia la dimensione fenomenologica, in cui l'incontro degli studenti con la "carta bianca" diventa esperienza esistenziale, spazio di libertà e, al contempo, di responsabilità verso la propria storia. Infine, emerge la valenza relazionale della narrazione, intesa come dispositivo capace di riconfigurare la percezione di sé in funzione del futuro incontro con il gruppo-classe. L'analisi dell'esperienza degli studenti mira a dimostrare come la scrittura possa rappresentare un vero e proprio "ecosistema" formativo, un territorio in cui la mano che traccia il segno e la mente che immagina l'identità docente operano in una sinergia indissolubile. Da questa premessa prende forma la tesi centrale del contributo: la narrazione del proprio percorso formativo non va intesa come un esercizio di memoria o una ricostruzione autobiografica fine a sé stessa, ma come un autentico atto di creatività pedagogica. È attraverso tale operazione creativa che l'esperienza vissuta si emancipa dalla sua frammentarietà e si trasforma in sapere professionale. Narrare il proprio divenire maestri significa, in ultima analisi, praticare un'ermeneutica attiva capace di convertire la biografia in risorsa didattica, dotando i futuri docenti della maturità riflessiva necessaria per abitare la complessità educativa contemporanea (Schön, 1983).

In questa prospettiva, la creatività non coincide con il “creare dal nulla”, ma con la ristrutturazione concettuale dell’esperienza vissuta (Mezirow, 2003). Quando lo studente trasforma la propria storia in racconto, attraverso le lenti di Ricœur (1990), compie un gesto creativo: seleziona frammenti di passato (*Idem*) e li ricompone alla luce di una promessa etica (*Ipse*). In questo processo, l’esperienza muta e informe diventa sapere professionale. Un limite soggettivo, come la timidezza o la paura del fallimento, può essere riletto creativamente come risorsa didattica o come tratto da modulare. In definitiva, l’auto-narrazione è il dispositivo che permette al futuro insegnante di smettere di subire la propria storia e iniziare a progettarla come atto educativo consapevole.

## ② Pedagogia della creatività e scrittura narrativa come strumento di auto-formazione

La creatività, nel quadro teorico di questa ricerca, non viene intesa come un talento innato né come un lampo di ispirazione, ma come un processo di ristrutturazione concettuale. L’incontro tra pedagogia e creatività permette di considerare la scrittura come una materia in continua trasformazione, mai definitivamente compiuta. In questa direzione, essere creativi significa saper istituire nuove connessioni tra i dati frammentari dell’esperienza vissuta, dando una forma rinnovata al proprio passato, invece di inventare storie fantastiche. Attraverso il filtro delle categorie ricœuriane (1990), lo studente compie un atto creativo quando trasforma la rigidità dell’*Idem* (“sono fatto così”) nella plasticità dell’*Ipse* (“posso promettere di essere diverso”). Si tratta di una creatività epistemica, una riorganizzazione del sapere di sé che orienta in modo nuovo l’azione educativa. La dimensione narrativa occupa un ruolo centrale nei processi educativi, perché è lo strumento che consente allo studente di trasformare l’esperienza in conoscenza di sé. La scrittura, in questo senso, si configura come un dispositivo di auto-formazione: un luogo in cui il soggetto rilegge la propria storia, ne seleziona i passaggi significativi e li ricompone in una trama dotata di senso (Cambi, 2007). Non si tratta di un semplice esercizio di stile autobiografico, ma di un lavoro interpretativo che permette di riconoscere continuità e discontinuità del proprio percorso, di dare nome alle fragilità e di individuare le risorse che emergono dal vissuto. La narrazione diventa così un atto riflessivo che sostiene lo sviluppo dell’identità professionale, perché consente ai futuri insegnanti di comprendere come la propria biografia influenzi il modo di abitare la relazione educativa. Attraverso il gesto grafico, il vissuto si trasforma in sapere formativo, capace di orientare scelte, atteggiamenti e pratiche didattiche. Questa prospettiva trova un fondamento solido nel pensiero di Bruner (1986; 1991), in particolare nella distinzione tra pensiero paradigmatico e pensiero narrativo. Se il primo ricerca la verità universale e la spiegazione logico-scientifica, è il pensiero narrativo a farsi carico della ricerca del senso, esplorando le intenzioni, le emozioni e le vicende umane (Ricœur, 1983-

1985). Per lo studente, dunque, narrare non significa riportare una semplice cronaca, ma compiere un'operazione cognitiva complessa volta alla costruzione di "mondi possibili" (Bruner, 1986). In questi scenari narrativi, il futuro insegnante può mettere alla prova la propria identità professionale, simulando scelte pedagogiche e risposte emotive prima ancora che queste trovino spazio nella realtà dell'aula. A questa costruzione di mondi si affianca la necessità di uno sguardo profondo sul sé, che trova in Demetrio (1995) uno dei principali interpreti della scrittura come pratica di auto-analisi e cura. Per Demetrio (1995; 2000), l'esperienza della scrittura autobiografica innesca una sorta di "bilocazione cognitiva": nel momento in cui si racconta, lo studente sperimenta la possibilità di diventare "altro da sé" pur rimanendo ancorato alla propria identità. Questo sdoppiamento è pedagogicamente fecondo, giacché consente di guardarsi dall'esterno, oggettivando fatiche, limiti e pregiudizi che altrimenti rimarrebbero latenti. La scrittura diventa così il crocevia in cui l'esperienza "muta" – quel vissuto grezzo e non ancora elaborato – subisce una metamorfosi e si trasforma in esperienza pensata. È in questo spazio di riflessività che prende forma il sapere professionale: una sapienza che non si apprende dai manuali, ma che emerge dalla capacità di tradurre la propria biografia in una risorsa didattica consapevole e governabile. Per rendere operativa la complessa architettura del Sé ricœuriano all'interno del laboratorio, è stata predisposta una traduzione pedagogica delle categorie di medesimezza e ipseità, come sintetizzato nella Tabella 1.

| Concetto di Ricœur        | Definizione filosofica.                                                                                               | Traduzione pedagogica nel testo                                                                                                          | Dispositivo di scrittura usato                                                   |
|---------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Idem</i> (medesimezza) | Ciò che non muta nel tempo (es. carattere, abitudini, patrimonio genetico e storico-culturale).                       | La "preistoria grafica", le memorie scolastiche, i tratti caratteriali consolidati (es. timidezza, testardaggine).                       | <i>Ancora</i> : recupero del vissuto e della memoria somatica del gesto grafico. |
| <i>Iipse</i> (ipseità)    | La dimensione del Sé che aprendosi al cambiamento e alla promessa diviene identità come progetto etico verso l'altro. | La "tensione trasformativa" generata dal volersi vedere come maestri con la conseguente responsabilità per il progetto educativo futuro. | <i>Bussola</i> : progettazione dell'identità professionale e promessa etica.     |

Tabella 1: Sintesi della dialettica tra *Idem* e *Iipse* nella formazione iniziale dei docenti.

### ③ Il gesto grafico-espressivo: il legame tra mano, mente e memoria nelle storie di apprendimento

Riprendendo la suggestione della *Call* sulla centralità della scrittura a mano, il laboratorio ha posto al centro dello studio il legame indissolubile e “carnale” tra corpo e pensiero, assumendo il gesto grafico come luogo privilegiato di incontro tra dimensione somatica e riflessione pedagogica. In questa prospettiva, la scrittura manuale non è stata considerata come un mero *output* motorio o come una tecnica di trascrizione, ma come un processo di cognizione incarnata (*embodied cognition*), in cui l'azione fisica del tracciare il segno partecipa attivamente alla costruzione del significato (Shapiro, 2011). La mano non esegue soltanto, ma interpreta, seleziona e modula, diventando parte integrante del pensare. Il rapporto tra mente e mano si declina anzitutto attraverso la categoria della lentezza (Honoré, 2004). A differenza della rapidità modulare del digitale, la scrittura manuale impone un tempo di esecuzione che rispetta i ritmi biologici della riflessione. La “resistenza” della materia, data dalla penna che indice la carta e l'inchiostro che si deposita, costringe lo studente a una sosta cognitiva, a una scelta ponderata del lessico e a una sintassi che si fa progressivamente più densa, sia sul piano emotivo sia su quello semantico. Tracciare le lettere diventa così un atto di presenza a sé stessi: la mano che esita, cancella o calca il segno è testimone diretto della fatica e della cura di un pensiero che sta prendendo forma.

Un passaggio cruciale del laboratorio è stato dedicato alle storie di apprendimento, in cui gli studenti sono stati invitati a riattivare le proprie memorie somatiche legate all'imparare a scrivere, ciò che abbiamo definito l'identità *Idem*. Recuperare il ricordo del gesto grafico infantile – la tensione delle dita, il profumo della carta, la paura dello sbaffo di inchiostro – non è stato un esercizio nostalgico, ma una strategia di attivazione empatica. Rivivere la propria “preistoria grafica” permette ai futuri insegnanti di comprendere, per via riflessiva e sensoriale, le sfide e le resistenze che incontreranno nei loro futuri alunni, richiamando l'esperienza stessa dell'infanzia alla conquista della parola scritta (Bing, 1977). La memoria del corpo diventa così una risorsa didattica: chi ricorda la fatica del proprio apprendere è più attrezzato per accompagnare l'altro nel medesimo sforzo. In questa cornice, la scrittura manuale funge da mediatore privilegiato tra l'interiorità e il mondo esterno. La carta non è un semplice supporto, ma il terreno fisico e materico su cui la “materia poliedrica” della creatività prende corpo. È nel contatto tra l'inchiostro e la fibra del foglio che il progetto etico del docente si stabilizza, uscendo dall'astrazione del desiderio per farsi identità professionale scritta, visibile e, per questo, impegnativa. La “firma” del sé, che conclude l'esercizio, sigilla questa sinergia indissolubile tra la mente che progetta e la mano che testimonia, restituendo allo studente la consapevolezza di un gesto che è insieme cognitivo, corporeo e formativo.

#### 4 Il corpus dei dati: biografie formative degli studenti di Scienze della Formazione Primaria

Il corpus documentale su cui si fonda questa indagine è costituito dalle auto-narrazioni prodotte da 55 studenti e studentesse del secondo anno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, raccolte nell'ambito delle attività laboratoriali di Pedagogia Sociale. La scelta di questo specifico *target* non risponde a un criterio meramente descrittivo, ma a una precisa intenzionalità formativa: questi futuri insegnanti si trovano in quella che l'antropologia definirebbe una "fase liminale", un passaggio di soglia in cui l'identità di discente inizia a trasformarsi in identità professionale. Collocati a metà del loro percorso universitario, gli studenti abitano uno spazio intermedio in cui la teoria pedagogica smette di essere un repertorio astratto di concetti e inizia a confrontarsi con la prefigurazione della responsabilità educativa. È un momento critico e generativo allo stesso tempo perché la dimensione etica della professione emerge con maggiore nitidezza, mentre il vissuto personale inizia a essere interrogato come una risorsa formativa. In questa condizione di transizione, la scrittura narrativa si offre come strumento privilegiato per esplorare tale metamorfosi identitaria, permettendo di osservare come i soggetti rielaborino il proprio rapporto con l'apprendimento, con la cura e con l'idea stessa di diventare insegnanti (Biffi, 2010). Il materiale testuale, denso e variegato, è stato generato attraverso un dispositivo di scrittura articolato in tre movimenti sequenziali:

- il primo, l'*Ancora*, invitava a un recupero della medesimezza corporea attraverso l'*incipit*: "*Ripenso alla mia mano bambina: la fatica o il piacere di tracciare i primi segni erano...*";
- il secondo, la *Bussola*, apriva alla progettualità dell'*Ipse* con la consegna: "*Guardando al mio futuro in aula, la promessa etica che scelgo di scrivere è...*";
- il terzo, la *Sintesi*, chiedeva di annodare i due poli: "*Tra la mano che ero e il docente che sarò, il filo rosso della mia formazione è...*". Tali *incipit* sono stati formulati per attivare una forma di "bilocazione cognitiva" (Demetrio, 1995), permettendo al soggetto di osservarsi contemporaneamente come scrivente del presente e protagonista del passato o del futuro, oggettivando così il proprio vissuto.

Piuttosto che una scelta puramente procedurale, questa scansione ha dato forma a un vero e proprio dispositivo pedagogico nell'accezione di Massa (1992; 1997). Nella visione dell'autore, l'atto formativo non si esaurisce nell'astrazione teorica, ma prende corpo nella predisposizione materiale del *setting*: un'organizzazione calibrata di tempi, spazi, corpi, oggetti e simboli. In quest'ottica, il supporto cartaceo, il tratto manuale, la sosta cognitiva e gli stimoli narrativi hanno costituito la struttura concreta di un ambiente capace di far affiorare i livelli latenti, emotivi e simbolici che sostengono la postura docente. Il laboratorio è diventato così uno spazio d'indagine orientato alla de-costruzione e alla ri-significazione

dell'esperienza vissuta. Le narrazioni raccolte non si configurano come semplici resoconti, ma sono trame complesse che intrecciano due filoni fondamentali, entrambi essenziali per comprendere la costruzione dell'identità professionale. Il primo filone riguarda la comparsa delle memorie scolastiche e familiari, intese come radicamento del Sé nel passato. La scrittura permette di recuperare il legame con il proprio vissuto grafico e relazionale: gli studenti rievocano l'impatto delle figure adulte nel loro apprendimento, riconoscendo come la mano che scrive oggi porti ancora i segni, le fatiche e le scoperte dei primi tratti tracciati sui banchi di scuola. Questa dimensione retrospettiva non rappresenta un esercizio nostalgico, ma una ricognizione necessaria delle fondamenta del proprio carattere, ciò che Ricœur definirebbe l'identità *Idem*. Attraverso questo ritorno alle origini, gli studenti hanno potuto osservare come le prime esperienze di apprendimento continuino a modellare il loro modo di percepire la relazione educativa. Il secondo filone apre invece a una riflessione etica e valoriale più ampia, in cui la scrittura manuale agisce come catalizzatore per lo sviluppo della propria missione educativa. Attraverso il dispositivo della "Bussola", gli studenti hanno dato forma a desideri, principi e promesse, definendo non tanto "cosa faranno", quanto "chi vogliono essere" nell'incontro con l'altro. La scrittura diventa così un luogo di progettazione identitaria, in cui la dimensione professionale si intreccia con quella personale, generando un orientamento etico che procede e sostiene la pratica didattica. Ne risulta un archivio di vere e proprie "storie di formazione", che testimoniano la fatica e la bellezza di darsi un nome e un senso nel caos dell'esperienza. Il *corpus* non restituisce quindi dati freddi, ma frammenti di un'umanità in divenire, dove la parola scritta diventa il luogo fisico in cui la teoria pedagogica si incarna in un progetto di vita consapevole. La scrittura stabilizza la materia poliedrica dell'esperienza, trasformandola in un'identità professionale più solida, riflessiva e capace di assumere responsabilità.

## 5 Metodo di analisi: l'approccio fenomenologico-ermeneutico tra dati e significati

Il trattamento dei materiali raccolti ha richiesto una metodologia capace di rispettare la natura profonda, soggettiva e stratificata delle narrazioni. Pertanto, è stato adottato un approccio fenomenologico-ermeneutico, in continuità con l'impianto teorico di Ricœur (1983-1985) e con le prospettive di Mortari (2003) e Van Manen (1990). Tale cornice consente di considerare il testo non come un insieme di unità da scomporre, ma come un'esperienza di senso che si offre all'interpretazione. In questa prospettiva, l'analisi si è configurata come un esercizio di ascolto attento dei testi, volto a cogliere il modo in cui ciascuno studente articola la propria traiettoria esistenziale e professionale. Il metodo ermeneutico permette infatti di assumere il testo come un "mondo" in cui il ricercatore entra per comprendere come il soggetto narra sé stesso e come, attraverso tale narrazione, co-

struisce la propria realtà. La distinzione ricœuriana tra identità *Idem* e *Ipse* non è stata richiamata come categoria teorica astratta, ma come lente interpretativa utile a riconoscere, nei racconti, il dialogo tra continuità biografica e tensione verso un sé in divenire, inserendosi pienamente nel filone internazionale della ricerca biografica applicata all'educazione (Delory-Momberger, 2021). L'approccio fenomenologico-ermeneutico ha dunque guidato l'intero processo analitico, orientando l'attenzione non solo a ciò che viene detto, ma al modo in cui viene detto: alle scelte lessicali, ai silenzi, alle immagini ricorrenti, ai gesti evocati. L'obiettivo non era classificare i testi, ma comprendere come gli studenti attribuiscono significato alle proprie esperienze formative e come tali significati contribuiscono alla costruzione della loro identità professionale. L'indagine si è articolata su due livelli complementari, integrando il rigore della rilevazione quantitativa con la profondità dell'esegesi qualitativa secondo un approccio *Mixed Methods* (Creswell & Creswell, 2018). Questa doppia prospettiva ha permesso di cogliere sia l'efficacia percepita del dispositivo narrativo sia la qualità formativa dei significati emersi nei testi. Il primo livello ha previsto un'analisi quantitativa descrittiva (Trincherò, 2002), finalizzata a valutare la comprensione dei costrutti teorici e l'impatto formativo del laboratorio. La scala Likert a 5 punti (da 1 = *completamente in disaccordo* a 5 = *completamente d'accordo*) è stata appositamente costruita per rilevare tre macro-aree di interesse: la prima legata alla dimensione teorico-concettuale (Item 1: "*Ho compreso a livello operativo le categorie filosofiche di Idem e Ipse applicate alla mia formazione*"); la seconda mirata all'autoconsapevolezza emotiva e didattica (Item 2: "*Il dispositivo di scrittura mi ha permesso di riconoscere e ri-semantizzare i miei limiti e le mie risorse*"); la terza incentrata sulla proiezione professionale (Item 3: "*Ritengo che la riflessività narrativa sia utile per lo sviluppo del mio futuro ruolo di docente*"). I dati, raccolti tramite scale Likert costruite secondo i criteri classici di misurazione degli atteggiamenti (Lucisano e Salerni, 2002), hanno restituito indicatori significativi: la comprensione dei costrutti filosofici cardine (la dialettica tra *Idem* e *Ipse*) ha raggiunto una media di 4,22/5, confermando la capacità del dispositivo narrativo di rendere accessibili e operative categorie filosofiche complesse. Ancor più rilevante è il dato relativo all'impatto percepito dell'attività sul futuro ruolo docente, con una media di 4,55/5, a conferma di come gli studenti riconoscano nella riflessività narrativa un pilastro fondamentale della propria professionalità. L'efficacia della trasposizione delle categorie ricœuriane in dispositivi di scrittura trova riscontro nei dati raccolti, come illustrato nella Tabella 2.

| Categoria ricœuriana  | Funzione nel laboratorio                           | Obiettivo formativo                                                                   | Risultato rilevato (media likert)                 |
|-----------------------|----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| Identità narrativa    | Sintesi tra <i>Idem</i> e <i>Ipse</i> .            | Trasformare il vissuto “muto” (esperienza grezza) in sapere professionale riflessivo. | 4,55/5<br>(Utilità professionale percepita)       |
| Dialettica tra i poli | Confronto tra passato (Ancora) e futuro (Bussola). | Sviluppare la capacità di ri-semantizzare i limiti personali come risorse didattiche. | 3,76/5<br>(Riconoscimento risorse e limiti)       |
| L'IPSE come Promessa  | La firma finale e la sintesi del progetto.         | Stabilizzare l'impegno etico del futuro docente verso la comunità educante.           | 4,22/5<br>(Comprensione dei costrutti filosofici) |

Tabella 2: Corrispondenza tra categorie ricœuriane, dispositivi di scrittura e riscontri quantitativi (medie Likert).

L'asse portante della ricerca risiede nel secondo livello metodologico, focalizzato sull'analisi qualitativa del contenuto. Oltrepassando la semplice schedatura descrittiva delle risposte aperte, l'indagine ha adottato un protocollo induttivo basato sui criteri di scomposizione e categorizzazione concettuale delineati da Saldaña (2021), orientandosi così verso la dimensione latente dei significati. In quest'ottica, il processo analitico ha consentito di enucleare le “tensioni produttive”, ossia i segmenti testuali in cui affiorano polarità apparentemente antitetiche: il contrasto tra memoria passata e attesa futura, l'oscillazione tra ostacolo percepito e risorsa potenziale, o lo scarto tra identità attuale e prospettica. Ben lungi dal costituire un'*impasse* discorsiva, tali fratture narrative denotano un effettivo “lavoro del pensiero”. In questi snodi, infatti, il partecipante rielabora dinamicamente la complessità della propria esperienza, convertendo la frizione interna in un processo di riflessione e attribuzione di nuovo senso. L'analisi ha fatto emergere ricorrenze semantiche significative, come autenticità, pazienza, ascolto e responsabilità, trattate non come semplici occorrenze lessicali, ma come indicatori di senso, capaci di illuminare il processo di costruzione identitaria. L'obiettivo di questo doppio livello di analisi è stato quello di documentare come la scrittura permetta di oggettivare il vissuto: una volta consegnato alla carta, il racconto cessa di essere un'emozione privata e diventa un oggetto di riflessione critica. In questa prospettiva, l'analisi fenomenologica-ermeneutica non si limita a descrivere ciò che gli studenti hanno scritto, ma mette in luce il processo di trasformazione attraverso cui l'esperienza grezza si purifica, si distilla e si stabilizza in un sapere professionale consapevole, pronto per essere speso nella pratica educativa.

## 6 Domande di ricerca: tra percezione dello strumento e atto creativo

La ricerca si è sviluppata attorno a due interrogativi centrali, formulati per testare la tenuta del legame tra gesto grafico, riflessività e costruzione dell'identità. Questi quesiti non mirano soltanto a valutare l'efficacia del dispositivo narrativo, ma anche a comprendere se la scrittura possa realmente agire da catalizzatore per quella materia poliedrica che è la formazione del Sé professionale.

*RQ1: Come percepiscono i futuri docenti il ruolo della scrittura nella loro storia formativa?*

La prima domanda di ricerca indaga il modo in cui gli studenti interpretano la scrittura all'interno della propria traiettoria formativa: se essa venga ancora vissuta come un compito tecnico, eredità di una scolarizzazione che ha spesso relegato il gesto grafico all'identità *Idem*, oppure se venga riscoperta come un dispositivo epistemico capace di generare ordine, distanza e comprensione. In un contesto accademico dominato dal digitale, l'interrogativo mira a comprendere se il ritorno alla manualità e al racconto di sé sia percepito come una tecnologia della memoria, un luogo in cui dare forma al caos interiore e trasformarlo in pensiero.

I dati quantitativi offrono un primo orientamento interpretativo: i punteggi relativi alla consapevolezza dei propri limiti (3,69/5) e delle proprie risorse (3,76/5) suggeriscono che la scrittura non venga vissuta come mera registrazione di eventi, ma come un processo di oggettivazione critica. Attraverso il gesto narrativo, i vissuti grezzi vengono decantati, resi pensabili, trasformati in materiale riflessivo. La scrittura appare così come un luogo di chiarificazione, in cui l'esperienza si distanzia da sé quel tanto che basta per diventare consapevolezza professionale.

In questa prospettiva, la RQ1 non si limita a esplorare la percezione dello strumento, ma illumina il modo in cui gli studenti riconoscono nella scrittura un atto creativo capace di sostenere il passaggio dall'identità già data all'identità possibile, aprendo lo spazio per una riflessività che non è solo cognitiva, ma profondamente esistenziale.

*RQ2: Quale spazio occupa la creatività nel racconto del "diventare maestri"?*

Il secondo interrogativo sposta il *focus* sulla dimensione generativa del laboratorio, interrogando la natura stessa della creatività pedagogica. L'ipotesi di fondo è che la creatività pedagogica non coincida con l'invenzione di scenari immaginari, ma con la capacità ermeneutica di ristrutturare i propri tratti caratteriali in funzione di un progetto etico e professionale. In questa prospettiva, la sintesi finale tra l'Ancora (il passato) e la Bussola (il futuro) diventa un banco di prova privilegiato: si tratta di comprendere se gli studenti vivano questo passaggio come un autentico atto creativo di auto-progettazione. La creatività, in questa accezione, risiede nella plasticità con cui ciascuno ri-significa elementi della propria identità *Idem* – inclusi quelli percepiti come ostacoli, come la testardaggine o l'insicurezza – per integrarli nell'identità *Ipse*, orientata alla promessa e alla responsabilità. Non si tratta di cancellare i limiti, ma di riconfigurarli come risorse potenziali, come ma-

teriali vivi da cui far emergere una forma nuova di sé. L'interrogativo mira dunque a comprendere se l'atto di scrivere il proprio futuro permetta agli studenti di passare da un'identità subita a un'identità progettata. In questa prospettiva, il "diventare maestri" appare come un'opera creativa per eccellenza: un processo in cui la mano che scrive e la mente che promette si incontrano, generando una visione di sé che non è più solo descrittiva ma profondamente trasformativa.

### 7 Risultati dello studio: dalla memoria personale alla costruzione dell'identità professionale attraverso la scrittura

La fase iniziale del laboratorio, dedicata all'identità *Idem* attraverso il dispositivo dell'Ancora, ha spinto gli studenti a confrontarsi con l'*incipit* sulla "mano bambina". Questo stimolo si è rivelato un catalizzatore per il recupero del vissuto legato all'apprendimento del gesto grafico. Pur essendo stata indicata solo dal 17,4% del gruppo selezionato come la fase più stimolante – a fronte di una preferenza più marcata per la proiezione etica del futuro – essa è stata percepita come la più complessa e impegnativa con una valutazione della fatica pari a 3,72/5. Questo scarto tra bassa preferenza e alta intensità suggerisce che tornare alle origini del proprio "saper fare" richieda un lavoro di scavo cognitivo ed emotivo non trascurabile. Riattraversare il passato, infatti, significa confrontarsi con le prime forme interiorizzate del gesto grafico, con le sue eredità scolastiche e con i significati impliciti che ancora abitano la pratica della scrittura.

#### *Fatiche e successi: una dimensione sensoriale e affettiva*

Nelle narrazioni raccolte, il ricordo dell'imparare a scrivere non appare come una sequenza di regole grammaticali, ma come un'esperienza profondamente sensoriale, tattile e, in molti casi, affettiva. Gli studenti hanno rievocato con precisione quasi fisica la fatica di "stare nei margini", la tensione muscolare di una mano che premeva troppo sul foglio o il timore di macchiare la pagina con l'inchiostro. Accanto a queste piccole angosce infantili, emerge l'orgoglio per la conquista di un tratto personale: il momento in cui la scrittura smette di essere imitazione dei modelli scolastici e diventa "firma", espressione di un'identità nascente. Questo intreccio tra corpo e carta mostra come la scrittura manuale sia stata, per molti, la prima palestra di autodisciplina e, al contempo, un luogo di libertà espressiva. Il gesto grafico non è ricordato come un compito meccanico, ma come un'esperienza incarnata in cui si intrecciano fatica, scoperta e il piacere sottile di riconoscersi in un segno che finalmente appartiene a sé.

#### *L'Ancora del carattere: la scrittura come specchio del Sé*

Attraverso il recupero del gesto grafico, molti studenti hanno riconosciuto tratti del proprio carattere che, nel tempo, si sono sedimentati fino a diventare parte stabile della loro identità. La "testardaggine" riemergeva nel ricordo di chi insisteva ostinatamente su una lettera mal riuscita; la "precisione" si manifesta-

va nel rispetto quasi ossessivo delle righe; altri ancora riconoscono nella lentezza, nella fretta o nella paura di sbagliare i primi segnali di un modo personale di affrontare i compiti e le attese altrui. Questi tratti ereditati, che appartengono all'identità *Idem*, non vengono evocati come etichette statiche, ma come radici storiche del proprio modo di stare al mondo. Il gesto grafico diventa così una lente retrospettiva: permette di vedere come certe disposizioni – la cura, l'impazienza, la rigidità, la creatività – abbiano preso forma molto prima di essere nominate. Rileggere questi tratti attraverso la scrittura consente agli studenti di riconoscerli non come vincoli immutabili ma come materiali originari da cui è possibile ripartire. Questo recupero memoriale assume una valenza pedagogica cruciale per i futuri maestri. Nell'era della digitalizzazione pervasiva, insegnare a scrivere non può essere ridotto alla trasmissione di una procedura tecnica: il docente del XXI secolo deve prima tornare a “sentire” la fatica e la gioia racchiuse in quel gesto primordiale. Riappropriarsi della propria storia grafica significa riconoscere che la scrittura non è mai stata un atto neutro, ma un'esperienza incarnata fatta di tentativi, frustrazioni, conquiste e piccoli orgogli. Solo attraversando nuovamente questa dimensione sensoriale ed emotiva, l'insegnante può sviluppare la sensibilità empatica necessaria per accogliere le fatiche dei propri alunni, trasformando l'ora di scrittura in un momento di autentica costruzione identitaria. La mano che oggi scrive della propria formazione è la stessa che, ieri, ha lottato per dare forma a una “A”: in questa continuità si radica la forza del sapere professionale, che non nasce da un'astrazione teorica, ma da un'esperienza vissuta e riconosciuta. In questo passaggio, l'analisi si sposta dalla dimensione mnemonica a quella trasformativa, dove la scrittura cessa di essere una cronaca del passato e diventa un laboratorio del cambiamento, un luogo in cui il vissuto si riorganizza e si apre alla possibilità di un'identità professionale più consapevole.

## **8 La scrittura come “cura di sé”: la narrazione per rielaborare le fragilità educative**

I dati emersi dal *report* evidenziano un passaggio cruciale nel vissuto degli studenti: ben il 50% dei partecipanti ha identificato nella propria identità *Idem* – *i.e.* corredo di abitudini e tratti caratteriali consolidati – elementi da “mitigare o gestire”. In questo scenario, la scrittura abbandona la sua funzione meramente descrittiva per assumere il ruolo di un autentico dispositivo di “cura di sé”, in linea con la prospettiva di Demetrio (1995). Scrivere di sé, in questa cornice, non equivale a indulgere nel narcisismo, ma ad attivare un processo di auto-analisi che permette di affrontare e superare fragilità, nodi irrisolti e traumi silenziosi maturati nei propri percorsi di insegnamento-apprendimento (Fabbri, 2007). La narrazione diventa così uno spazio protetto in cui riconoscere ciò che ancora pesa, ciò che limita, ciò che chiede di essere riletto. È in questa operazione di chiarificazione interiore che la scrittura si configura come pratica atta a trasformare un gesto che

permette di guardare alle proprie vulnerabilità non come ostacoli, ma come materiali da rielaborare nella costruzione dell'identità professionale.

*Il riconoscimento dei limiti come atto di consapevolezza*

La consapevolezza dei propri limiti ha registrato un punteggio medio di 3,76/5, un valore che indica come la narrazione abbia agito da facilitatore per un'onestà intellettuale profonda. Nello spazio della "carta bianca", molti studenti hanno dato un nome preciso a insicurezze, paure e blocchi cognitivi che spesso restano confinati nel non-detto. La scrittura manuale, con il suo ritmo lento e riflessivo, ha permesso di oggettivare queste fragilità: una volta messe sulla pagina, l'ansia da prestazione o la paura del giudizio cessano di agire come fantasmi interiori e diventano oggetti analizzabili, separati dal soggetto che scrive e, proprio per questo, più facilmente governabili attraverso il potere dell'autoriflessione emotiva (Pennebaker, 2004).

*La tensione trasformativa: dalla fragilità alla postura professionale*

Un elemento ricorrente nelle narrazioni è la cosiddetta "tensione trasformativa": la percezione di una discordanza tra un passato vissuto come fragile ("*ero uno studente insicuro*", "*mi sentivo invisibile tra i banchi*") e il progetto di sé come futuro docente. La scrittura non interviene come un correttore che cancella queste zone d'ombra; al contrario, le accoglie e le integra in una trama narrativa coerente. Molti testi mostrano come il limite personale venga ri-significato: la fragilità sperimentata da studenti diventa la radice di una futura capacità di ascolto e di una postura professionale resiliente. Attraverso questo esercizio di "bilocalizzazione cognitiva" (Demetrio, 1995, p.12), lo studente smette di subire il proprio vissuto e inizia a progettarlo. La creatività pedagogica emerge proprio qui: nell'atto di trasformare una "mancanza" in una risorsa didattica. Il limite non è più percepito come un ostacolo alla carriera di insegnante, ma diventa il punto di partenza per costruire un'autenticità professionale capace di accogliere l'errore e la vulnerabilità. Il futuro maestro non appare come un modello di perfezione distante, ma come un testimone credibile di una crescita possibile. La scrittura diventa così il terreno in cui la materia poliedrica dell'esperienza si ricompone in un nuovo progetto etico, capace di abitare le contraddizioni del mestiere educativo e di trasformarle in competenza relazionale e responsabilità pedagogica.

## 9 Creatività e innovazione didattica: la ri-semantizzazione della storia personale nella progettazione

La vera innovazione didattica non risiede nell'adozione acritica di nuove tecnologie o di metodologie standardizzate, ma nasce dal momento in cui la storia personale del docente diventa matrice generativa della sua progettazione educativa. I dati del laboratorio confermano con forza questa prospettiva: la preferenza espressa dal 41,3% degli studenti per la fase della sintesi indica che la creatività

pedagogica raggiunge la sua massima intensità quando il soggetto, rispondendo all'invito di rintracciare il proprio "filo rosso", è chiamato a dare forma al proprio futuro ruolo professionale. In questo atto di sintesi, la scrittura manuale cambia statuto: da esercizio introspettivo diventa strumento di architettura professionale. La narrazione non si limita più a recuperare il passato o a immaginare il futuro, ma li mette in dialogo, generando un progetto che trae forza proprio dalla ri-semantizzazione della propria storia formativa. È in questo passaggio che la creatività si manifesta come capacità di trasformare il vissuto in criterio pedagogico, di far emergere dalla propria biografia le linee guida per una didattica autentica, situata e responsabile. La progettazione, così intesa, non è un compito tecnico, ma un gesto identitario: un modo di abitare la professione che integra memoria, visione e responsabilità educativa. La scrittura diventa il luogo in cui questa integrazione prende forma, rendendo visibile come l'innovazione didattica più significativa nasca sempre da un soggetto che ha imparato a pensarsi e a progettarsi. Il passaggio dalla narrazione del passato alla progettazione del futuro non è un processo lineare, ma un movimento creativo di ristrutturazione del Sé, i cui passaggi logici e trasformativi sono riassunti nella Tabella 3.

| Fase del processo               | Azione del soggetto (studente)                                                                  | Valenza creativa (ristrutturazione)                                                                 |
|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dall' <i>Idem</i> subito...     | Rievocazione di fatiche grafiche e fragilità scolastiche (" <i>Ero uno studente insicuro</i> ") | Analisi: il passato non è più un limite giudicante, ma un materiale da osservare a distanza         |
| ...all' <i>Iipse</i> progettato | Traduzione del limite in postura (" <i>La mia timidezza diventerà capacità di ascolto</i> ")    | Sintesi: il limite viene ri-semantizzato creativamente in risorsa pedagogica                        |
| L'Identità narrativa            | Creazione di una trama unitaria e coerente tra chi si era e chi si sarà                         | Innovazione: il docente non applica un metodo, ma <i>diventa</i> il metodo attraverso la sua storia |

Tabella 3: Il processo di ristrutturazione concettuale: dalla reificazione dell'identità *Idem* alla progettualità etica dell'*Iipse*.

#### *La bussola dei valori: risorse personali e originalità didattica*

La capacità di identificare le proprie risorse interiori – valutata con una media di 3,76/5 nel gruppo di riferimento dei 55 partecipanti – rappresenta un passaggio decisivo nella costruzione dell'identità professionale. Questo dato suggerisce che i futuri maestri non si limitano a elencare qualità astratte, ma iniziano a percepire tali risorse come elementi attivi della loro futura pratica didattica. La creatività, in questa accezione, si manifesta come un'operazione di ri-semantizzazione: attraverso la scrittura, tratti caratteriali un tempo percepiti come problematici o "muti" vengono trasformati in competenze educative e professionali. Le narrazioni analizzate mostrano con chiarezza questo processo. La testardaggine infantile o scolare viene riletta e trasformata in determinazione educativa e resilienza; la

timidezza si evolve in una sensibilità spiccata per l'ascolto e per la conduzione di piccoli gruppi; la lentezza diventa cura; l'eccesso di prudenza si trasforma in capacità di osservazione. In ciascuno di questi casi, la scrittura permette di vedere continuità dove prima c'erano solo scarti o difetti, offrendo agli studenti un linguaggio nuovo per nominare ciò che li abita. In questo modo, l'insegnante non applica un metodo esterno, ma *diventa* il metodo, portando in aula una postura che è al contempo tecnica e umana, radicata nella propria storia e capace di generare originalità didattica, resilienza e autoefficacia professionale (Scierri *et al.*, 2019). La bussola dei valori non è dunque un esercizio di autocelebrazione, ma un dispositivo che orienta la progettazione futura, rendendo visibile come la professionalità emerga dall'incontro tra ciò che si è stati e ciò che si sceglie di diventare.

*Abitare la storia: verso una progettazione consapevole e inclusiva*

L'altissimo valore attribuito all'utilità professionale dell'esercizio (4,55/5) conferma un passaggio epistemologico rilevante: gli studenti non percepiscono più la propria identità come un elemento separato dall'azione didattica, ma come una componente strutturale della progettazione educativa. La progettazione non viene più vissuta come l'esecuzione burocratica di un curriculum ministeriale, ma come un atto creativo in cui l'educatore mette in gioco la propria interezza, riconoscendo che ciò che porta in aula non è solo un insieme di competenze tecniche, ma una storia personale che orienta scelte, sensibilità e priorità pedagogiche. Abitare la propria storia significa acquisire la consapevolezza che per progettare percorsi realmente inclusivi è necessario, prima di tutto, aver imparato a tracciare con lucidità la propria rotta professionale. La scrittura manuale assume qui la funzione di bussola: nel momento in cui lo studente mette sulla carta il proprio progetto etico, lo stabilizza l'impegno preso con sé stesso e con la comunità educante. La pagina diventa un luogo di chiarificazione, dove intenzioni, valori e responsabilità trovano una forma visibile e condivisibile. In questa prospettiva, la creatività pedagogica si configura come un esercizio di libertà e responsabilità. Libertà, perché permette al futuro docente di sottrarsi alla logica dell'esecuzione e di assumere una postura autoriale; responsabilità, perché questa postura implica la capacità di abitare la complessità scolastica del XXI secolo non come esecutori di compiti, ma come autori consapevoli della propria storia e mediatori della storia altrui. È in questo intreccio tra identità e progettazione che si radica la possibilità di una didattica realmente inclusiva, capace di accogliere la pluralità dei vissuti e di trasformarla in risorsa educativa.

**⑩ Discussione: verso una pedagogia della creatività nella scrittura.  
Oltre la tecnica: valorizzare la dimensione estetico-creativa  
della parola scritta**

Le risultanze del laboratorio mostrano con chiarezza che la formazione dei futuri insegnanti non può essere confinata entro i limiti dell'addestramento pro-

cedurale o della didattica della letto-scrittura intesa come insieme di tecniche. Il dato sull'utilità professionale percepita (4,55/5) non è soltanto un indicatore di gradimento, ma segnala un cambiamento di postura epistemologica. Gli studenti di Scienze della Formazione Primaria riconoscono nella scrittura manuale una vera e propria "officina di senso", un luogo in cui l'identità professionale prende forma ancora prima dell'azione didattica. Questo risultato è perfettamente in linea con quanto emerso dai risultati: la scrittura non è stata vissuta come un esercizio accessorio, ma come un dispositivo capace di far emergere tratti dell'identità *Idem*, elaborando fragilità e trasformando i limiti in risorse per orientare la progettazione futura. La manualità, con il suo ritmo lento e riflessivo, ha permesso agli studenti di riconoscere la continuità tra la propria storia scolastica e il proprio progetto professionale, confermando la prospettiva demetrianiana della scrittura come pratica di cura di sé e come spazio di bilocazione cognitiva. In questo senso, la dimensione estetico-creativa della parola scritta non rappresenta un ornamento, ma una componente strutturale della formazione docente. La scrittura diventa un luogo in cui l'esperienza si sedimenta, si riorganizza e si apre alla possibilità di una didattica più consapevole, inclusiva e radicata nella storia personale del futuro insegnante. È proprio questa integrazione tra memoria, sensibilità e progettazione a rendere la scrittura un dispositivo formativo insostituibile, capace di superare la logica della mera tecnica per restituire alla parola il suo valore generativo.

#### *La parola come traccia dell'esistenza*

Valorizzare la dimensione estetico-creativa della scrittura significa riconoscere che la parola scritta non è soltanto un veicolo di informazioni né un esercizio di correttezza formale, ma una traccia tangibile dell'esistenza, un gesto che mette in forma il modo in cui il soggetto abita il mondo. Come abbiamo appena riportato, nel presente studio, la scrittura manuale è stata vissuta dagli studenti come un dispositivo capace di ristrutturare il vissuto per dare forma alla propria identità professionale. In questa prospettiva, la creatività non è un'aggiunta estetica, ma una modalità di pensiero che permette di riorganizzare l'esperienza e di attribuirle un nuovo senso. Pertanto, se la creatività è, come mostrato dalle narrazioni, una forma di ristrutturazione concettuale del proprio percorso, allora la formazione universitaria deve assumersi la responsabilità di formare futuri insegnanti capaci di percepire la pagina bianca non come un territorio minato da errori ortografici da sanzionare, ma come uno spazio di libertà e responsabilità. Questo passaggio è coerente con la prospettiva demetrianiana della scrittura, come pratica di cura di sé: un luogo in cui il soggetto si dà un nome, si riconosce, si ricomponde. Insegnare la scrittura, in quest'ottica, significa abilitare l'altro a narrare il proprio mondo, a stabilizzare il proprio pensiero attraverso il corpo e la mano, a trasformare la parola in un gesto identitario. È un atto pedagogico che non si limita a trasmettere norme, ma che accompagna lo studente nella costruzione di una voce. È proprio questa voce – fragile, situata, incarnata – diventa la base per una didattica capace di accogliere la pluralità dei vissuti e di trasformarla in risorsa educativa.

### *La postura del docente: dalla tensione all'accoglienza*

La ricerca mostra che la postura del docente si forma nella capacità di abitare criticamente la “tensione produttiva” che attraversa l'intero percorso formativo: la tensione tra la propria storia ereditata – l'identità *Idem* con i suoi tratti, limiti e fragilità – e il progetto etico che ciascuno sceglie di diventare, l'identità *Ipse*. In accordo, dai dati emersi, gli studenti hanno riconosciuto nella scrittura manuale un dispositivo capace di integrare passato e futuro, di trasformare la fragilità in risorsa e di orientare la progettazione professionale. Un insegnante che attraversa personalmente la fatica e la bellezza di riconciliare il proprio vissuto scolastico con le proprie aspirazioni educative sarà più incline a promuovere una didattica della scrittura non autoritaria. La sua esperienza di bilocazione cognitiva – così come suggerito da Demetrio – lo rende capace di riconoscere nella parola dell'altro non un semplice esercizio da valutare, ma un gesto identitario che chiede ascolto. In questo senso, la postura professionale non nasce da un insieme di tecniche, ma da un modo di stare nella relazione educativa, un modo che accoglie, che non soffoca l'originalità dell'alunno sotto il peso del conformismo scolastico, ma che la alimenta attraverso il dispositivo narrativo. Riconoscere in ogni testo dei propri alunni non solo un compito, ma un frammento di vita in cerca di forma significa assumere una responsabilità pedagogica profonda. Significa comprendere che la scrittura è un luogo di emersione del sé, e che il docente, per poterla accompagnare, deve avere imparato a fare lo stesso con la propria storia. È in questa reciprocità – tra chi scrive e chi accoglie la scrittura – che si radica una didattica capace di generare spazi di libertà, di cura e di crescita condivisa.

### **① La dimensione temporale della scrittura manuale tra lentezza, complessità e inclusione**

La necessità di un tempo disteso per la scrittura emerge come una delle indicazioni più significative offerta dagli studenti. La pedagogia della creatività richiede infatti una vera e propria *pedagogia della lentezza* (Honoré, 2004), in aperto contrasto con la frenesia performativa e l'accelerazione digitale che caratterizzano il sistema scolastico contemporaneo. Scrivere a mano implica un tempo qualitativo: tempo per pensare, per scegliere la parola esatta, per lasciare che la mano segua il ritmo del pensiero. Recuperare questa dimensione temporale nella formazione dei docenti significa preservare la scrittura come “materia poliedrica” e transdisciplinare, capace di nutrire la resilienza, l'autenticità e profondità riflessiva, e di sostenere la postura professionale che nei nostri risultati è emersa come una condizione per una progettazione consapevole. In questa prospettiva, l'approccio narrativo fondato sulla dialettica di Ricoeur (1990) non si configura come un semplice esercizio introspettivo, ma come una risposta necessaria alle sfide dell'inclusione nel XXI secolo. Quando la scrittura viene intesa come uno spazio plastico e non come metro di giudizio standardizzato, essa diventa un contenito-

re capace di ospitare la diversità umana senza patologizzarla né ridurla a scarto procedurale. La lentezza permette di restituire alla parola il suo valore generativo: un luogo in cui l'esperienza si riorganizza, si ricompone e trova una forma condivisibile. Un'effettiva didattica inclusiva richiede innanzitutto l'individuazione delle barriere spesso implicite nelle *routine* d'aula tradizionali. Analizzato attraverso la cornice dell'Universal Design for Learning (UDL) (CAST, 2018), il solo gesto grafico della scrittura manuale può rappresentare una criticità complessa per gli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), in particolare nei quadri di disgrafia o disortografia. Quando alla scrittura si attribuisce una valenza introspettiva e narrativo-biografica, si corre il rischio di sovrastimare il supporto cartaceo, sovrapponendo la qualità della riflessione cognitiva allo sforzo visuo-motorio e procedurale della stesura. Per evitare questa sovrapposizione, occorre concretizzare il principio UDL relativo alla molteplicità delle modalità di espressione e azione. L'integrazione sistematica di strumenti digitali compensativi – come *software* di videoscrittura, sintesi vocale e dettatura – cessa così di essere una misura puramente assistenziale. Al contrario, il digitale costituisce un canale espressivo a pieno titolo che, riducendo il carico esecutivo legato al tratto grafico, consente all'allievo di focalizzarsi sui contenuti e sulla rielaborazione personale.

Un dato di rilievo emerso dalla ricerca mostra come ben il 50% degli studenti abbia dovuto confrontarsi con la necessità di mitigare o gestire aspetti complessi della propria storia o del proprio carattere, suggerendo come la lentezza favorisca una forma di empatia incarnata. Il docente che ha riattraversato la propria personale "fatica di scrivere" tende naturalmente a spostare il *focus* dall'errore grafico al significato profondo del Sé che si racconta. La creatività pedagogica risiede proprio nella capacità di progettare strade alternative, siano esse metodologiche, tecnologiche o espressive, affinché le barriere esecutive o motorie vengano rimosse, garantendo così a ogni individuo il diritto fondamentale di lasciare la propria traccia nel mondo attraverso il canale espressivo più idoneo e accessibile. In questo senso, la lentezza non è un rallentamento improduttivo, ma un tempo di cura che permette al docente di vedere l'alunno nella sua interezza e non nella sua prestazione. La scrittura e la narrazione si rivelano particolarmente significativi nei contesti multiculturali, dove la possibilità di lavorare con un ritmo non immediato consente agli alunni di sostare sulle proprie parole e di dare forma a vissuti complessi, in uno spazio vitale di negoziazione tra pluralità culturali e individuali. La fase della Sintesi Finale, che ha rappresentato il momento di maggior stimolo per il 41,3% del gruppo, dimostra come il lavoro narrativo permette di ricomporre elementi biografici frammentati in una trama unitaria e coerente, soprattutto per chi proviene da contesti migratori o da storie familiari dissonanti. Il tempo disteso richiesto dalla scrittura manuale favorisce questa ricomposizione, perché offre uno spazio in cui la pluralità delle appartenenze può essere accolta senza semplificazioni e trasformata in una narrazione condivisibile. La classe diventa così il luogo dove la diversità culturale non è più percepita come un ostacolo, ma come la materia prima per una narrazione collettiva polifonica.

Infine, il sostanziale equilibrio rilevato tra il riconoscimento delle risorse (3,76/5) e quello dei limiti (3,69/5) educa a una verità fondamentale: l'identità, tanto scolastica quanto professionale, si costruisce attraverso la fragilità e non nonostante essa. La scrittura manuale, con la sua unicità fatta anche di imperfezioni grafiche, diventa il primo luogo in cui questa complessità può essere accolta senza essere normalizzata. Il ritmo più disteso che la caratterizza permette di sostare su ciò che emerge, di riconoscere l'autenticità dei tratti individuali e di dare spazio a forme di espressione che non si lasciano comprimere nei tempi rapidi della prestazione. In questo quadro, la pedagogia dell'autenticità trova nella lentezza un alleato naturale: non perché la lentezza produca identità o complessità, ma perché crea le condizioni affinché possano manifestarsi senza essere immediatamente giudicate o corrette. Formare insegnanti capaci di promuovere questa visione e sostenere questa temporalità significa creare contesti in cui ogni studente si senta legittimato nella propria unicità, trasformando la classe in un ecosistema formativo in cui la scrittura è, prima di tutto, un gesto di cura verso la verità di ciascuno.

## 12 Conclusioni e ricadute didattiche: per una clinica della formazione narrativa

In questa fase conclusiva, l'indagine empirica si converte in una proposta pedagogica e istituzionale volta a raccogliere le sollecitazioni della *Call* di *Graphos* per la modellizzazione di percorsi innovativi dedicati ai futuri docenti. Sul piano epistemologico, l'intervento trova il proprio perno nella Clinica della Formazione di Riccardo Massa (1992) – intesa come metodologia d'indagine pedagogica mirata a far affiorare i vissuti latenti, i quadri impliciti e le zone d'ombra dell'insegnamento.

I riscontri empirici attestano la bontà del quadro teorico ipotizzato: entro un *setting* d'impronta clinica, la scrittura autobiografica mediata dalle categorie filosofiche ricœuriane di medesimezza e ipseità (*Idem* e *Ipse*: Ricœur, 1990) travalica la funzione di semplice esercizio di stile. Essa opera piuttosto come un dispositivo formativo capace di orientare lo studente nel processo del "farsi educatore-insegnante". Come evidenziano le rilevazioni quantitative (con una media di 4,55/5 sull'utilità percepita), la transizione dall'*Idem* all'*Ipse* costituisce il nucleo autenticamente trasformativo dell'esperienza. In questo snodo, la ristrutturazione identitaria permette al vissuto inizialmente "muto" di tradursi in sapere riflessivo, con ripercussioni dirette sulla postura educativa e sulle future scelte didattiche.

### *La parola come fondamento del Sé professionale*

Il laboratorio ha mostrato che la formazione degli insegnanti non può prescindere da una discesa consapevole nella propria storia grafica e narrativa. L'equilibrio emerso tra il riconoscimento delle risorse (3,76/5) e dei limiti (3,69/5) costituisce un dato particolarmente significativo, indicando come la narrazione abbia operato una forma di chiarificazione dell'esperienza, permettendo agli studenti

di guardare alle proprie fragilità, riconoscendole non ostacoli, ma componenti strutturali della loro identità professionale in formazione. In questo contesto, la scrittura manuale si conferma un dispositivo capace di sostenere una pedagogia dell'autenticità, in cui l'unicità grafica e la complessità biografica trovano spazio di espressione senza essere normalizzate. Insegnare a narrare e a narrarsi significa, in questa prospettiva, fornire ai futuri docenti la materia prima per abitare la complessità educativa senza esserne travolti. La parola scritta diventa infatti il luogo in cui si intrecciano memoria, interpretazione e progettazione, consentendo agli studenti di trasformare il vissuto in sapere professionale. È in questo movimento riflessivo che si radica la postura docente: una postura capace di accogliere la pluralità dei vissuti altrui proprio perché ha imparato a sostare criticamente sulla propria storia. La scrittura manuale, con il suo ritmo disteso e la sua richiesta di presenza, offre così un terreno formativo in cui identità, fragilità e responsabilità educativa possono essere elaborate in modo integrato, sostenendo la costruzione di un Sé professionale più consapevole e resiliente.

*Verso una pratica costante: proposte per la formazione iniziale*

Sulla base dei suggerimenti degli studenti e delle evidenze fenomenologiche raccolte, emergono tre direttrici per integrare stabilmente la scrittura creativa e riflessiva nei percorsi di Scienze della Formazione Primaria, trasformandola da evento episodico a metodo strutturale. La prima riguarda l'istituzionalizzazione di una *lentezza riflessiva*, necessaria per contrastare la frammentazione e la velocità che caratterizzano il sistema accademico contemporaneo. L'introduzione di "spazi di rallentamento" non risponde a un'esigenza meramente organizzativa, ma a una precisa istanza pedagogica: creare le condizioni affinché gli studenti possano sostare sui loro concetti, attraversare le proprie risonanze emotive e trasformare l'incontro con le teorie in un sapere incarnato. In questa prospettiva, la scrittura riflessiva dovrebbe agire come una pratica trasversale che accompagna l'intero percorso universitario, e non come attività confinata a singoli insegnamenti. Solo attraverso una pedagogia della sosta, resa possibile dal gesto lento della scrittura manuale, gli studenti possono dare ordine al caos interiore generato dall'incontro con la complessità pedagogica, sedimentando progressivamente ciò che apprendono. La lentezza non è dunque un invito alla dilazione, ma una condizione epistemica che permette alla parola scritta di diventare luogo di chiarificazione, di ristrutturazione concettuale e costruzione del sé professionale. Integrare questa pratica in modo continuativo significa offrire ai futuri docenti un metodo per orientarsi nella complessità educativa, sostenendo la loro capacità di pensare, sentire e agire in modo più consapevole. È al contempo urgente promuovere una pedagogia della scrittura che superi la dimensione meramente valutativa o tecnica. Dare "carta bianca" ai futuri docenti significa investire sulla loro capacità generativa, permettendo alla dimensione estetico-espressiva di emergere senza vincoli prescritti. Questa proposta mira a formare insegnanti che abbiano esperito la pagina bianca come uno spazio di libertà e responsabilità: solo chi ha imparato ad

abitare la propria parola con originalità sarà in grado di tutelare e alimentare la voce autentica dei propri futuri alunni, sottraendola all'omologazione. In continuità con quanto emerso nel laboratorio, la scrittura manuale si conferma quindi un luogo in cui l'unicità grafica narrativa può manifestarsi senza essere compressa da criteri di efficienza o rapidità, sostenendo una pedagogia dell'autenticità. Il laboratorio ha inoltre mostrato che la narrazione può trasformare il gruppo-classe in un "rifugio" e in uno specchio. Le proposte per la formazione iniziale devono dunque includere momenti strutturati di condivisione e *feedback* tra pari (Mortari, 2003), affinché la scrittura non resti confinata a un esercizio solitario. Quando la narrazione individuale diventa oggetto di riflessione collettiva, la fragilità del singolo smette di essere un peso privato per diventare una risorsa per il gruppo. Questo passaggio rafforza l'etica della responsabilità – l'identità *Ipse* – nel confronto con l'altro, preparando i futuri maestri alla cooperazione e al sostegno reciproco che caratterizzano la professione docente. La scrittura manuale, con il suo ritmo disteso e la sua richiesta di presenza, favorisce la costruzione di comunità di pratica in cui l'ascolto, la reciprocità e la cura diventano competenze professionali condivise.

In conclusione, la scrittura come "materia poliedrica" si conferma essere non solo un oggetto di studio, ma il terreno stesso su cui si edifica una maturità professionale capace di abitare la complessità educativa del XXI secolo con sguardo poetico e rigore etico. Lungo tutto il percorso di ricerca, la scrittura manuale ha mostrato di poter integrare dimensioni estetiche, identitarie, temporali e comunitarie, offrendo ai futuri docenti un dispositivo formativo che sostiene la riflessività, la responsabilità e la capacità di dare forma al proprio agire educativo. È su questo terreno che si può immaginare una clinica della formazione narrativa capace di restituire centralità alla parola, alla lentezza e alla relazione, elementi imprescindibili per una pedagogia che voglia davvero preparare insegnanti in grado di sostenere la complessità del mondo scolastico contemporaneo.

### 13 Riflessione finale: la scrittura come promessa etica

Il percorso di ricerca-formazione qui presentato ha permesso di compiere un passaggio cruciale: la traduzione della speculazione filosofica in una competenza professionale viva e operativa. I futuri docenti coinvolti non si sono limitati ad apprendere una teoria, ma hanno iniziato a tracciare una rotta consapevole, imparando a navigare tra l'Ancora della propria storia personale e la Bussola dei propri valori etici. L'indagine conferma che la narrazione non è un accessorio della formazione, ma il suo baricentro: i dati di utilità e partecipazione mostrano come gli studenti riconoscano nel gesto grafico manuale un atto di fondazione del Sé professionale, capace di trasformare la memoria in progetto. La ricaduta didattica più profonda di questo studio risiede nella consapevolezza, maturata dai partecipanti, che non è possibile educare senza aver prima imparato ad abitare la propria storia. La pedagogia della creatività applicata alla scrittura si rivela così una

pedagogia della responsabilità: non si tratta soltanto di insegnare a scrivere, ma di testimoniare come la parola scritta possa diventare un impegno verso sé stessi e verso gli altri. L'atto di narrarsi cessa di essere un esercizio privato e assume una valenza pubblica e istituzionale. Ogni studente, nel sigillare la propria "sintesi finale", ha formulato una promessa etica verso il futuro della scuola, riconoscendo che la cura dell'alunno nasce dalla capacità di aver avuto cura della propria materia biografica, trasformando i limiti in risorse e la memoria in orientamento professionale. In questa prospettiva, la scrittura narrativa e manuale si conferma una "materia poliedrica" indispensabile per la scuola del XXI secolo. Essa offre al docente la possibilità di abitare la complessità educativa non con la rigidità di chi applica procedure, ma con la flessibilità di chi sa raccontarsi e, proprio per questo, sa accogliere il racconto inedito di ogni bambino. Abitare la propria parola significa, in definitiva, assumersi la responsabilità di essere, prima che trasmettitori di saperi, testimoni credibili di un'umanità in continua, creativa e riflessiva ricerca.

### Riferimenti bibliografici

- Berninger V.W., Wolf B.J. (2016). *Dyslexia, Dysgraphia, OWL LD, and Dyscalculia: Lessons from Science and Teaching*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Biffi E. (2010). *Scritture adolescenti. Esperienze di scrittura nella scuola secondaria*. Trento: Erickson.
- Bing E. (1977). *Ho nuotato fino alla riga: bambini alla conquista della scrittura*. Milano: Feltrinelli.
- Bruner J. (1986). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruner J. (1991). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Cambi F. (2007). *L'autobiografia come metodo formativo*. Milano: Laterza.
- CAST (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2 [graphic organizer]*. Wakefield, MA: Author. Trad. it. *Linee guida per il Universal Design for Learning (UDL) versione 2.2* (a cura di G. Savia).
- Creswell J.W., Creswell J.D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5th ed.). Thousand Oaks: SAGE.
- Delory-Momberger C. (2021). La recherche biographique en éducation en France. *Autobiografie. Recherche, Pratiche, Esperienze. Mimesis Journal*, 2, pp. 53-57. Consultato il 18/07/2026. <https://mimesisjournals.com/ojs/index.php/autobiografie/article/view/1305/1044>
- Demetrio D. (1995). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio D. (2000). *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*. Napoli: L'Ancora del Mediterraneo.
- Fabbri D. (2007). *La memoria della ferita. Riflessioni su una pedagogia della resilienza*. Milano: FrancoAngeli.

- Honoré C. (2004). *Elogio della lentezza*. Milano: Rizzoli.
- Lucisano P., Salerni A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Mangen A., Velay J.L. (2010). Digitizing literacy: reflections on the haptics of writing. In Z. Blauweni & M. Hosman (Eds.). *Advances in Haptics*. Rijeka: Sciyo.
- Massa R. (1992). *La clinica della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Massa R. (1997). *Cambiare la scuola. Educazione e sintomo*. Roma-Bari: Laterza.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'età adulta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Pennebaker J.W. (2004). *Writing to Heal: A Guided Journal for Recovering from Trauma and Emotional Upheaval*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- Ricœur P. (1983-1985). *Tempo e racconto* (Vols. 1-3). Milano: Jaca Book.
- Ricœur P. (1990). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book.
- Saldaña J. (2021). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (4th ed.). London: SAGE.
- Schön D.A. (1983). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica*. Bari: Dedalo.
- Scierri I.D.M., Toti G., Trapani G. (2019). Didattica attiva e orientamento narrativo: un approccio integrato per favorire autostima, autoefficacia e resilienza. *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 14(1), pp. 193-220. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9192>
- Shapiro L. (2011). *Embodied Cognition*. New York: Routledge.
- Trinchero R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Van Manen M. (1990). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Albany: SUNY Press.