

Pubblicato il: ottobre 2020

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**The adolescents' emotional distress and educational poverty during the
Coronavirus pandemic –COVID19¹**
**Disagio emozionale e povertà educativa degli adolescenti al tempo della
pandemia Coronavirus –COVID19**

di

Mina De Santis¹

mina.desantis@unipg.it

Lorella Lorenza Bianchi

lorellalorenza.bianchi@unipg.it

Università degli Studi di Perugia

Abstract:

This contribution presents an experience conducted during the Coronavirus -COVID19 pandemic to investigate students' emotional distress. The typology of this discomfort is located within emotional poverty, which has its roots in the absence of equity and social justice, to which difficulties linked to the cultural background of the individual students are also added. The emergency situation forced the educational institution to experience situations of logistical, but above all psychological, precariousness and produced a condition of emotional-existential crisis in many students of the

¹ Il contributo è il risultato del lavoro congiunto e della riflessione comune degli autori. Tuttavia sono da attribuire a M. De Santis i §§ 1, 2 a L. L. Bianchi i §§ 3, 4.

15/18 age group. An online creative writing laboratory was created in a secondary school to support students' personal power and empowerment, with the aim to increase their resilience and reworking skills creatively in this new reality, not as a threat, withdrawal or escape, but as a symbolic opening to the other. Within an effective educational relationship, the students had the opportunity to write and communicate about their experiences and thoughts, to maintain a positive image of themselves and to transform adverse circumstances into new existential opportunities and challenges.

Keywords: emotional distress, educational poverty, creative writing, resilience.

Abstract:

Il contributo presenta un'esperienza condotta durante la pandemia Coronavirus–COVID19 per indagare il disagio emozionale degli studenti. La tipologia di questo disagio si colloca all'interno della povertà emotiva che affonda le radici nell'assenza di equità e di giustizia sociale alle quali si aggiungono le difficoltà legate al background culturale dei singoli studenti. La situazione di emergenza ha costretto l'istituzione scolastica a sperimentare situazioni di precarietà logistica, ma soprattutto psicologica e ha prodotto una condizione di crisi emotiva-esistenziale in molti studenti della fascia d'età 15/18 anni. In una scuola secondaria di secondo grado è stato realizzato un laboratorio online di scrittura creativa, per sostenere lo sviluppo emotivo degli studenti con lo scopo di aumentare le loro facoltà di resilienza e rielaborare creativamente la nuova realtà, non come minaccia, ritiro o fuga, ma come apertura simbolica all'altro. All'interno di una relazione educativa efficace gli studenti hanno avuto la possibilità di scrivere e comunicare le proprie esperienze e i propri pensieri, per mantenere un'immagine positiva di loro stessi e per trasformare le circostanze avverse in nuove sfide esistenziali.

Parole chiave: disagio emotivo, povertà educativa, scrittura creativa.

1. Povertà educativa e pandemia

Uno degli obiettivi dell'Agenda Globale 2030 adottati all'unanimità dagli Stati membri delle Nazioni Unite è quello di sradicare la povertà. Diverse sono le forme di povertà, la riflessione in questo contributo si sofferma su quella più insidiosa e dilagante "la povertà educativa", definita sulla base dell'assenza di strutture e servizi scolastici adeguati, abbandono scolastico, giovani che non leggono libri, non partecipano ad attività culturali, non praticano sport e non utilizzano Internet (Save The Children, 2016). Povertà educativa significa anche non soltanto essere esclusi dalla possibilità di apprendere e di sviluppare competenze chiave, ma anche minori opportunità di crescere dal punto di vista emotivo e delle relazioni con gli altri (Save The Children, 2014). Il 12 marzo 2020 l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha dichiarato la pandemia da coronavirus COVID-19 che ha avuto e continua ad avere effetti devastanti sulla vita delle persone da un punto di vista economico, fisico, psicologico e relazionale. Per contenere la pandemia il Presidente del Consiglio dei Ministri ha imposto un lungo periodo di *lockdown* su tutto il territorio nazionale, compresa la chiusura totale delle scuole e delle università, a partire dal 5 marzo 2020.

In questo scenario la scuola e l'università si sono attivate per continuare a garantire il diritto all'istruzione, all'educazione e continuità allo sviluppo e all'apprendimento dei bambini e dei ragazzi attraverso la Didattica a Distanza (DaD), grazie a piattaforme che danno la possibilità di

accedere a classi virtuali. La tecnologia tanto osannata dai sostenitori della Didattica 2.0 ha purtroppo contribuito ad aumentare la forbice delle disuguaglianze generate dal *digital divide*, scarse competenze per il loro utilizzo, mancanza di connessione, mancanza di strumenti quali pc e tablet. Un'analisi ISTAT evidenzia che “gli sforzi per raggiungere gli studenti con la didattica a distanza sono talora vanificati dalle condizioni abitative dei minori. Il 42% di loro vive in case sovraffollate, quindi prive di spazi adeguati allo studio. A ciò si aggiunge il numero consistente, il 12,3% dei 6-17enni, che, nel 2019, vive in abitazioni prive di dispositivi quali computer o *tablet* (850 mila in termini assoluti), percentuale che raggiunge quasi il 20% nel Mezzogiorno. Inoltre, il 57% di coloro che ne dispongono, li deve comunque condividere con altri componenti della famiglia per esigenze sia di studio che di lavoro. La didattica a distanza necessita, per l'utilizzo di piattaforme online, di competenze digitali. Solo il 30,2% dei ragazzi impegnati nella didattica a distanza presenta competenze digitali alte, mentre due terzi hanno competenze basse o di base (ed il 3% nessuna)” (Save the Children, 2020, p.9).

In Italia prima della pandemia erano già presenti differenze importanti sia di carattere socio-economiche che culturale con rischio di povertà economica ed educativa. Il *lockdown* non ha fatto altro che aumentare le differenze sociali e le opportunità educative, perché chi disponeva di maggiori risorse culturali e socio-economiche ha potenzialmente potuto fruire di maggiori e migliori opportunità cognitive e relazionali, rispetto a chi ha vissuto in condizioni di svantaggio familiare socio-economico e socio-culturale (Sansavini, Trombini, Guarini, 2020).

Il Presidente della Repubblica, Sergio Mattarella in occasione della Giornata internazionale dell'Alfabetizzazione, ha dichiarato che “la pandemia ha allargato in molti contesti il divario sociale e digitale, rimarcando le difficoltà dei più vulnerabili. Il tema del divario non riguarda soltanto la scuola, né soltanto i giovani. L'alfabetizzazione è una sfida che impegna le diverse comunità nei confronti di tutte le generazioni. Non c'è pienezza nella libertà e nell'esercizio dei diritti senza la capacità di leggere, di scrivere, di fare calcoli [...]. Investire sull'alfabetizzazione, migliorare l'apprendimento, impedire l'analfabetismo di ritorno significa offrire, a giovani e adulti, strumenti per creare società sostenibili, stabili e inclusive, condizioni idonee a scongiurare conflitti, disuguaglianze ed esclusioni sociali, migrazioni per necessità” (2020).

La sfida educativa e culturale rimane la sola possibile su cui investire per garantire alla persona quella costellazione di valori assoluti, storici e perenni di cui ha bisogno, perché connessi alla natura dell'uomo ontologicamente considerato.

Per avere una visione chiara sulle conseguenze della pandemia è stata condotta un'indagine dal 22 al 27 aprile del 2020 (Save the Children, 2020), su un campione statisticamente rilevante a livello nazionale di 1003 minori in età compresa tra 8 e 17 anni, attraverso la somministrazione di un questionario volto ad osservare l'impatto delle restrizioni dovute all'emergenza sanitaria sui bambini e gli adolescenti in Italia. Le domande del questionario, poste sia ai bambini che ai loro genitori, oltre ad essere di carattere economico e sociale riguardavano l'accesso alla DaD, il ruolo della scuola; gli effetti del *lockdown*, il percorso scolastico dei bambini e il loro sviluppo socio-emozionale e le aspettative rispetto al futuro. I risultati evidenziano che “al disagio economico si aggiunge anche l'impatto sulla povertà educativa. Tra mille difficoltà i bambini e i ragazzi riescono mediamente a proseguire gli studi. In generale una famiglia su cinque (21%) vorrebbe una maggiore comunicazione con gli insegnanti, quattro su dieci (39,9%) ritengono che i propri figli non riescano a seguire il ritmo scolastico e dall'inizio del *lockdown* è aumentata del 50% la quota di chi ritiene

che i propri figli abbiano bisogno di un sostegno nello studio (16,6% non ne aveva bisogno prima e adesso sì; 39,9% ne aveva bisogno prima e ne ha ancora bisogno)” (p.15).

Dibattiti e riflessioni su tutte le conseguenze scaturite dalle misure necessarie ad arginare il contagio hanno focalizzato l’attenzione su problemi di carattere sanitario e sulle conseguenze economico-sociali tralasciando “una adeguata valutazione degli esiti psicologici e di salute mentale associati all’isolamento fisico e sociale nei più giovani, soprattutto se bambini e adolescenti” (Musso, Cassibba, 2020, p.191).

In particolare è stato sottovalutato il disagio emozionale degli studenti, tipologia di disagio che si colloca all’interno della povertà emotiva e che affonda le radici nell’assenza di equità e di giustizia sociale, alle quali si aggiungono le difficoltà legate al background culturale dei singoli studenti. La condizione emergenziale ha costretto l’istituzione scolastica a sperimentare situazioni di precarietà logistica, ma soprattutto psicologica e ha prodotto una condizione di crisi emotiva-esistenziale in molti studenti della fascia d’età 15/18 anni. Una delle azioni che può essere intrapresa per contrastare questo tipo di povertà è centrata “sull’aumentare la capacità di bambini e adolescenti di resistere alla povertà educativa stessa: le risorse sono qui impiegate per potenziare fattori di promozione della resilienza” (Alivernini, Manganelli, Lucidi, 2017, p.24). Le variabili psicoeducative connesse alla resilienza sono la capacità di autoregolazione nell’apprendimento, lo star bene a scuola, la rete di relazioni sociali con i pari, variabili sulle quali insegnanti ed educatori possono intervenire (Martin & Marsh, 2009).

Alla luce di ciò è stato progettato e realizzato un laboratorio creativo con l’obiettivo di lavorare sull’emotività degli studenti in un momento delicato di distanziamento sociale, in cui sono stati gravati da una didattica online, organizzata in tempi record con tutte le problematiche messe in luce dal dibattito sempre acceso tra mondo educativo e mondo digitale, che vede attribuire a quest’ultimo le cause di problemi relazionali come “il rischio di «frantumare il dialogo», di andare verso una «perdita di umanità» (e) [...] «diminuzione delle competenze relazionali» (Ferrari, 2019, p.35).

Nel periodo adolescenziale si acquisiscono capacità cognitive, affettive, di autoregolamentazione che consentono di perseguire in modo adattivo nuovi obiettivi e priorità che possono essere sempre più astratti ed estendersi nel futuro. Si comprende il funzionamento della società adulta, si sviluppa una maggiore consapevolezza di sé e si percepisce la complessità delle relazioni. Si acquisiscono competenze per gestire situazioni sociali emotivamente cariche e si impara a relazionarsi con il mondo e con se stessi; si sperimentano successi e fallimenti, per questo i ragazzi vanno supportati non solo dalle famiglie, ma soprattutto dalla scuola per non incorrere in una moltitudine di possibili rischi e vulnerabilità (Dahl, Allen, Wilbrecht, Suleiman, 2018, Emad, 2018).

2. Disagio emozionale: cura e relazione

Alla base del processo educativo c’è la relazione, essenza stessa del senso dell’umanità. Buber sostiene che “all’inizio è la relazione; la categoria dell’essere; è ciò che sta pronto, che coglie la forma, che è modello dell’anima” (Buber,1959, p.21). È nell’incontro con l’Altro che il Tu percepisce la ricchezza, come avviene nella relazione educativa, legame particolare che si instaura tra educatore ed educando dove l’altro, il maestro, “è sempre termine di confronto e di crescita” (Mollo, 2017, p. 19). A questa visione si affianca una nuova figura di docente che non è solo depositario di sapere, ma un professionista dell’educazione che attraverso specifiche competenze è

capace di progettare ambienti di apprendimento, in cui si sviluppino relazioni dove “si producono e si condividono significati, dove avvengono le interazioni sociali attraverso la condivisione di orizzonti di senso” (De Santis, 2017, p. 37). Ma cosa è cambiato con la DaD? Un’indagine condotta sulla scuola durante l’emergenza Covid-19 (Nirchi, 2020) evidenzia che gli elementi che hanno subito cambiamenti all’interno della prassi didattica sono stati: “le metodologie e strategie didattiche per il 75%, gli strumenti di valutazione per il 71%, le modalità di relazione con gli studenti per il 68%” (p. 134). Quest’ultimo dato è significativo e invita a riflettere per poter comprendere come la dimensione relazionale diventa prioritaria in un modello educativo centrato sull’utilizzo delle nuove tecnologie che “rende necessario riprogettare le attività didattiche per poterle meglio adattare ai modelli innovativi” (Orazi, 2020, p.101). Riprogettare attraverso un approccio didattico che utilizza le tecnologie dell’informazione e della comunicazione e che “si integra con metodologie didattiche innovative quali l’apprendimento cooperativo, la didattica per progetti, gli approcci metacognitivi, la didattica laboratoriale” (Castoldi, 2017, p.96).

Per l’esperienza descritta in questo contributo si è scelta una didattica laboratoriale capace di unire mano e mente, dando senso al fare, andando oltre il disciplinarismo. Il laboratorio si presenta come luogo dove “si lavora e si fatica volentieri in uno spirito di comunità, [...] dove la persona è riconosciuta in tutta la sua globalità di corpo e mente, di emozioni e ragione di cuore e intelletto” (Orsi, 2006, p. 15). La didattica laboratoriale, basata sulla costruzione sociale della conoscenza, offre occasioni di crescita, sostiene la motivazione, ma soprattutto favorisce “esperienze significative e socializzanti” (Asquini, Benvenuto, Cesareni, 2017, p. 278).

Il laboratorio didattico è il luogo della sperimentazione e del confronto (De Santis, 2016) che prevede lavoro personale e di gruppo, percorsi operativi, creazione di idee, soluzione di problemi, pensiero plurale aperto e flessibile (Laneve, 2011), valorizzazione delle capacità personali e relazionali ma soprattutto nello studente valorizza “il suo mondo di cose e di valori: a partire dall’universo dei suoi vissuti-interessi-aspettative-sogni esistenziali” (Frabboni, 2005, p. 33).

Lavorare sulle competenze emotive ed in particolare sull’alfabetizzazione del lessico degli studenti per la comprensione e la gestione delle emozioni è diventata la sfida del nuovo millennio perché “il disagio di natura emotiva o relazionale quasi sempre si intreccia con difficoltà nell’apprendimento di alcune discipline, sino a diventare un problema più generale, anche di natura sociale” (Merlo, Chifari, 2015, p.50).

Pertanto il laboratorio creativo ha avuto come obiettivo quello di approfondire la conoscenza degli aspetti emotivi di un gruppo eterogeneo di studenti, costretti al distanziamento sociale per il Covid-19, per sostenerli emotivamente e favorire lo sviluppo di un pensiero divergente e creativo che sappia rompere gli schemi convenzionali, interpretando il reale secondo categorie nuove.

“Le reazioni emotive ai diversi eventi non derivano direttamente dalle situazioni vissute, ma dal modo in cui ciascuno valuta le situazioni. *«Gli uomini sono agitati e turbati non dalle cose, ma dalle opinioni che essi hanno delle cose»*, scriveva già Epitteto nel I secolo d.C. Dinanzi ad un evento emotivamente saliente, ogni studente ha modi di reagire diversi che dipendono da come egli interpreta l’evento. Cosicché una valutazione negativa, contrariamente a una positiva, ha una diretta ripercussione sul modo con cui si fa fronte all’evento, sulle sensazioni fisiologiche e sul tipo di emozioni provate” (Merlo, Chifari, 2015, p.51).

Per questo un obiettivo del laboratorio creativo è stato quello di rielaborare creativamente insieme agli studenti aspetti negativi della pandemia e trasformarli in energia creativa e positiva, una “sfida

possibile un compito cognitivo in grado di suscitare l'interesse dell'allievo [...] la cui risoluzione non sia riconducibile alla banale e scontata applicazione di una procedura ovvia, [...] ma gli richiede di fare emergere tutto ciò di cui dispone in quel momento e di combinarlo e riorganizzarlo creativamente allo scopo di fare «un piccolo passo in più» (Trincherò, 2017, p. 79).

3. Laboratorio creativo: scritture al tempo della quarantena

Di seguito si presenta l'esperienza di laboratorio online di scrittura creativa progettata con l'obiettivo di sostenere emotivamente gli studenti, per favorire lo sviluppo di un pensiero divergente e creativo che sappia “rompere gli schemi convenzionali” (Levy, 1996) interpretando il reale secondo categorie nuove, durante il periodo di *lockdown*.

Alla sperimentazione hanno partecipato gli studenti delle classi terze, quarte, quinte, di un istituto secondario di secondo grado, con una età compresa tra 15 e 18 anni. Sono stati coinvolti 150 studenti, di cui 135 hanno frequentato regolarmente la DaD, mentre 15 di loro hanno avuto una frequenza saltuaria dovuta a problemi di diversa natura.

Gli studenti coinvolti nel progetto hanno mostrato nel primo periodo di *lockdown* evidenti bisogni formativi dovuti ad un grande disorientamento con un'urgente necessità di essere accompagnati alla scoperta/riscoperta del loro “sentire”. L'ipotesi progettuale nasce dalla convinzione che sia possibile e positivo offrire una proposta di scrittura creativa e libera (Frasnedi, 1992), ai giovani anche in funzione preventiva, rispetto ai disagi, proprio per l'occasione data di esprimere liberamente i propri sentimenti all'interno di una situazione di cura educativa, “pratica che mira a procurare il benessere nell'altro e a metterlo nelle condizioni di decidere e di provvedere da sé al proprio benessere” (Mortari, 2006, p.31). L'obiettivo è quello di trasformare un evento destabilizzante in una impresa di ricerca personale per riorganizzare positivamente la propria esistenza.

Fasi del progetto formativo

L'esperienza è stata articolata in tre fasi successive ed interdipendenti, che di seguito verranno prese in esame. Il progetto si è svolto in 5 settimane (aprile 2020-maggio 2020), con una ricaduta bisettimanale per 40 ore totali, effettuate in orario pomeridiano tramite l'uso della piattaforma Meet. Ogni fase ha avuto lo scopo di avvicinare i partecipanti ad un testo letterario, cercando in esso dei collegamenti con il proprio vissuto per una rielaborazione personale e creativa.

Fase 1 Lavoro individuale: “Mi presento con una parola/emozione”.

Nella prima fase di lavoro individuale “*Mi presento con una parola/emozione*” la scelta degli studenti si è focalizzata sulle parole emotivamente risonanti, per questa ragione il lavoro che ne è scaturito è sempre stato sostenuto da una buona motivazione.

Gli studenti attraverso i giochi linguistici proposti dalla coordinatrice si sono sperimentati in attività online prima individuali poi di gruppo.

Durante l'intero percorso è stato mantenuto l'approccio laboratoriale, seppure vissuto tramite lo schermo del computer, con l'abbinamento di attività / giochi linguistici e creativi, legati alle personali esperienze degli studenti, con l'ausilio di brani letterari scelti, la mediazione di foto e video appartenenti alla quotidianità dei ragazzi coinvolti.

Questa tecnica offre un'ampia gamma di espansioni che prendono in considerazione la persona con la sua affettività e la sua storia. Le parole elaborate dai singoli studenti che meglio sintetizzano le emozioni iniziali del gruppo, testimoniano i significati contestuali dei termini scelti, senza elevarli ad un assoluto culturale. Le parole che si ripetono con frequenza sono: ansia, fragilità, apatia, lacrime, abisso, rabbia, paura, spaesamento, incertezza, solitudine; queste rappresentano lo stato d'animo della maggioranza di questi studenti costretti a stare a casa in isolamento e senza più reti sociali. Le scelte linguistiche hanno permesso di cogliere alcuni aspetti della attuale condizione degli studenti e di evidenziare i loro bisogni formativi e gli obiettivi d'apprendimento percorribili attraverso proposte nuove e diversificate.

Nella progettazione del laboratorio sono state selezionate attività ludico-linguistiche e altre modalità operative per sostenere la partecipazione attiva dei corsisti, la capacità di narrare, di saper cogliere spunti e rilanciarli, di rielaborare in forma scritta le proprie inquietudini, per sviluppare intuizioni creative mirate. Questo non nasce solo dall'essere più o meno estrosi comunicatori, ma soprattutto dalla sensibilità che si affina con la conoscenza, con la nuova esperienza esistenziale di chiusura durante la quarantena. È cresciuta così nell'insegnante e nello studente la dote dell'ascolto, dell'empatia, "del sentire con" (Mearns, Thorne, 1993), che produce nuovi sguardi che danno riconoscimento, motivazione, responsabilità, forza e aiuto.

Nelle fasi dell'esperienze l'ottica educativa si è diversificata, è stato creato un contesto di gioco di tipo linguistico espressivo, in cui, ad esempio, si è proposta una scrittura collettiva da sviluppare a turno, tramite la tecnica della scrittura a calco.

Il conduttore è stato attento a creare attività stimolanti, non frustranti rispetto alle prestazioni richieste, ma costruite per essere facilmente superabili, per poterne ricavare piacevoli sensazioni di successo, come capita nei percorsi ad ostacoli. C'è stata quindi attenzione per la dimensione affettiva e relazionale, ma il punto di vista è rivolto anche allo sviluppo delle potenzialità della scrittura affinché diventi sempre più armonica e creativa, pertanto funzionale alla conoscenza di sé.

Fase 2 Lavoro di gruppo: "Parola/azione".

Nella seconda fase, si sono formati i gruppi di lavoro attraverso criteri condivisi; successivamente ogni gruppo ha scelto una parola/azione che funge da collegamento alla corporeità scrivendo le sensazioni e le emozioni legate ad un movimento corporeo specifico. Attraverso la rielaborazione delle parole scelte si vanno perciò a indicare alcuni bisogni emotivi che stanno nascosti in diversi giochi di movimento e di azioni, si cercano i perché del piacere di saltare, di nascondersi, di girare, di manipolare oggetti, di sviluppare i sensi, di costruire, di scoprire le possibilità e i limiti del proprio corpo. La costruzione dell'io è il campo d'azione del nostro percorso che considera sempre le azioni come un insieme di aspetti funzionali, intellettivi ed emotivi intrecciati tra loro. L'azione del salto, ad esempio, viene analizzata dal gruppo nei diversi fattori: la capacità fisica, fatta di movimenti e gesti coordinati per un'adeguata azione di slancio e caduta; la capacità cognitiva che permette di valutare distanza e profondità e se l'atto è svolto in gruppo, anche la capacità relazionale, che prevede l'autoregolazione per la condivisione di spazi comuni.

Oltre a tutto questo, è stato fondamentale mettere in campo anche la capacità espressiva, perché come scrivono alcuni studenti nel diario del laboratorio: "Vogliamo riflettere sulle azioni quotidiane che ci sono venute a mancare a causa della quarantena [...] come gruppo abbiamo individuato

l'azione del saltare, azione che è fisicamente ardua e ricca di componenti simboliche, per noi rappresenta la complessità della vita e il desiderio d'esplorare il mondo" (diario n 53).

Altri studenti scrivono: "Saltare a piedi pari serve a non vedere questo vuoto" (diario n 3); "Il salto porta a staccarsi dal suolo" (diario n 23).

Rielaborare l'azione del saltare attraverso la parola/azione conduce gli studenti "a sentirsi tanto sicuri per affrontare il vuoto" (diario n 11); "a non aver paura di affrontare il mondo" (diario n 8); a riconoscersi: "salto la sponda del ponte perché posso vedere il mio amico" (diario n15).

Saltare perciò non riguarda solo il pensiero razionale, ma coinvolge il processo inconscio di conoscenza di sé e di fiducia nell'altro, che ha le sue basi nella storia culturale dell'uomo. È proprio la complessità dei vissuti del gruppo di formazione che ha spinto a voler sondare ancor più le sfaccettature del tema, essendo coscienti che in un rapporto di relazione-espressione si esternano parti di sé, arrivando a condividere profondamente ciò che accade.

Così nel laboratorio creativo gli studenti si sono messi in gioco provando una varietà di scrittura e di registri linguistici, cercando di capire più a fondo le sensazioni, per confrontare le proprie conoscenze con il sentire degli altri. Tutto ciò ha implicato coraggio, impegno, ma ha dato al gruppo energia e divertimento.

Le attività di scrittura sono state occasioni per privilegiare la conoscenza di sé, la conoscenza dell'altro, la creatività e l'investimento emotivo. Nell'ottica educativa questi processi sono da sostenere perché portano all'autonomia, alla crescita interiore, all'autostima, alla capacità di iniziativa e alla consapevolezza di sé a vari livelli, sia fisico che emotivo e quindi "sentire di poter essere" (Palmieri, Prada, 2008, p.12).

La scrittura ben progettata da semplice pratica scolastica è diventata una palestra emotiva per giocare con sé stessi e con gli altri.

Fase 3 Lavoro individuale: "Il diario di bordo".

Nell'ultima fase i ragazzi hanno elaborato un diario di bordo per documentare le attività che avevano gradito o non gradito, quello che avevano compreso o non compreso e gli eventuali disagi. Una scrittura costante che ha permesso allo studente di ricostruire l'esperienza per coglierne il senso. Uno strumento che diventa anche valutazione autentica con caratteristiche di ricorsività, processualità, responsabilità (Comoglio, 2003).

Trovandosi di fronte a questo ampio panorama operativo nel laboratorio si è cercato di fare chiarezza rispetto alle diverse emozioni provate. Il laboratorio non è certo stato esaustivo del variegato mondo delle emozioni e del disagio giovanile, ma da una prima visione, attraverso i racconti e i diari delle attività esperite, ha dato indicazioni per successivi e mirati approfondimenti. La didattica delle emozioni si differenzia da un'azione terapeutica, perché non si pone scopi curativi per problematiche psichiche o psicologiche, ma predispone una situazione di lavoro in cui ogni studente può sviluppare consapevolezza di sé, acquisire capacità di scrittura e di introspezione per mettersi in gioco con le proprie emozioni (Rossi, 2006).

In sintesi questa esperienza ha rappresentato un accompagnamento creativo verso la rielaborazione dei vissuti, attraverso il linguaggio narrativo e poetico, linguaggio scritto che diventa *humus vitale* per il raccoglimento interiore e nuova forza di cambiamento.

Come scrive Rodari (2001) "la mente è una sola. La sua creatività va coltivata in tutte le direzioni" (p.107), essere creativi significa non accontentarsi di un'unica soluzione, ma impegnarsi a

ricercarne sempre di nuove; a essere capaci di leggere e interpretare la realtà secondo punti di vista diversi; a interrogarsi continuamente sulle cause e sugli effetti degli eventi. “Le prospettive della creatività/scoperta si attivano da una mente capace di aprirsi alla fantasia, di oltrepassare le regole, di dar corso a processi intuitivi, a prospettive di innovazione e di rottura, a percorsi inesplorati che si attivano anche, e prioritariamente, da percezioni affettive, da illuminazioni emotive, da tensioni pulsionali che portano verso il nuovo, lo reclamano, lo fondano” (Cambi, 1996, p.128).

Quanto spazio viene dato alla scrittura nella scuola? La scrittura creativa nasce da un pensiero, da un’idea, da una particolare condizione e si nutre di emozioni che traducono un’esigenza di esprimersi. Sempre poco è lo spazio che la scuola dedica alla scrittura che non sia finalizzata ad un mero esercizio funzionale. La scrittura come cura di sé o come pratica riflessiva va insegnata, è un percorso che richiede una serie di regole, è una pratica che va alimentata quotidianamente, è un piacere da scoprire, è un mezzo per fissare impressioni, pensieri, suggestioni che altrimenti andrebbero perse. Questa pratica richiede tempo e necessita di una puntuale progettazione (Cavarero, 1997).

Tenere un diario, aggiornarlo, arricchirlo è un modo per avvicinarsi alla comprensione di noi stessi. Un tempo dedicato alla scrittura ha consentito agli studenti di creare diverse occasioni di autoconsapevolezza, di riconoscersi come “esseri pensanti”. “Riflettere su pensieri ed emozioni mi ha aiutato ad affrontare timori rimossi” (diario n 4); “a riconoscermi nella mia unicità” (diario n 18); “ad accettare le mie debolezze ed a individuare le fobie/paure che mi inseguono” (diario n 24). La conquista della pagina scritta è diventata anche “una nuova modalità per tenere viva l’immaginazione nel chiuso di una stanza” (diario n 87) e nel contempo “scoprire il piacere della scrittura” (diario n 32); “imparare a scrivere per se stessi, per il proprio piacere” (diario n 45) e “imparare a scrivere per mettere ordine tra gli umori del cuore, dando voce ai sentimenti” (diario n 41)”. Inoltre nelle scritture adolescenziali si legge una ricerca di nuove forme comunicative per gestire i conflitti e per integrare differenze soggettive come “a buttare fuori e ad essere autentico” (diario n 91); “a mettere in circolo idee, a ritrovare gli altri, a immaginare un mondo nuovo” (diario n 74); “a riprendersi il tempo per intrecciare legami e ad avere fiducia” (diario n 106). Questa tipologia di laboratorio espressivo prima di configurarsi come metodo dotato di proprie strategie didattiche e prospettive trasformative è una facilitazione di tipo cognitivo che attiva sguardi di reciprocità tra allievi e allievi e tra allievi ed insegnanti.

4. Conclusioni

L’esperienza dimostra come un clima relazionale positivo e non competitivo sia in grado di migliorare l’inclusione e la partecipazione, nonché le prestazioni di tutti gli studenti.

È possibile affermare che il progetto realizzato ha prestato attenzione a molti aspetti dell’educazione: eterogeneità degli stili comunicativi; interessi, desideri, passioni, timori, esperienze pregresse.

Altro elemento prevalente è la motivazione. Tutto ciò ha portato ad una valutazione attenta delle differenze per sviluppare una didattica di qualità. Allo stesso modo la dimensione collaborativa del laboratorio online ha promosso principi inclusivi e ha favorito uno stile di lavoro responsabile. Anche gli studenti più solitari hanno avuto il loro riconoscimento da parte del gruppo e si sono sentiti valorizzati con il conseguente aumento dell’autostima. Tra le tante metafore prodotte dagli studenti risulta interessante quella “del sedersi” perché genera un forte potere evocativo “mi sono

seduto accanto al mio compagno” (diario n.17), un’assenza/presenza del compagno di banco molto pesante in tempi di *lockdown*, ma ricca di sfumature, da intendere in una dimensione di rinascita e di resilienza, coerente con l’esperienza di scrittura creativa. Dentro una simile prospettiva insegnare vuol dire assumersi la responsabilità del futuro, entrare in una visione *open-ended* (Mearns, Thorne, 1993) capace di gestire il flusso degli eventi e di coglierne l’orizzonte di possibilità.

Certo alcune tematiche sono state solo sfiorate, il campo è davvero molto ampio e dunque ci piace pensare che questa documentazione possa invogliare ad andare verso altri approfondimenti futuri, per produrre la massima diffusione di pratiche didattiche e relazionali rivelatesi efficaci.

Alla pandemia del 2020 la scuola risponde con il grande impegno degli insegnanti che diventano insieme ai propri studenti testimoni e portatori di una cultura di responsabilità e resilienza: “ricomincio dalla scrittura, movimenti della penna che lasciano tracce sonore” (diario n 21). Nelle parole scritte agiscono conversazioni profonde e impegnative per raccontare agli altri la quarantena: “inizierò a scrivere lettere per ricominciare a vivere, riparto dai francobolli” (diario n 41), “inizierò il nuovo anno con un buon proposito: scrivere un diario, pagine bianche che voglio riempire di vita vera” (diario n. 53).

La scuola dopo la pandemia dovrà ricostruire i suoi riti come istituzione attraverso poche ma significative azioni a partire dall’apertura dell’anno scolastico in presenza, potenziando le pratiche dell’accoglienza e al contempo dovrà alleggerire la pesantezza burocratica fatta di programmi, obblighi, compiti, a favore della leggerezza propria del mondo degli adolescenti che si declina con l’esercizio della fantasia, la scrittura del sé, la creatività, la partecipazione e la responsabilità condivisa come si evince da una narrazione: “per questo nuovo anno vorrei una scuola accogliente, inclusiva, leggera, meno burocratica che mi dia benessere affettivo, una scuola per poter vivere in armonia con la natura”(diario n 81).

Riferimenti bibliografici:

Alivernini, F., Manganeli, S., Lucidi, F. (2017). Dalla povertà educativa alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validi a livello nazionale, *ECPS Journal*, 15, 21-52.

Asquini, G., Benvenuto, G, Cesareni, D. (2017). La valutazione per il cambiamento: il percorso di monitoraggio del progetto D.A.D.A. In: A. M. Notti (ed.), *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa*. (pp. 277-293). Lecce: Pensa MultiMedia

Buber, M. (1959). *Il principio dialogico*. Milano: Ed. di Comunità.

Cambi, F. (1996). *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*. Roma: Armando.

Castoldi, M. (2017). *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*. Roma: Carocci.

Cavarero, A. (1997). *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*. Milano: Feltrinelli.

Comoglio, M. (2003). *Insegnare e apprendere con il portfolio*. Milano: Fabbri Editore.

Dahl, R., Allen, N., Wilbrecht, L. e Suleiman, A. (2018). Importance of investing in adolescence from a developmental science perspective. *Nature*, 554 (7693), 441-450.

Retrieved from: <https://escholarship.org/uc/item/5rn0h52p>.

- De Santis, M. (2017). L'incontro con l'altro nell'agire didattico. In: G. Mollo (ed.). *All'Inizio è la relazione. Aspetti pedagogico-didattici*. (pp. 67-77). Roma: Carocci.
- De Santis, M. (2016). *Il laboratorio per una didattica ludica della formazione*. Roma: Aracne.
- Emad, S.M. (2018). Processi motivazionali in adolescenza: l'importanza di scuola e famiglia sulla qualità della vita. Un'indagine empirica che esplora il ruolo protettivo della qualità della vita in correlazione con il clima familiare e con la motivazione allo studio. *Progetti e esperienze, Rassegna CNOS*, 2, 105-115.
- Ferrari, S. (2019). Alleanze digitali: i media oggi da problema a risorsa per la corresponsabilità scuola-famiglia. In: M. Amadini, S. Ferrari, S. Polenghi (eds.). *Comunità e responsabilità educativa. Soggetti compiti e strategie*, (29-38). Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia.
- Frabboni, F. (2005). *Il laboratorio per imparare ad imparare*. Napoli: Tecnodid.
- Frasnedi, F. (1992). *Leggere per scrivere*. Roma: Editori Riuniti.
- Laneve, C. (2011). *Manuale di didattica*. Brescia: La Scuola.
- Levy, P. (1996). *L'intelligenza collettiva*. Milano: Feltrinelli.
- Martin, A. J., Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multi-dimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353-370.
- Mattarella, S. (2020). *L'alfabetizzazione è un motore di giustizia e di sviluppo*. Dichiarazione in occasione della Giornata internazionale dell'Alfabetizzazione, Roma, 9 settembre 2020. Retrieved from: <https://www.quirinale.it/elementi/50143>.
- Mearns, D., Thorne, B. (1993). *Person-Centred Consulting in Action*. London: Sage Publications.
- Merlo, G., Chifari, A. (2015). SMART Diary: uno strumento per promuovere il benessere socio-emotivo a scuola. *TD Tecnologie Didattiche*, 23(1), 50-54.
- Mollo, G. (2017). Relazione e Formazione. In: G. Mollo (ed.). *All'Inizio è la relazione. Aspetti pedagogico-didattici*. (pp. 19-32). Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Musso, P., Cassibba, R. (2020), Adolescenti in tempo di Covid-19: dalla movida alla responsabilità, *Psicologia clinica dello sviluppo*, XXIV, 2, 191-194.
- Nirchi, S. (2020). La scuola durante l'emergenza COVID/19. Primi risultati di una indagine sulla Didattica a distanza (DaD). *QTimes – webmagazine*, (XII), 3, 127-139.
- Orsi, M. (2006). *A scuola senza zaino*. Trento: Erikson.
- Orazi, R. (2020). Distanti: riprogettare la didattica per adattarla alle TIC. *QTimes – webmagazine*, (XII), 3, 99-101.
- Rodari, G. (2001). *La grammatica della fantasia*. Torino: Einaudi.
- Rossi, B. (2006). *Avere cura del cuore. L'educazione del sentire*. Roma: Carocci.
- Palmieri, C., Prada, G. (2008). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. Milano: FrancoAngeli.
- Save the Children, (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Save the Children Italia onlus. Retrieved from: http://images.savethechildren.it/IT/f/img_pubblicazioni/img235_b.pdf.
- Save the Children, (2016). *Infanzia: "povertà educativa" di bambini e adolescenti*. Save the Children Italia onlus. Retrieved from:

<https://www.savethechildren.it/press/infanzia-%E2%80%9Cpovert%C3%A0-educativa%E2%80%9D-di-bambini-e-adolescenti>.

Save the Children (2018). *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*. Save the Children Italia Onlus. . Retrieved from:

<https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/nuotare-contro-corrente-poverta-educativa-e-resilienza-italia.pdf>.

Save the Children, (2020). *Riscriviamo il futuro. L’impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*, Save the Children Italia onlus. Retrieved from:

https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/riscriviamo-il-futuro-rapporto-attivita_0.pdf.

Sansavini, A., Trombini, E., Guarini, G. (2020). Genitori e bambini 0-6 anni durante l’emergenza Cpv19: problematiche, nuove sfide e iniziative di supporto psico-educativo. *Psicologia clinica dello sviluppo*, (XXIV), 2, 195-200.

Trincherò, R. (2017). Attivare cognitivamente con la valutazione formante. Proposte di integrazione tra didattica e valutazione. In: A. M. Notti (ed.), *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa*. (pp. 73-90). Lecce: Pensa MultiMedia.