

Scrittura e memoria: nessi neurodidattici per l'apprendimento. Un espediente narrativo nella formazione dei futuri insegnanti di sostegno

Giuseppa Compagno*, Martina Albanese**

Riassunto: Il presente contributo si inserisce nel filone che guarda alla scrittura come mezzo per imparare e si sostanzia di due parti: la prima analizza i nessi tra la memoria e l'apprendimento – con *focus* specifico sulla memoria autobiografica – e tra scrittura e potenziamento della memoria a lungo termine; la seconda propone un modello di scrittura delle “storie di vita” come tappa progettuale iniziale che va oltre la raccolta di dati tecnici e riduzionisti per volgersi alla descrizione del profilo della classe, ma soprattutto alla ricchezza e alla profondità delle storie di vita. Il modello è stato messo a punto nel contesto del corso di specializzazione per le attività di sostegno presso l'Università di Palermo, per aiutare l'insegnante di sostegno a utilizzare le storie di vita del gruppo classe nel più ampio contesto della progettazione didattica sensoriale. Si ritiene che la scrittura – mediante il dispiego della narrazione autobiografica – possa facilitare e consolidare le informazioni contenute nella memoria a lungo termine in vista di una maggiore accuratezza rispetto alla costruzione di programmi educativi inclusivi.

Parole chiave: scrittura, apprendimento, storie di vita, memoria autobiografica, LTM.

English title: Writing and memory: neurodidactic connections for learning. A narrative device in the training of future support teachers

Abstract: This contribution is part of the strand that looks at writing as a means of learning and consists of two parts: the first analyses the links between memory and learning – with a specific focus on autobiographical memory – and between writing and long-term memory enhancement; the second proposes a model for writing ‘life stories’ as an initial planning stage that goes beyond the collection of technical and reductionist data to turn to the description of the class profile, but above all to the richness and depth of life stories. The model was developed in the context of the specialisation course for support activities at the University of Palermo, to help the support teacher use the life stories of the class group in the broader context of sensory didactic design. It is believed that writing – through the deployment of autobiographical narration – can facilitate and consolidate the information contained in long-term memory with a view to greater accuracy with respect to the construction of inclusive educational programmes.

Keywords: writing, learning, life stories, autobiographical memory, LTM.

* Università di Palermo. Email: giuseppa.compagno@unipa.it.

** Università di Palermo. Email: martina.albanese@unipa.it.

Il presente contributo è frutto della collaborazione tra le due autrici; tuttavia, Giuseppa Compagno è autrice del paragrafo 4, mentre Martina Albanese è autrice dei paragrafi 1, 2 e 3.

1 Scrittura e apprendimento

A partire dagli anni Settanta gli studiosi considerano la scrittura parte integrante del processo di apprendimento (Britton, 1980; Emig, 1977).

Con il tempo si verifica l'avvio di analisi più sistematiche sulla correlazione tra la produzione scritta e l'apprendimento e diviene via via più chiaro che la scrittura comporta operazioni cognitive complesse (Olive, 2012). Infatti, essa implica la gestione simultanea di compiti motori e cognitivi che determinano il controllo delle dita, del polso, del braccio, della vista, della memoria e dell'attenzione¹ (Gurrado, 2012).

La scrittura di fatto esprime i sentimenti, i pensieri, le esperienze della persona attraverso una serie di simboli e segni. Come afferma Laneve (2009), attraverso la scrittura si è in grado di reperire i meccanismi e le dinamiche meno visibili dell'esperienza narrata. Per questa ragione, non sorprende che la scrittura sia molto spesso utilizzata come pratica dai benefici terapeutici per connettersi con il proprio stato emotivo o con la propria identità; tanto che essa viene definita: “tempo di autoriflessività che investe l'identità nella sua interezza” (Perla, Schiavone e Vinci, 2012). Pennebaker e Seagel (1999), infatti, hanno dimostrato come il richiamo ripetuto delle emozioni attraverso la pratica della scrittura (legati in particolar modo a memorie di eventi stressanti o traumatici) porti non solo alla riduzione dell'uso di parole negative, ma anche a risultati fisici, personali e sociali migliori.

Risulta evidente sia la bidirezionalità tra scrittura e contenuti emotivi, sia l'interconnessione tra scrittura e memoria. Soprattutto rispetto al processo di pianificazione della trascrizione, la scrittura richiede l'accesso alla memoria a lungo termine, la quale fornisce le informazioni da riorganizzare (Sarica e Usluel, 2016).

Ad oggi, rimane argomento di dibattito il modo in cui misurare gli effetti dell'apprendimento della scrittura da una prospettiva sperimentale (Ackerman, 1993; Arnold *et al.*, 2017; Klein, 1999) e come la conoscenza delle basi neurali dell'apprendimento e della scrittura favoriscano il miglioramento delle strategie di insegnamento (Silva e Limongi, 2019). Probabilmente ciò è riconducibile anche alla difficoltà di operare dei collegamenti concettuali e metodologici rigorosi tra educazione, psicologia e neuroscienze (Bowers, 2016; Howard-Jones *et al.*, 2016).

Il presente contributo si inserisce nel filone che guarda alla scrittura come mezzo per imparare e si sostanzia di due parti: la prima analizza i nessi tra la memoria e l'apprendimento – con *focus* specifico sulla memoria autobiografica – e tra scrittura e potenziamento della memoria a lungo termine; la seconda propone una esperienza, svolta presso l'Università degli Studi di Palermo, in cui si sono utilizzate le storie di vita del gruppo classe come esercizio preparatorio per l'insegnante di sostegno per stilare la diagnosi pedagogica nel PEI. Si ritiene che la scrittura – mediante il dispiego della narrazione autobiografica – possa

¹ Per un approfondimento sulle caratteristiche grafiche e anatomiche, contestuali e dinamiche della scrittura si rimanda a Gurrado (2012).

facilitare e consolidare le informazioni contenute nella memoria a lungo termine in vista di una maggiore accuratezza rispetto alla costruzione di programmi educativi individualizzati.

② Il ruolo della memoria nell'apprendimento

La rappresentazione che noi abbiamo di noi stessi e la percezione della nostra complessa e dinamica individualità interna, così come il bisogno di organizzare e imporre un ordine all'ambiente circostante, passano per l'attivazione filtrata dalle nostre esperienze, le quali vengono fissate nella mente attraverso il processo mnemonico. Ad ogni ricordo, attraverso un processo di organizzazione e rappresentazione, è associato un valore che rimanda alla qualità della rievocazione. Questo processo è influenzato dallo stato emotivo, dalla frequenza degli episodi e delle occasioni di recupero.

La memoria non è un deposito passivo di dati acquisiti (Barone, 2009), ma un insieme di conoscenze strutturate e organizzate e in armonia con molti altri processi cognitivi (Neisser, 1976; Anderson, 1983).

Lo sviluppo del processo mnemonico inizia durante l'infanzia e si protrae fino all'età adulta (Terry, 2009). Guillén (2021), rispetto all'incessante processo di assimilazione di nuove informazioni che avviene ad opera dell'apprendimento, ha ricordato l'importanza di connettere i nuovi contenuti alle conoscenze pregresse spiegando che

quando nella corteccia ci sono reti neuronali legate alle nuove informazioni, essa smette di dipendere dall'ippocampo e si integra rapidamente negli schemi esistenti. In caso contrario, sarà necessaria la partecipazione della corteccia prefrontale per integrare le nuove conoscenze e il processo di assimilazione risulterà molto più lento (Guillén, 2021).

In generale, le attività cerebrali di conservazione e di richiamo delle informazioni possono essere migliorate attraverso varie tecniche di associazione o attraverso l'uso di strumenti per il rafforzamento della memoria (Solso *et al.*, 2007). Alcune strategie, come la ripetizione (*rehearsal*), ad esempio, si sono rivelate molto efficaci; essa permette alle connessioni neuronali di rafforzarsi. In questo senso, come afferma Willingham (2011), la pratica costante è il miglior modo per affrontare l'oblio. Anche le storie influenzano la memoria e, in generale, il processo di narrazione può facilitare i cambiamenti cognitivi (Schank e Abelson, 1995). Sarica e Usluel (2016) hanno, inoltre, evidenziato come la narrazione digitale può avere un impatto efficace sulla memoria. Anche l'organizzazione del materiale (categorizzazione) o l'elaborazione profonda e significativa del materiale da ricordare giocano un ruolo fondamentale, specie se basati sull'esperienza e sull'esercizio (Barone, 2009). Infine, l'ambiente assume un ruolo fondamentale: si è visto, infatti, che i ricordi dipendono dal contesto sia fisico che emotivo o cognitivo (Guillén, 2021). Questo processo di codificazione comporta il fatto

che si ricordano meglio le informazioni quando sono rievocate nelle stesse condizioni in cui sono state acquisite.

Particolare attenzione richiede, tra tutte, la memoria autobiografica in quanto la stessa è direttamente impegnata nella registrazione dell'esperienza e dei dati che definiscono la persona e ne ricostruiscono il percorso dell'esistenza; essa è responsabile della codificazione che si traduce in narrazione della nostra biografia. La qualità del suo funzionamento è strettamente connessa a tre processi: l'amnesia infantile (i ricordi dei primi anni di vita sono generalmente inaccessibili), il graduale declino (col tempo i ricordi si assottigliano), la replicazione del sufficiente.

Se dovessimo sintetizzare la funzione principale della memoria autobiografica si potrebbe affermare che essa non coincide con la conservazione accurata di tutti gli eventi della vita, piuttosto con la registrazione degli eventi salienti (Conway e Pleydell-Pearce 2000) che includono i temi più importanti dell'individuo, a tal punto da diventare "autodefinitivi" (Singer *et al.*, 2013). Quest'ultimi concorrono al sostentamento dell'identità personale perché conservano le tracce dei cambiamenti avvenuti lungo il corso della vita (Smorti e Fioretti, 2016). Questo è il motivo che spinge McAdams (2001) a parlare dei ricordi autodefinitivi della memoria autobiografica come dei componenti principali della "storia di sé".

Le emozioni giocano un ruolo cruciale nella memoria autobiografica in virtù dell'attivazione dei processi di valutazione e analisi cognitiva mediata dai «marcatori somatici» i quali, per l'appunto, "marcano" un'immagine mentale di sensazioni piacevoli o spiacevoli. I marcatori somatici sono, così come li descrive Damasio (1996), «esempi speciali di sentimenti generati a partire dalle emozioni secondarie. Quelle emozioni e sentimenti sono stati connessi, tramite l'apprendimento, a previsti esiti futuri di certi scenari».

In conclusione, alcuni ricordi si conservano più a lungo di altri perché sono più importanti, e sono più importanti perché sono maggiormente collegati ai ricordi che definiscono l'identità e la storia del sé (Smorti e Fioretti, 2016).

La memoria autobiografica inizia a svilupparsi intorno ai tre o quattro anni, quando i bambini iniziano a verbalizzare i loro ricordi, dando loro una struttura narrativa. È attraverso le "discussioni cooperative" con i genitori che i bambini interiorizzano la struttura narrativa delle conversazioni condivise, usandola per guidare il proprio ricordo di esperienze significative precedenti (Nelson e Fivush, 2004). È evidente che anche se teoricamente e metodologicamente la memoria autobiografica e la narrazione autobiografica sono distinte, in realtà convivono e lavorano in maniera interconnessa.

3 Scrittura e potenziamento della LTM

Alcuni studiosi hanno affermato che uno degli effetti più importanti della scrittura è il potenziamento della memoria a lungo termine (Long Term Memory – LTM) (Silva e Limongi, 2019). Essa possiede tre caratteristiche degne di nota: la

lunga durata, la capacità potenzialmente illimitata e la ricca rete di interconnessioni tra le varie informazioni immagazzinate (Banikowski e Mehring, 1999). La maggior parte degli psicologi cognitivi distingue tre categorie di memoria a lungo termine: semantica², episodica³ e procedurale⁴ (Banikowski e Mehring, 1999).

Al fine di analizzare tale incremento e i suoi effetti, si tende a misurare il periodo di latenza (“*latency*”) tra la presentazione di uno stimolo e l’attivazione della sua rappresentazione schematica nella LTM (Silva e Limongi, 2019). Per esempio, alcuni studi hanno analizzato la relazione tra la velocità con cui i lettori riconoscono una parola (1), l’integrazione parola-testo (2) e la comprensione del testo (3) (Perfetti e Stafura, 2014; Stafura e Perfetti, 2014; Taylor e Perfetti, 2016).

In effetti, la comprensione delle frasi richiede l’accesso alle rappresentazioni presenti nella LTM e l’integrazione di tali rappresentazioni con informazioni mantenute attivamente (Fenesi *et al.*, 2015).

Secondo il *Dual-process model* (DPM) (Galbraith, 2009; Galbraith & Baaijen, 2015; Galbraith & Torrance, 1999) sono due i processi che si attivano in seno alla produzione di un testo scritto: 1) ricorsiva della memoria semantica nella corteccia⁵ che si basa su una sintesi iniziale dei contenuti attivati – *feedback* – ulteriori sintesi; 2) la fase di scrittura vera e propria che porterebbe all’apprendimento attraverso la risoluzione di problemi, ossia la trasformazione della conoscenza di idee immagazzinate nella memoria episodica localizzata nell’ippocampo. Quindi, questo significa che i primi effetti sulla LTM sono riscontrabili nella memoria episodica (per esempio, rispetto alla capacità di discriminare se una parola è stata letta di recente).

La scrittura facilita le fasi iniziali dell’apprendimento riducendo, attraverso spunti episodici, la fase di codifica del recupero della memoria o la risposta motoria. Per questo motivo, è necessario puntare su una maggiore partecipazione corticale, che diviene indice di un consolidamento più forte della LTM. La scrittura è connessa fortemente all’attivazione della LTM tanto che la grammatica e la semantica possono favorire una scrittura più fluida mentre, al contrario, una lettura povera comporta una minore attivazione della LTM (Fenesi *et al.*, 2015). Peraltro, ciò è stato confermato anche da altri studi che hanno dimostrato che la LTM è fondamentale per il recupero delle regole grammaticali e l’automonitoraggio ricorsivo per promuovere l’abilità di scrittura di alto livello (Kellogg, 1996; 1999; McCutchen, 1996; Swanson e Berninger, 1994). Per questi motivi, l’esperienza didattica, di cui si discute nel presente contributo, punta sul dispiego della scrittura, in chiave autobiografica; questa, grazie alle informazioni contenute nella memoria a lungo termine, può garantire l’accuratezza in fase di costruzione dei programmi educativi personalizzati.

² Talvolta chiamata memoria dichiarativa, contiene i fatti e le informazioni generalizzate che conosciamo; concetti, principi o regole e il modo in cui utilizzarli.

³ È la memoria delle esperienze personali.

⁴ È la capacità di ricordare come si fa qualcosa, soprattutto un compito fisico.

⁵ Infatti, in termini neurofisiologici, la memoria episodica influenza il consolidamento (corticale) della memoria semantica, attraverso l’attività dell’ippocampo (Ketzer, Morkonda e O’Reilly, 2013; Schapiro *et al.*, 2017).

4 Un modello di scrittura delle “storie di vita” in classe

Una delle tendenze più interessanti della ricerca pedagogica attuale è quella che guarda alla flessione del processo di scrittura all’interno delle pratiche formative. In pedagogia la scrittura narrativa occupa uno spazio sempre più centrale, pratico e teorico: essa è strumento di formazione (personale, professionale), segnale di trasformazioni storico-culturali, ma anche un’occasione di “cura di sé” (Foucault, 1985), avente un ruolo cardine nella costituzione di ogni personale “adulità” (Knowles, 1996). Non solo, dunque, la scrittura come strumento per sollecitare attenzione, motivazione e percezione di sé presso gli alunni, in modo precipuo gli adolescenti, più avvezzi a comunicare il loro mondo attraverso il segno scritto (manualmente o digitalmente) (Boschi, 2023; Cossali e Rampani, 2023), ma anche come mezzo per attivare la meta-riflessione degli insegnanti rispetto alla relazione educativa e alla loro capacità di documentare sapientemente la didattica (Giacconi *et al.*, 2021; Bocci, Castellana e De Angelis, 2023).

Questo secondo aspetto appare particolarmente rilevante dal momento che affianca la scrittura da mero *medium* espressivo, volano di estrinsecazione della propria libertà e del proprio vissuto esistenziale, connotandola come dispositivo di collazione mnemonica ragionata delle esperienze e delle pratiche pedagogico-didattiche.

Scrittura descrittiva, sistematica, progettata; scrittura prevalentemente narrativa, a tratti, autobiografica, che ci consente non solo di raccontare la realtà, ma addirittura di costruirla, di conoscerla, di modificarne il ricordo dentro di noi.

In particolare, Bruner (1987) afferma che scrivere di sé, autobiograficamente, equivale ad appropriarsi di questo sé e, pertanto, la scrittura è allo stesso tempo una conquista emotiva, linguistica e cognitiva. D’altro canto, già Vygotskij nel 1934 aveva osservato che la scrittura è una funzione linguistica che si distingue dal discorso orale, dal parlato, tanto per caratteristiche strutturali quanto per modalità di funzionamento cognitivo. Ciò è avvalorato, parimenti, dal punto di vista di Duccio Demetrio (2002; 2003; 2018) che opportunamente sottolinea come, nel caso specifico dell’autobiografia, chi scrive mette a segno un’analisi di se stesso che è, allo stesso tempo, un’analisi del mondo in cui è immerso; il tutto con un tempo che è più *kairos* che *chronos*, tempo interiore, soggettivo, piuttosto che tempo esteriore e convenzionale.

Sulla scorta di tali riferimenti teorici e a partire dai modelli narrativi offerti da Bruner e da Demetrio, è possibile considerare le “storie di vita” come uno strumento di scrittura piuttosto efficace in ambito educativo e formativo.

De Angelis (2023, pp. 436-439) spiega come il valore delle storie di vita sia duplice quando applicato alla formazione dei docenti. Da una parte, esse consentono agli insegnanti di visualizzare una sorta di mappa diegetica delle dimensioni esistenziali di alunni e famiglie, immersi nel complesso mondo della disabilità. Dall’altra parte, lo strumento della scrittura narrativa con taglio autobiografico diviene atto documentale fondante per registrare passaggi e scelte chiave nell’*iter*

professionale del docente. A ciò si aggiunga che i tempi e i ritmi distesi, propri del narrare e, certamente, dello scrivere, consentono una più oculata riflessione sull'azione didattica e una migliore auto-riflessione sulle proprie pratiche metodologiche. Il racconto di sé, come sottolinea Striano (2005), comporta, altresì, la possibilità di mettere a fuoco il proprio progetto personale e professionale contenitore di interessi, motivazioni e attitudini, garantendo un principio di continuità esistenziale rispetto alla partecipazione a contesti sociali diversificati e in continuo cambiamento.

Appare chiaro come la scrittura narrativa si collochi, qui, sul duplice asse della meta-riflessione e della memoria, inscrivendosi pienamente nel quadro delle ricerche neuroscientifiche che indagano tanto i dispositivi mnemonici quanto quelli sottesi alla produzione linguistica scritta.

Diversi gli studi che sottolineano l'importanza di alcune strategie di implementazione della abilità di scrittura, già a partire dal contesto scolastico, quali fornire *feedback*, coinvolgere gli studenti in attività preparatorie di scrittura narrativa, esplicitare gli obiettivi cui la scrittura debba tendere e fornire ricche batterie esemplificative (Graham e Harris, 2016).

Immaginare una progettazione didattica che sfrutta il potenziale delle storie di vita significa progettare un percorso che punta al miglioramento della comprensione della propria vita. Infatti, l'espedito autobiografico permette di rappresentare la nostra vita, a noi stessi e agli altri, sotto forma di narrazione (Bruner, 2007, p. 53). In questo senso, si utilizzano le storie di vita in termini di "narrazione come modo di pensiero e come veicolo per fare significato" (Bruner, 2007, p. 52).

Il modello di riferimento per la scrittura delle storie di vita utilizzato volge lo sguardo all'impostazione di Graham (2018), secondo cui contenuto e stile di scrittura si modellano sulla base delle risorse cognitive perché, quando si scrive, si applicano precisi meccanismi di controllo (attenzione, memoria di lavoro e controllo esecutivo) nell'attraversare le diverse fasi della produzione scritta: pianificazione, redazione, revisione, *editing* e nell'attivare quei tipi di scrittura che, più segnatamente, influenzano la memoria a lungo termine. In particolare, è opportuno valorizzare le strategie di pianificazione, revisione e modificazione del testo scritto, le quali possono fungere da schemi di controllo esecutivo nel dirigere e organizzare la propria attenzione e le proprie risorse cognitive mentre si scrive, non senza lasciare uno spazio all'espressività e originalità del soggetto.

Nell'ultimo ventennio, la stessa creatività di scrittura è stata studiata con la fMRI nei contesti di produzione di storie e creazione di poesie; detti studi hanno messo in evidenza come l'uso del linguaggio creativo differisca dall'elaborazione del linguaggio comune rispetto alla lateralizzazione del cervello. La ricerca di Howard-Jones *et al.* (2005) rende conto del fatto che durante la scrittura creativa di una storia, si attivano sia le circonvoluzioni cerebrali sia la corteccia cingolata anteriore. Si tratta di un modello di attivazione per cui quanto viene recuperato dalla memoria episodica ha maggiori possibilità di essere trasferito alla memoria di lavoro. Secondo alcuni studi recenti di *neuroimaging*, la scrittura creativa può

essere associata a un'ampia gamma di regioni del cervello, con effetti significativi di dominanza emisferica che possono variare sia in base alle condizioni sperimentali sia al livello di competenza del soggetto (Chen *et al.*, 2020).

A partire da tali considerazioni, si presenta qui un modello di costruzione di storie vita calato all'interno della progettazione didattica e promosso con 359 docenti specializzandi per le attività di sostegno frequentanti il Corso di "Didattica speciale e apprendimento per le disabilità sensoriali", nei cicli VI, VII e VIII, presso l'Università degli Studi di Palermo, nel triennio 2020-2023.

Il modello è pensato per l'intero gruppo classe, in una prospettiva dichiaratamente inclusiva, in cui vengono descritti gli interventi integrati predisposti per la classe, ove vi sia la presenza di uno o più alunni con bisogni educativi speciali. In quest'ottica, il pensare insieme narrativamente crea uno spazio-tempo per la co-costruzione di uno sfondo integratore facilitante dove poter inserire, affrontare e superare gli ostacoli (Berlini e Canevaro, 1996).

Tale modello affonda le basi nella programmazione di contesto e mira a promuovere l'apprendimento e il successo formativo di tutti gli alunni e, diversamente dalla logica del PEI, si rivolge al gruppo e non al singolo alunno, pur tenendone in considerazione le specificità. Esso è composto da cinque parti: profilo del gruppo, storia di vita, piano degli obiettivi, strumenti di valutazione, attività e piano di conduzione, *feedback* e documentazione didattica.

La prima parte, di tipo esplorativo o, più, propriamente diagnostico, è centrale nel discorso delineato. Attraverso essa, infatti, si propone di accostare alla costruzione del profilo del gruppo e a dati di natura tecnica le storie di vita. Tale passaggio metodologico riflette la necessità di creare un *background* che scandaglia nel profondo le caratteristiche qualitative della persona e del gruppo. Le storie di vita del gruppo classe offrono, infatti, la possibilità di rendere giustizia agli aspetti evolutivi, personali e sociali (*life story*⁶). L'insegnante ha il compito di decodificare e descrivere in maniera nitida e dettagliata il profilo del gruppo, onde poter stilare un *teaching design*⁷ calibrato.

Le restanti quattro parti del modello di progettazione delineano i tradizionali *step* del processo di ipotesi progettuale.

Per garantire la visione d'insieme sul modello di progettazione di attività di didattica sensoriale proposto si rimanda alla tabella 1.

PARTI	DENOMINAZIONE E CONTENUTI
1	<p>PROFILO DEL GRUPPO</p> <p>Dati personali: numero degli alunni, fascia d'età, contesto familiare, alunni con BES (tipologia), pre-requisiti relativi alla/e disciplina/e oggetto della progettazione didattica, competenze coinvolte, talenti da condividere.</p>

⁶ Di *Life History* si parla, invece, quando il *focus* è posto su un aspetto specifico della vita di una persona (Benvenuto, 2015).

⁷ A tal proposito si rimanda a: Meyer A., Rose D. e Gordon D. (2014); Hall T.E., Meyer A., Rose D.H. (Eds.) (2012); Gagné R.M., Wager W.W., Golas K.C., Keller J. M., Russell J.D. (2005).

2	<p>STORIE DI VITA</p> <p>Descrizione narratologica del gruppo classe con particolare riferimento agli alunni con BES presenti, dei quali si esplicitano potenzialità e limiti rispetto alle aree: motoria, sensoriale, cognitiva, linguistico-comunicativa, affettivo-relazionale.</p> <p>Tre momenti per la stesura delle storie di vita:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) <i>pianificazione</i>, 2) <i>stesura</i>, 3) <i>revisione</i>. <p>PIANO DEGLI OBIETTIVI⁸</p> <p>Suddivisi in 3 sezioni⁹:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a lungo termine; • a medio termine; • a breve termine.
3	<p>STRUMENTI DI VALUTAZIONE¹⁰</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prove strutturate; • prove semi-strutturate; • prove tradizionali; • prove non tradizionali.
4	<p>ATTIVITÀ E PIANO DI CONDUZIONE</p> <p>Individuazione dei materiali e degli strumenti più adatti per tradurre i contenuti disciplinari in attività accessibili a tutti:</p> <p>tipologia;</p> <p>contenuti;</p> <p>competenze;</p> <p>metodologie;</p> <p>gestione della classe;</p> <p>strumentazione/materiali;</p> <p>spazi e tempi;</p> <p>prodotto/i finale/i.</p>
5	<p>FEEDBACK E DOCUMENTAZIONE DIDATTICA</p> <p>Riflessione <i>ex post</i> sul processo apprenditivo e sulla congruenza tra lettura diagnostica del gruppo classe e reale raggiungimento degli obiettivi mediante l'azione didattica prevista.</p>

⁸ Laddove vi siano componenti con bisogni speciali nel gruppo, è utile assumere gli obiettivi a breve termine come se fossero a medio termine, segmentandoli in sotto-obiettivi semplificati (obiettivi minimi).

⁹ Tali obiettivi devono essere osservabili, misurabili, verificabili; pertanto, è opportuno articularli su tre livelli secondo uno schema gerarchico: *a lungo termine* (con carattere maggiormente ideale), *a medio termine* (con carattere più pratico), *a breve termine* (con carattere operativo, ovvero obiettivi che possono tradursi immediatamente in attività, azioni, compiti).

¹⁰ In presenza di disabilità sensoriali, è bene prediligere prove basate sull'uso del canale vicariante rispetto alla disabilità *target* (per esempio, prove scritte nel caso di ipoacusia o sordità severa, prove orali nel caso di ipovisione o cecità totale); le prove strutturate, semi-strutturate o tradizionali possono essere supportate dalla mediazione dell'assistente alla comunicazione o dal ricorso a mediatori comunicativi quali LIS o Braille.

	<p>Questa fase riguarda non tanto il gruppo classe quanto piuttosto la progettazione la cui efficacia va verificata e documentata anche a partire da alcune domande guida:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Gli obiettivi stabiliti si sono dimostrati validi e funzionali per il gruppo? 2. L'attività si è rivelata efficace per il raggiungimento degli obiettivi prefissati?
--	---

Tabella 1. "Quadro progettuale".

Così come anticipato precedentemente, particolare enfasi, all'interno di tale *format*, viene posta alla lettura diagnostica iniziale del gruppo classe attraverso una duplice azione che faccia convergere elementi sintetici ed elementi analitici.

Accanto al "Profilo del gruppo", quadro tecnico e succinto recante i tratti essenziali del gruppo, il docente è chiamato a stilare la "storia di vita" della classe, affidando a un vero e proprio esercizio di scrittura narrativa la ricostruzione del percorso del gruppo, con uno sforzo mnemonico atto a ripercorrere i tratti salienti del vissuto di ciascuno e a restituirli attraverso il gesto di scrittura.

Questo passaggio può essere articolato in tre momenti: 1) *pianificazione*, 2) *stesura*, 3) *revisione*.

Nella fase di *pianificazione*, il docente analizza i dati già esplicitati attraverso il profilo del gruppo e, contestualmente, raccoglie, documentandoli, fatti ed eventi che hanno caratterizzato la vita della classe onde, poi, creare nuovi legami e connessioni tra informazioni ed esperienze, attraverso schemi, scalette o mappe.

Si passa, quindi, al momento della *stesura* in cui ciò che si comunica non solo favorisce il delinearci della effettiva fisionomia del gruppo, ma contribuisce a consolidare e a perfezionare la pratica didattica, grazie alla riflessione sui processi, all'autocritica, alla ricognizione metacognitiva delle proprie azioni e scelte.

In ultima battuta, il momento della *revisione* implica il controllo delle connessioni logico-concettuali tra i dati, la verifica della rispondenza tra testo scritto ed obiettivi iniziali e la correzione di eventuali refusi e/o imperfezioni stilistiche.

La storia di vita del gruppo classe permette al docente di entrare nei vissuti del singolo e del gruppo contemporaneamente e di meglio identificare bisogni educativi e metodologie adeguate per promuovere il cambiamento negli alunni, tanto da ipotizzare percorsi educativo-didattici sempre più vicini alla realtà del singolo e dell'intero gruppo.

Di fatto, la scrittura è un comportamento appreso, a differenza del parlato che è un comportamento naturale. Inoltre, scrivere è un processo artificiale piuttosto lento che presume l'assenza immediata dell'interlocutore, prende corpo attraverso lo scritto e riemerge dalla memoria dello scrivente con il suo portato di dati espliciti e impliciti che, inesorabilmente, affiorano.

Scrivere consente di registrare un prodotto visibile e tangibile, il che determina, probabilmente, un maggiore coinvolgimento motivazionale del soggetto; e

poiché essa incorpora in sé, allo stesso tempo, processo e prodotto dello scrivere, costituisce una delle vie più immediate di rappresentazione del mondo nonché uno degli strumenti più poderosi di apprendimento (Emig, 1977, pp. 123-124).

Il docente, impegnato nello stilare la storia di vita del gruppo, è chiamato a fare memoria del percorso della classe, articolato in eventi e fatti che dovranno ricomporsi secondo una sequenza cronologica, e, allo stesso tempo, emotivo-affettiva. E mentre tale storia prende corpo sulla scia delle parole, si fa strada anche la memoria del camminamento personale e professionale del docente, la cui storia di vita inevitabilmente incrocia quella degli alunni.

Secondo gli studi pilota di Luria e Yudovich (1971), il ritmo lento della scrittura imprime la medesima andatura all'apprendimento, incoraggiando il viaggio mnemonico e lo spostamento tra passato, presente e futuro. La scrittura, in altre parole, collega le fasi diacroniche della nostra esperienza in un continuo circuito di analisi (scomposizione di eventi e fatti) e sintesi (ricomposizione in nuovi amalgami crono-esperienziali). La scrittura ha una dimensione epigenetica; essa muta nel tempo e, con essa, gli schemi di pensiero, i quali, a loro volta, sono modificati dalla scrittura stessa.

E nella formazione dei formatori, di coloro che, per professione, sono chiamati a prendersi cura di altri soggetti, essa ha il potere di spezzare il circolo vizioso di stereotipie e pregiudizi per portare luce laddove modelli e principi operano in modo quasi inconscio.

Riferimenti bibliografici

- Ackerman J.M. (1993). The Promise of Writing to Learn. *Written Communication*, 10(3), pp. 334-370. <https://doi.org/10.1177/0741088393010003002>.
- Anderson J.R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Arnold K.M., Umanath S., Thio K., Reilly W.B., McDaniel M.A., Marsh E.J. (2017). Understanding the Cognitive Processes Involved in Writing to Learn. *Journal of Experimental Psychology-Applied*, 23(2), pp. 115-127. <https://doi.org/10.1037/xap0000119>.
- Banikowski A.K., Mehring T.A. (1999). Strategies to enhance memory based on brain-research. *Focus on Exceptional Children*, 32(2), pp. 1-16.
- Barone L. (Ed.) (2009). *Manuale di psicologia dello sviluppo*. Roma: Carocci.
- Benvenuto G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. In *Stili e metodi della ricerca educativa*. Vol. 1. Roma: Carocci.
- Berlini M.G., Canevaro A. (1996). *Potenziali individuali di apprendimento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bocci F., Castellana G., De Angelis B. (2023). Pedagogia della narrazione e formazione insegnanti. Un'esperienza formativa e di ricerca con specializzandi/e per il sostegno didattico. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, vol. 15, n. 25, pp. 435-460.

- Boschi C. (2023). Self-Narration to the Other in Educational Practice. La narrazione del sé all'Altro nella prassi educativa. *Formazione & insegnamento*, XXI, 1, pp. 38-44.
- Bowers J.S. (2016). The practical and principled problems with educational neuroscience. *Psychological Review*, 123(5), pp. 600-612. <https://doi.org/10.1037/rev0000025>
- Britton, J. (1980). Shaping at the point of utterance. In A. Freedman e I. Pringle (Eds.). *Reinventing the rhetorical tradition* (pp. 61-66). Conway, AR: L & S. Books for the Canadian Council of Teachers of English.
- Bruner J.S. (1987; 2007). *Alla ricerca della mente: autobiografia intellettuale*. Roma: Armando.
- Chen Q., Beaty R.E., Qiu J. (2020). Mapping the artistic brain: Common and distinct neural activations associated with musical, drawing, and literary creativity. *Hum Brain Mapp*, 41, pp. 3403-3419.
- Conwa M., Pleydell-Pearce C. (2000). *The construction of autobiographical memories in the self-memory system*. *Psychological Review*, 107, pp. 261-288.
- Cossali S., Rampani A. (2023). Pedagogia della narrazione e formazione insegnanti. Un'esperienza formativa e di ricerca con specializzandi/e per il sostegno didattico. *Encyclopaideia. Journal of Phenomenology and Education*. Vol. 27, n. 67.
- Damasio A.R. (1996). The somatic marker hypothesis and the possible functions of the prefrontal cortex. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 351(1346), pp. 1413-1420.
- Demetrio D. (1995). *Raccontarsi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio D. (2000). *L'educatore auto(bio)grafico*. Milano: Unicopli.
- Demetrio D. (2002). *Album di famiglia: Scrivere i ricordi di casa*. Roma: Meltemi.
- Demetrio D. (2003). *Autoanalisi per non pazienti: inquietudine e scrittura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio D. (2018). L'illusione autobiografica. Scrittura di sé ed esperienza del limite. *Educazione sentimentale*, 30, pp. 23-35. <https://doi.org/10.3280/EDS2018-030005>.
- Emig J. (1977). Writing as a Mode of Learning. *College Composition and Communication*, 28(2), pp. 122-128.
- Fenesi B., Sana F., Kim J.A., Shore D.I. (2015). Reconceptualizing working memory in educational research. *Educational Psychology Review*, 27, pp. 333-351.
- Foucault M. (1985). *La cura di sé*. Milano: Feltrinelli.
- Gagné R.M., Wager W.W., Golas K.C., Keller J.M., Russell J.D. (2005). *Principles of instructional design*. Wiley.
- Galbraith, D. (2009). La scrittura come scoperta. *British Journal of Educational Psychology Monograph Series II 6 - Teaching and Learning Writing*, 5-26. <https://doi.org/10.1348/978185409X421129>.
- Galbraith D., Baaijen V.M. (2015). Il conflitto nella scrittura: Azioni e oggetti. In G. Cislaru (a cura di). *Writing(s) at the crossroads: the process/product interface* (pp. 253-276). Amsterdam: John Benjamins Publishing. <https://doi.org/10.1075/z.194.13gal>.
- Galbraith D., Torrance M. (1999). La scrittura come processo costitutivo di conoscenza. In *Sapere cosa scrivere* (pp. 137-157). Amsterdam, NL: Amsterdam University Press.

- Giacconi C., Del Bianco N., D'Angelo I., Taddei A., Caldarelli A., Capellini S.A. (2021). La narrazione come approccio innovativo per la formazione inclusiva del docente: dalle storie di vita al cambiamento professionale. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21), pp. 7-21.
- Graham S. (2018). The writer(s)-within-community model of writing. *Educational Psychologist*, 53, pp. 258-279.
- Graham S., Harris K.R. (2016). Self-Regulated Strategy Development in Writing: Policy Implications of an Evidence-Based Practice. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), pp. 77-84.
- Guillén J.C. (2021). *Neuroeducazione in classe. Dalla teoria alla pratica*. Roma: Il Bruco farfalla.
- Gurrado M. (2012). Capire la scrittura: l'apporto delle scienze cognitive. *Gazette du livre médiéval*, 58(1), pp. 37-50.
- Hall T.E., Meyer A., Rose D.H. (Eds.) (2012). *Universal design for learning in the classroom: Practical applications*. Guilford press.
- Howard-Jones P.A., Blakemore S.J., Samuel E.A., Summers I.R., Claxton G. (2005). Semantic divergence and creative story generation: An fMRI investigation. *Brain Research. Cognitive Brain Research*, 25(1), pp. 240-250. <https://doi.org/10.1016/j.cogbrainres.2005.05.013>.
- Howard-Jones P.A., Varma S., Ansari D., Butterworth B., De Smedt B., Goswami U., Thomas M.S.C. (2016). The principles and practices of educational neuroscience: Comment on Bowers (2016). *Psychological Review*, 123(5), pp. 620-627. <https://doi.org/10.1037/rev0000036>.
- Kellogg R.T. (1996). A model of working memory in writing. In C.M. Levy e S. Ransdell (Eds.). *The science of writing: theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 57-71). Mahwah: Erlbaum.
- Kellogg R.T. (1999). Components of working memory in text production. In M. Torrance e G. Jeffery (Eds.). *The cognitive demands of writing* (pp. 143-161). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Ketz N., Morkonda S.G., O'Reilly R.C. (2013). Theta Coordinated Error-Driven Learning in the Hippocampus. *Plos Computational Biology*, 9(6), e1003067. <https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1003067>.
- Klein P.D. (1999). Reopening Inquiry into Cognitive Processes in Writing-To-Learn. *Educational Psychology Review*, 11(3), pp. 203-270. <https://doi.org/10.1023/A:1021913217147>.
- Knowles M. (1996). *La formazione degli adulti come autobiografia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Laneve C. (2009). *Scrittura e pratica educativa. Un contributo al sapere dell'insegnamento*. Trento: Erickson.
- Luria A.L., Yudovich A. (1971). *Speech and the Development of Mental Processes in the Child*. Baltimore: Penguin; ed. Joan Sirnon.
- McAdams D.P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5, pp. 100-122.
- McCutchen D. (1996). A capacity theory of writing: working memory in composition. *Educational Psychology Review*, 8, pp. 299-325.

- Meyer A., Rose D., Gordon D. (2014). *Universal Design of Learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Neisser U. (1976). *Conoscenza e realtà* (trad. it. 1981). Bologna: il Mulino.
- Nelson K., Fivush R. (2004). The emergence of autobiographical memory: a social cultural developmental theory. *Psychological Review*, 111(2), pp. 486-511.
- Olive T. (2012). Working memory in writing. *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology*, pp. 485-503.
- Pennebaker J.W., Seigel J.D. (1999). Forming a story: the health benefits of narrative. *Journal of Clinical Psychology*, 55, pp. 1243-1245.
- Perfetti C.A., Stafura J. (2014). Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), pp. 22-37. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>.
- Perla L., Schiavone N., Vinci V. (2012). La memoria del tirocinio. Una ricerca sulla scrittura documentale degli studenti universitari. *Italian Journal of Educational Research*, 8, pp. 145-161.
- Sarica H.Ç., Usluel Y.K. (2016). The effect of digital storytelling on visual memory and writing skills. *Computers & Education*, 94, pp. 298-309.
- Schank R.C., Abelson R.P. (1995). Knowledge and memory: The real story. In R.S.Wyer (Ed.). *Knowledge and memory: The real story* (pp. 1-85). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Schapiro A.C., Turk-Browne N.B., Botvinick M.M., Norman K.A. (2017). Complementary learning systems within the hippocampus: a neural network modelling approach to reconciling episodic memory with statistical learning. *Philosophical Transactions of the Royal Society B-Biological Sciences*, 372(1711). <https://doi.org/10.1098/rstb.2016.0049>.
- Silva A.M., Limongi R. (2019). Writing to learn increases long-term memory consolidation: A mental-chronometry and computational-modeling study of “Epistemic writing”. *Journal of Writing Research*, 11(1), pp. 211-243.
- Singer J.A., Blagov P., Berry M., Oost K.M. (2013). Self-defining memories, scripts, and the life story: narrative identity in personality an psychotherapy. *Journal of Personality*, 81(6), pp. 569-582.
- Smorti A., Fioretti C. (2016). Why narrating changes memory: a contribution to an integrative model of memory and narrative processes. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 50, pp. 296-319.
- Solso R.L., MacLin M.K. (2007). *Cognitive Psychology*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Stafura J.Z., Perfetti C.A. (2014). Word-to-text integration: Message level and lexical level influences in ERPs. *Neuropsychologia*, 64, pp. 41-53. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2014.09.012>.
- Striano M. (2005). La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico. *Rivista Elettronica Trimestrale di Scienze Umane e Sociali*, 3(3).
- Swanson H.L., Berninger V. (1994). Individual differences in children’s working memory and writing skill. *Journal of Experimental Child Psychology*, 63, pp. 358-385.

- Taylor J.N., Perfetti C.A. (2016). Eye movements reveal readers' lexical quality and reading experience. *Reading and Writing*, 29(6), pp. 1069-1103. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9616-6>.
- Terry A.V. (2009). *Spatial Navigation (Water Maze) Tasks*. In J.J. Buccafusco (eds.). *Methods of Behaviour Analysis in Neuroscience*. Boca Raton, London NY, Washington: CRCR Press, pp. 153-165.
- Willingham D.T. (2011). *¿Por qué a los niños no les gusta ir a la escuela?: las respuestas de un neurocientífico al funcionamiento de la mente y sus consecuencias en el aula* (vol. 34). Barcellona: Graó.

