

Supportare la fragilità dei bambini durante l'emergenza da Covid-19. Un percorso di digital storytelling e scrittura autobiografica nella scuola primaria

Stefania Pinnelli¹, Andrea Fiorucci², Laura De Stradis³

¹*Dipartimento di Storia, Società e studi sull'Uomo (Università del Salento, stefania.pinnelli@unisalento.it)*, ²*Dipartimento di Storia, Società e studi sull'Uomo (Università del Salento, andrea.fiorucci@unisalento.it)*, ³*Docente di scuola primaria*

Sinossi: da marzo 2020, il proliferare della pandemia da COVID-19 ha fatto sì che alunni e studenti in tutto il mondo dovessero abbandonare i banchi di scuola. In risposta a questa situazione imprevista e improvvisa, l'Italia è stato il primo Paese in Europa ad attuare un lockdown nazionale, avviando una chiusura delle scuole e una forzata migrazione verso una didattica online. In riferimento all'esordio dell'emergenza sanitaria nel nostro Paese, il contributo espone obiettivi e fasi di un'esperienza didattica di digital storytelling in una classe di scuola primaria e descrive come la narrazione a scuola sia diventata uno strumento per comprendere l'imprevisto e per supportare la situazione di fragilità che tutti gli alunni si sono trovati ad affrontare. In questo paper si vuole mettere in evidenza il contributo che i mezzi tecnologici possono dare per esplorare il potenziale pedagogico della narrazione declinato a scorgere gli stati d'animo, le emozioni e i processi di interazione a distanza dei bambini, aiutando i più piccoli a compensare il distacco e l'isolamento sociale e psicologico.

Parole chiave: didattica a distanza, pandemia, emozioni

Abstract: since March 2020, the proliferation of the COVID-19 pandemic has forced pupils and students around the world to drop out of school. In response to this unforeseen and sudden situation, Italy was the first country in Europe to implement a national lockdown, initiating a school closure and a forced migration to online education. With reference to the onset of the health emergency in our country, the paper sets out the objectives and phases of a didactic experience of digital storytelling in a primary school class and it describes how storytelling at school has become a tool for understanding the unexpected and to support the fragility of pupils. In this paper we want to highlight the contribution that technological means can give to explore the pedagogical potential of storytelling declined to glimpse the states of mind, emotions and processes of interaction at a distance of children, helping children to compensate for social and psychological detachment and isolation.

Keywords: distance learning, pandemic, emotions

1. Narrare fa rima con educare: bambini e insegnanti narrativi a scuola

Nelle scienze dell'educazione, la pratica narrativa non solo è stata accolta, ma soprattutto appassionatamente coltivata e diffusa negli anni. La fortuna di tale idea nasce e si sviluppa in una variegata temperie culturale, entro la quale è possibile rintracciare una vera e propria svolta narrativa della pedagogia.

Certamente è stata l'autorevolezza di un autore come Bruner (1988, 1992) a far cogliere il potenziale educativo insito nella narrazione, permettendo di identificare la funzione che questa specifica modalità di pensiero riveste nella comprensione della realtà (Bruner, 2006, p. 118). Contrariamente al ragionamento paradigmatico, che asseconda capacità cognitive di tipo logico-descrittive, quello narrativo è tipico del pensare quotidiano e per questo molto sensibile al contesto. Oltre a "dare forma al disordine delle esperienze", usando le parole di Eco (1994), è strumento per attribuire significati a tutto ciò che rappresenta esperienza (Bruner, 1997), divenendo così importante pratica sociale ed educativa "per la coesione di una cultura quanto per la strutturazione della vita individuale" (p. 57). Il pensiero narrativo diventa cioè la strada regia attraverso cui il soggetto si guarda e si (ri)conosce, un medium che caratterizza la costruzione dell'identità soggettiva (*ibidem*), che si forma e trasforma nel rapporto dialogico con gli altri (Nicolini, 2001). In questo senso, il narrarsi crea una visione di sé *nel* e *del* mondo, una porta d'accesso alla creazione di significati condivisi e un elemento fondamentale di strutturazione dell'identità individuale. La narrazione permette di esplorare e comprendere il proprio mondo interno (ci riveliamo attraverso le storie che raccontiamo, la creazione narrativa del sé) e, allo stesso tempo, di attribuire significato a quello altrui. In questo senso, oltre a stabilizzare una cultura, il pensiero narrativo rappresenta il mezzo per assicurarne il suo continuo rinnovamento e la sua costante apertura alla possibilità. È per questa ragione che i dispositivi narrativi assumono nel contesto educativo particolare rilevanza.

Quel bisogno di raccontare e raccontarsi insito nella natura umana, quel bisogno primordiale e naturale descritto da Cavarero (1997), quella dipendenza dalle storie, direbbe Gottschall (2012), nella società contemporanea ipertecnologica, accresce e si concretizza in una circolazione narrativa che prolifera all'infinito. Le nuove generazioni, i cosiddetti bambini digitali, crescono in una società in cui narrare la propria vita è un atto consueto, divenuto continuo e quotidiano (Biffi, 2012).

Da un lato, quindi, l'educazione è tenuta ad assecondare i nuovi bisogni e le nuove sfide narrative tipiche della modernità, cercando di approfondire le implicazioni che possano derivarne, dall'altro deve assurgere al ruolo di guida e di supporto in questa rete narrativa così aggrovigliata. Narrazione ed educazione, perciò, esistono e si influenzano l'un l'altra, in uno scambio in continua evoluzione, che se venisse meno snaturerebbe entrambe.

Demetrio (2012) descrive il dialogo continuo tra la narrazione e l'educazione, definendo entrambe una in funzione dell'altra, come facce della stessa medaglia.

Alla luce di questo connubio, si delinea nella scuola di oggi la possibilità di una didattica che sfrutti e amplifichi il grande potenziale della narrazione, facendo sì che la classe diventi lo spazio e il tempo per la co-costruzione di nuove, creative e ulteriori ipotesi di pensiero per gli studenti, attraverso il pensare insieme (Sini, 2012). La scuola diventa, cioè, luogo principe e ideale per sperimentare il potenziale educativo delle narrazioni, specialmente quelle intra e interpersonali; per promuovere nei bambini l'utilizzo del racconto, affinché siano stimolati a pensare, a scrivere con sempre più competenza e creatività (Bocci e Franceschelli, 2014).

Gli interlocutori maggiori di questa idea di scuola sono i bambini che Smorti (1994) definisce narrativi, ossia allievi critici e riflessivi disposti ad abbracciare un pensiero che sfrutti l'espedito narrativo per sovvertire, attraverso idee meno familiari ma comunque verosimili, quello che è ritenuto scontato: il pensiero convergente e dominante.

Assegnando quindi alla narrazione un ruolo così importante nei contesti educativi e, nello specifico nella scuola, emerge l'esigenza di pensare a una figura educativa che abbia le competenze, gli strumenti e l'intenzione di trasformare e di progettare il proprio agire educativo in funzione del processo narrativo. Un professionista dell'educazione (Riva, 2008) che scelga di leggere la conoscenza e la relazione educativa in una chiave narrativa (Castiglioni, 2011); che non smetta mai di riflettere sulla propria identità professionale e sulla propria pratica educativa (Mortari, 2003).

Un insegnante narrativo non spiega ma narra la lezione, ossia non si ritrova nel “modello esplicativo” in cui “tutto è già previsto, le domande e le risposte, il punto di partenza e il punto di arrivo” (Nanni, 1996, p. 56), ma fonda la sua didattica sul “modello esplorativo” che mette al centro il sapere attraverso il pensiero, la riflessione, i dubbi, i problemi messi in relazione alla realtà e al mondo interiore (Formenti e Gamelli, 1998; Munari, 1993; Sclavi, 2003). Un insegnante narrativo considera la pluralità dei punti di vista una ricchezza e utilizza come risorsa didattica la diversità delle storie di ognuno, compresa la propria. Tutte le storie diventano portatrici di diversi impliciti cognitivi, diverse emozioni, valori che diventano guida per il reciproco riconoscimento, per la co-costruzione dei significati, per un’esperienza didattica fondata sulla negoziazione di punti di vista (Castiglioni, 1999; 2011).

Ecco allora che le storie assumono un ruolo di fondamentale alleato per sostenere gli allievi, sin dall’infanzia, nell’elaborazione e nella comprensione delle loro esperienze quotidiane, per esplorare un nuovo argomento o esprimere le loro risposte o le emozioni su una situazione, in perfetto accordo con le funzioni del pensiero narrativo.

Prima di entrare nella Scuola Primaria, infatti, il bambino ha già una profonda esperienza con le storie e con l’arte di narrare: “we know very little about how narrative thinking develops in childhood. That we do know, of course, is that ability to comprehend stories develops or is present very early” (Bruner, 2006, p. 118).

La narrazione è un tema trasversale a molti campi di esperienza (ad esempio, *Il sé e l’altro, Immagini suoni e colori; I discorsi e le parole; La conoscenza del mondo*). Nella scuola primaria prende avvio il passaggio dalla narrazione orale a quella scritta, così come il passaggio dal ruolo di bambino fruitore di storie a quello di narratore: un bambino che gradualmente interiorizza le pratiche narrative, imparando a narrare la propria storia, anche senza ricorrere necessariamente alla scrittura.

Utilizzare a scuola una didattica narrativa che abbia, fra gli altri, il fine di sviluppare il pensiero narrativo, risponde perfettamente al nuovo compito educativo che la società richiede alla scuola. Nelle Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzioni” si legge: la scuola “non può abdicare al compito di promuovere la capacità degli studenti di dare senso alla varietà delle loro esperienze”.

Nell’arco di tempo fondamentale per l’apprendimento e lo sviluppo dell’identità degli alunni, nel quale si pongono le basi e si acquisiscono gradualmente le competenze indispensabili per continuare ad apprendere a scuola e lungo l’intero arco della vita, diventano di primaria importanza lo sviluppo delle abilità linguistiche e dei diversi usi della lingua (comunicativi, euristici, cognitivi, espressivi, argomentativi) e la predisposizione, da parte del docente, di ambienti di apprendimento narrativi che stimolino il dialogo, l’interazione, la ricerca e la costruzione di significati, la condivisione e la negoziazione di conoscenze e di differenti punti di vista.

Certamente la progressiva esposizione alla lettura di libri, a messaggi conversazionali sempre più ricchi presenti nell’ambiente agevola ulteriormente il progressivo avvicinarsi dei bambini alla narrazione e al suo ruolo di significazione dell’esperienza.

Come già ampiamente discusso, la significazione dell’esperienza è una delle funzioni primarie della narrazione, attraverso cui è possibile attivare processi di elaborazione, interpretazione, comprensione, rievocazione di esperienze, accadimenti, fatti, alla luce della trasmissione di valori e ideali culturali (Striano, 2005). La narrazione non si ferma alla comprensione del significato dell’esperienza, ma fornisce modelli, valori e norme, educando a un pensiero profondo e riflessivo.

È dunque necessario che i docenti riportino la loro attenzione sul valore di quelle narrazioni che stimolano riflessioni e interpretazioni profonde, soprattutto nell’attuale scenario scolastico istruttivista nel quale i curricula scolastici sembrano ancora troppo interessati all’avvicinarsi di contenuti da trasmettere.

2. L’esperienza di didattica narrativa durante l’emergenza socio-sanitaria

Sherazade si salva la vita raccontando una storia al suo re: ogni sera una diversa fino all’alba. Raccontare le permette di continuare a vivere un giorno in più.

Dalla fanciulla orientale protagonista de “*Le Mille e una notte*” ritroviamo, qualche secolo dopo, lo stesso espediente letterario nella Firenze del 1348, da sfondo un’epidemia di peste che miete morte e

terrore. Il *Decameron* di Giovanni Boccaccio racconta come dieci giovani fiorentini si rifugiano in campagna per evitare il contagio e, proprio come Sherazade, ogni giorno raccontano storie per contrastare la paura e la noia o, più semplicemente, per sopravvivere.

Il richiamo ai giorni drammatici del Covid-19 è presto fatto e, nell'ottica dei corsi e ricorsi storici, si continua a raccontare storie per esorcizzare la madre di ogni paura e significare l'imprevisto. Il messaggio è ormai noto, un motto che ha addobbato i balconi italiani e i social network: "*Andrà tutto bene*" e un arcobaleno colorato, simbolo per eccellenza della tempesta passata. Sono i disegni dei più piccoli a invocare il lieto fine e, da sempre, i bambini sono proverbiali narratori tra i più credibili, perché considerati innocenti e portatori di verità.

Considerare il complesso fenomeno della narrazione come un atto di sopravvivenza necessario per l'essere umano, soprattutto nei momenti di crisi dell'uomo o dell'umanità, è la risposta fornita dal *Literary Darwinism*, ispirato da Joseph Carroll (1995, 2004). Sviluppatisi negli anni Novanta, la tesi di fondo da cui muove tutta l'esperienza culturale del darwinismo letterario è che la narrazione offra vantaggi evolutivi alla specie umana in quanto veicola forme di adattamento all'ambiente (Boyd, 2009). In rapporto all'emergenza sanitaria in atto, la funzione adattivo-mutazionale della narrazione nell'esperienza umana e sociale qui richiamata diventa un punto di vista molto interessante.

Assegnando un nome alle cose e costruendo narrazioni, l'uomo sconfigge il terrore primitivo nei confronti della natura. Il distacco dalla realtà della simulazione narrativa è un modo per riprendere il controllo su una realtà ansiogena, che si presenta minacciosa e comunque al di sopra delle proprie possibilità di difesa (Cometa, 2017): una protesi esterna di carattere culturale che permette la sopravvivenza, gestendo l'ansia rispetto ai fatti del mondo, alle relazioni con i propri limiti e all'ignoto. Ritorna il richiamo al periodo di emergenza socio-sanitaria, ad una scuola senza scuola, ad un evento straordinario che è già storia e, purtroppo, ancora presente. Il 9 marzo 2020 segna una data fondamentale per il mondo dell'istruzione, da quel momento in poi lo scenario della scuola è radicalmente cambiato.

L'Italia prima fra tutte in Europa, in risposta alla diffusione pandemica del contagio da Covid-19, fra le misure di contenimento diretto del virus e di ritardo della sua diffusione, ha stabilito in tutto il Paese la chiusura delle scuole di ogni ordine e grado, disposizione che sarà poi confermata periodicamente fino alla fine dell'anno scolastico 2019/2020.

Le scuole restano chiuse, ma la didattica continua. Si passa da una scuola "in presenza" alla Didattica a distanza (DAD).

Uno scenario distopico per la scuola, totalmente imprevedibile e improvviso che ha richiesto la necessità di nuovi approcci, modalità e metodologie didattiche e ha chiamato in causa tutti i protagonisti dell'educazione.

Docenti, alunni, dirigenti, personale scolastico e genitori hanno dovuto superare il senso di smarrimento iniziale e attivare una rete di risorse umane, tecnologiche, strumentali, didattiche per far sì che la scuola continuasse, in rispetto di uno fra i diritti fondamentali e inalienabili dell'uomo: il diritto all'istruzione.

Lo sguardo pedagogico verso questa situazione emergenziale non può che cogliere le richieste educative che diventano inevitabilmente Speciali. La richiesta di attenzione personalizzata- privilegio di alcuni-, così come la necessità di intervenire fattivamente e tempestivamente per compensare i disagi, riguardano da questo momento in poi l'intera popolazione scolastica che è privata, con la distanza, di uno dei suoi elementi fondanti: la socializzazione attraverso le relazioni educative fra il docente e la propria classe e fra il gruppo dei pari.

I bambini più piccoli sono stati catapultati in un mondo totalmente ribaltato, in cui la routine scolastica, che scandiva loro le giornate, si è interrotta bruscamente senza la possibilità di scegliere o la capacità di gestire un cambiamento così drastico.

Privati della scuola, dei loro compagni, dei loro insegnanti, i bambini hanno dovuto fronteggiare un complesso groviglio di stati d'animo nuovi, contrastanti e imprevisi, spesso senza avere ancora le competenze emotive e di riflessione per poter significare e gestire la realtà che stavano vivendo.

Con la chiusura delle scuole, sono stati i maestri a ri-affidare ai genitori i propri allievi, consapevoli che senza un ruolo attivo da parte delle famiglie, la scuola si sarebbe davvero fermata.

La didattica a distanza si serve dell'innovazione tecnologica, in quanto semplici strumenti, al pari del gesso e della lavagna. La didattica a distanza è stata possibile, pur con le molteplici criticità differenti per ogni contesto, soltanto perché i maestri e i genitori, ossia gli adulti, si sono coalizzati in una nuova e virtuosa alleanza con l'obiettivo di compensare il disagio sociale, affettivo ed emotivo dei loro bambini. Il mondo digitale, pertanto, a valle dei primi giorni di lockdown ha richiesto un cambiamento: da strumento di comunicazione didattica è diventato anche ambiente di relazione e narrazione del sé. Se un arresto sul piano della didattica disciplinare poteva regger il colpo dell'onda d'urto Covid-19 con buona pace di coloro che denunciavano perdite irreparabili dei saperi, non altrettanto poteva essere per il piano sociale, emotivo (Pinnelli, 2020, p. 160) e di esercizio narrativo che l'apparenza a una comunità implica. La narrazione, ancora una volta, rinnova la sua potenza educativa adattandosi a una situazione emergenziale di tale portata e supportando i più piccoli nella significazione dell'imprevisto, nella riflessione sui propri stati d'animo e sul proprio adattamento.

Per ogni storia che si rispetti esiste un colpo di scena. Così un'emergenza sanitaria diventa anche un'emergenza pedagogica: i professionisti della scuola devono reinventare il proprio ruolo, rimodulare la didattica, ri-progettare strumenti e metodologie in tempi brevissimi.

È quello che accaduto nell'esperienza didattica di storytelling e di scrittura autobiografica che s'intende presentare.

In risposta dell'improvvisa e impreveduta chiusura delle scuole e della migrazione forzata verso una didattica online, presso la Direzione Didattica Statale 5° Circolo "Livio Tempesta" di Lecce, viene avviato un percorso di didattica narrativa per far emergere emozioni, idee, stati d'animo scaturiti dall'insolito momento storico. Sfruttando il ruolo attivo della tecnologia nella didattica online, si è scelto di utilizzare il grande potenziale pedagogico della narrazione per supportare i più piccoli in un grande momento di smarrimento, di disagio emotivo causato dall'eccezionalità e dall'imprevedibilità della chiusura improvvisa delle scuole per l'emergenza pandemica. La narrazione, animata dagli strumenti tecnologici, intendeva scavare negli stati d'animo, nelle emozioni e nei processi di interazione a distanza dei bambini, aiutando i più piccoli a compensare il distacco e l'isolamento sociale dovuto alla lontananza fisica della loro comunità di appartenenza, rappresentata dai loro compagni di classe e dai loro maestri.

È proprio nell'ottica di una narrazione che rimodula continuamente il proprio sapere e il proprio sentire, adattando vecchie pratiche in nuove pratiche, si è individuato in due classi della seconda scuola primaria, rispettivamente composte da 22 alunni e 25 alunni, un percorso di digital storytelling e di didattica autobiografica.

2.1. L'esperienza di digital storytelling: obiettivi e fasi di sviluppo

Grazie alla diffusione dei dispositivi digitali e dei nuovi social media, le possibilità e le modalità di costruzione e di condivisione delle proprie e altrui storie sono accresciute, producendo ricche interconnessioni e vasti reticolati narrativi. La tradizionale modalità monomediale orale e scritta è stata progressivamente soppiantata da quella multimediale, producendo un meticciamiento narrativo sempre più esteso e significativo.

L'uso degli strumenti narrativi mediati dalle tecnologie, come rilevano alcuni autori (Petrucco e De Rossi, 2009; Lambert, 2007), amplifica il potenziale del tradizionale metodo narrativo e pertanto, negli anni, è diventato parte delle pratiche didattico-educative messe in atto a scuola. L'esigenza di raccontarsi attraverso il digitale ha generato anche la pratica del "digital storytelling", un nuovo approccio metodologico che consiste nell'usare media digitali per produrre narrazioni arricchite da raccontare e, soprattutto, da condividere. Una modalità di racconto di storie miscelate con la tecnologia digitale, direbbe Ohler (2007).

In un momento storico in cui tutti i canali dell'informazione e della comunicazione, raccomandavano di restare in casa, uscire solo in caso di strettissima necessità, rispettare le norme igienico-sanitarie per arrestare il contagio del Covid-19, si è scelto di presentare un'esperienza di digital storytelling che liberasse la narrazione dal dramma della pandemia, della malattia e della morte. In un contesto scuola già predisposto al lavoro con le narrazioni, è stato piuttosto naturale presentare le attività di *digital storytelling* progettate e strutturate per aiutare i bambini a ri-significare la realtà (e quindi l'imprevisto), costruire un'identità resiliente, supportare il disagio socio-affettivo causato dall'isolamento, riuscendo ad attivare il pensiero narrativo.

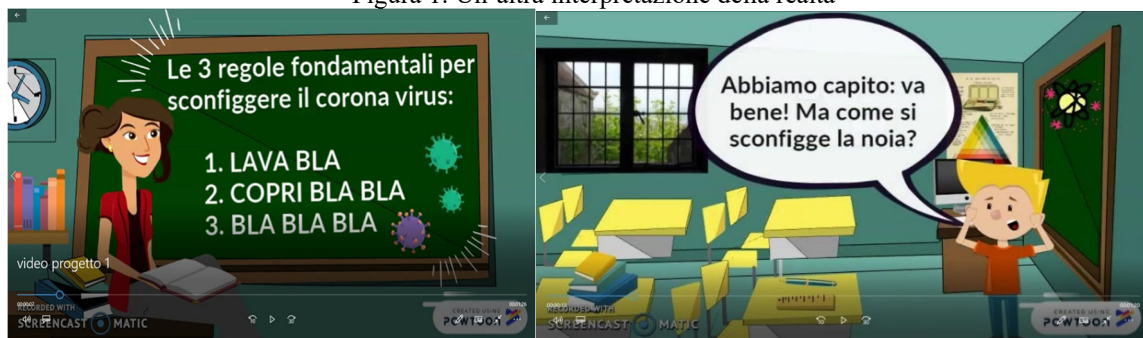
In accordo con la metodologia dello storytelling, tipicamente orientata allo sviluppo dell'apprendimento riflessivo, l'esperienza didattica è stata caratterizzata da 4 fasi di realizzazione:

Scelta della finalità e del target: il gruppo di lavoro ha realizzato un video finalizzato a proporre in due classi della seconda scuola primaria, rispettivamente composte da 22 alunni e 25 alunni un'alternativa di interpretazione della realtà, raccontando ai bambini che, anche nel momento di grande disagio, si può trovare un lato positivo e impiegare il tempo dilatato delle nuove giornate in maniera produttiva e creativa.

Definizione dei tempi: l'impegno per la realizzazione e la produzione del video e la successiva esperienza di presentazione alle classi è quantificabile in circa due mesi di lavoro.

Definizione dei contenuti e realizzazione: Con il supporto del software di animazione Powtoon, il gruppo di lavoro ha realizzato un video di animazione di breve durata. Usando il linguaggio tipico del cortometraggio sociale, il video narra il punto di vista dei bambini, costretti a rimanere in casa più degli altri. Bambini privati delle routine di vita e scolastica, degli affetti stabili e significativi. Il video si rivolge ai bambini che durante la pandemia percepiscono le ventiquattro ore della giornata come se fossero duplicate, triplicate. La didattica a distanza non copre l'intero arco temporale dell'orario scolastico in presenza, la giornata è lunga. Ci vuole un piano, un'alternativa alla noia, alle giornate tutte uguali. La narrazione interviene suggerendo una routine giornaliera diversa da quella solita (Fig. 1), ma ugualmente ricca e piena di momenti gioiosi.

Figura 1. Un'altra interpretazione della realtà



Il video suggerisce, quindi, il prototipo di una giornata che trasforma la noia in ozio aristotelico (Fig. 2). La creatività va a braccetto con la resilienza e crea una nuova confortante routine, necessaria a tutti: adulti e bambini. Rinunciare alle proprie abitudini è destabilizzante, per questo si suggerisce di utilizzare le risorse e gli spazi a disposizione per inventare un nuovo modo di vivere, delle nuove ritualità direbbe Cyrulnik (Cyrulnik e Malaguti 2005). Si possono creare ricordi indimenticabili anche nell'attesa di ritornare a uscire. Fondamentale è il ruolo degli adulti di riferimento, a loro i bambini si devono appoggiare, trasformando in gioia i momenti in cui si condivide il pranzo o la cena. Svegliarsi con lo spirito giusto è necessario e per continuare ad avere il buon umore per l'intera giornata, si deve passare da una sana colazione e dalla sveglia presto, proprio come nei giorni in cui si va a scuola. La routine scolastica è anche disciplina che deve continuare anche in casa.

Figura 2. Si può vivere un'altra storia?



Il video richiama il disagio emotivo e alla frustrazione che i bambini hanno vissuto di fronte al computer, in una classe parcellizzata su uno schermo, con una maestra di cui si vede solo il volto. Con una partecipazione attiva alla didattica a distanza, però, anche le lezioni online possono risultare piacevoli (Fig. 3).

Il video invita i più piccoli a non trascurare la scuola, anche se somiglia poco al ricordo che conservano. Ancora una volta, si vuole suggerire routine felici, collegandosi ai ricordi suscitati dalla frase: “Puoi trascorrere una piacevole giornata, assieme ai tuoi compagni e ai tuoi insegnanti”. “Con un libro puoi andare dove vuoi”: il digital storytelling si trasforma in questo frame in metanarrazione. Tra i vari suggerimenti per trascorrere una giornata piacevole, non poteva mancare un momento dedicato alle storie.

Figura 3. Vicini anche se lontani



La letteratura in questo rappresenta una sineddoche, richiamando infatti ogni forma di narrazione (che può comprendere film, videogiochi, fumetti etc.) che sfruttano il potere immaginifico ed evocativo della mente. Si sta in casa fisicamente, ma la fantasia può portare ovunque e riuscire a far vivere storie avventurose, mitiche, fantastiche anche durante l’isolamento sociale. Non a caso, a suggerire l’approccio alle storie è un gatto parlante, in perfetta linea con la “sospensione dell’incredulità”, un tacito consenso che il fruitore di una storia concede al narratore.

La narrazione è il luogo in cui tutto può essere possibile, per questo non può prescindere dall’immaginazione, come conferma Bruner (2002). Il bambino, per raggiungere la massima espressione della sua competenza narrativa, ha bisogno di stimolare il pensiero narrativo attraverso “la realtà al congiuntivo” (fig. 3). Oltre a suggerire al bambino di trascorrere molto tempo con la propria famiglia, puntando sulla qualità delle attività, nel video si suggerisce al bambino di prendersi un momento per esprimere le proprie emozioni, soprattutto quelle negative (fig. 4). La narrazione in questo caso aiuta a significare la realtà interiore dei bambini, mondo intimistico in cui convivono emozioni diverse e tra loro contrastanti. Tutte le emozioni hanno pari dignità, non si etichettano più le emozioni attraverso l’antitesi fra emozione negativa/emozione positiva, l’approccio alla conoscenza delle emozioni richiede che vengano significate nel contesto o nella situazione in cui si scatenano (es. la tristezza durante la quarantena in casa). La narrazione, in questo caso, può diventare educazione alle emozioni e all’affettività, stimolo per lo sviluppo della competenza emotiva e dell’intelligenza emotiva.

Figura 4. Esprimere le emozioni



4. *Feedback di valutazione da parte dell'audience*: nell'esperienza presentata, il ruolo fondamentale del digital storytelling a scuola, soprattutto nella didattica a distanza, non è la realizzazione del prodotto multimediale, ma, come afferma De Rossi, (2008) il processo educativo, cognitivo e pedagogico che riesce ad attivare. Non era sufficiente, quindi, far vedere il video ai bambini, ma lavorare sui processi narrativi e cognitivi che s'intendeva attivare, attenzionando emozioni, sentimenti, riflessione dell'evento, rielaborazione della storia e così via. Il video preso qui in esame ha risposto a molte funzioni educative, in linea con il pensiero narrativo che non spiega, ma costruisce interpretazioni dotate di senso, capaci di generare un apprendimento significativo, trasformando il mondo interno e esterno. L'inserimento del digital storytelling tra gli strumenti della propria didattica ha permesso di veicolare i contenuti e l'azione educativa verso gli obiettivi, divenuti urgenti nel contesto di crisi pandemica, come la significazione della propria esperienza, la costruzione dell'identità, la riflessione cognitiva ed emotiva, etc. Inserito in un progetto strutturato, la visione del video è stata preceduta e seguita da momenti di una riflessione condivisa che ha posto le basi per un clima di classe narrativamente orientato. Scegliendo la metodologia del discorso narrativo richiamata da Bryan e Levine (2008), il video ha sollecitato i gruppi classe a far emergere la:

componente ermeneutica, ha permesso cioè agli alunni di interpretare e rileggere la storia che stavano vivendo attraverso altri punti di vista;

componente emancipatoria, attraverso l'immedesimazione dei personaggi richiamati nel video, gli alunni hanno raggiunto una pluralità prospettica, integrando le soggettività espresse dai diversi punti di vista;

componente esperienziale, ossia ha sollecitato gli alunni a cogliere in questa narrazione alternativa una proposta di cambiamento nel modo di vivere un'esperienza sociale complessa e angosciata.

In questo modo, il video di digital storytelling proposto nelle attività di DAD si è configurato come un artefatto capace di ri-significare lo straordinario (De Rossi e Petrucco, 2013), in grado cioè di attivare nelle classi virtuali percorsi narrativi critico-riflessivi finalizzati a sviluppare processi di scoperta del sé e di orientamento sociale e personale.

2.2. Caro Covid, ti scrivo...

Scrivere di sé, o meglio insegnare a scrivere di sé nella scuola Primaria, non è per nulla semplice, né facile. Eppure, l'esperienza di scrittura epistolare che si presenta si è dimostrata la modalità narrativa che ha riscontrato un atteggiamento più responsivo e partecipativo da parte degli allievi delle due seconde, durante l'intero periodo della Didattica a Distanza. Così si è scelto di sperimentare più approfonditamente lo strumento con le classi di riferimento, in continuità alla funzione educativa del discorso narrativo di significazione della realtà, di costruzione d'identità e di memoria, di orientamento all'azione, durante un evento imprevisto e straordinario.

Le lettere degli insegnanti

Nell'ottica narrativa, il primo a raccontarsi è proprio l'insegnante; pertanto, le attività di scrittura epistolare sono state dapprima avviate dalle maestre e rivolte ai loro allievi, riportando un'impostazione autobiografica (Demetrio, 1996, 1998; Mantegazza, 1999; Smorti, 1997), incentrata sull'esternazione degli stati emotivi durante l'esperienza di quarantena svolta in casa. Il destinatario di eccezione è infatti il Coronavirus. Tale percorso intendeva sollecitare gli alunni a esprimere vissuti personali mediante la forma testuale della lettera. Un'attenzione particolare è stata posta alle emozioni considerate "negative", come la tristezza dovuta alla mancanza della classe e ai ricordi della scuola in presenza nell'ottica autobiografica.

Sempre in riferimento all'emergenza sanitaria da Covid-19, la trama delle lettere presenta tre sequenze:

- com'era mia la vita prima;
- com'è la mia vita oggi;
- come immagino che sarà la mia vita dopo questa situazione emergenziale.

Nell'ottica della narrazione di un bambino che costruisce trame nel gioco simbolico del "facciamo finta che", momento in cui l'impossibile diventa possibile e reale (Winnicott, 1974), scrivere al

Coronavirus aiuta a spiegare gli stati d'animo in funzione della causa principale che li ha scatenati. Richiamando il pensiero di Winnicott (1993), la storia narrata dalla docente ha una doppia funzione: da una parte è un porto affettivamente sicuro (conforta e rasserena), dall'altra una finestra aperta sul mondo circostante, dalla quale osservare la realtà esterna che inevitabilmente, prima o poi, ci coinvolgerà.

La narrazione permette di personificare il dramma, l'imprevisto, di parlargli e raccontargli la propria vita, ma si è voluto fare anche di più, ribaltando ancora una volta l'interpretazione della realtà. Le maestre spiegano e raccontano dettagliatamente com'era la loro vita prima dell'arrivo del Coronavirus in tutti i contesti che costruiscono la loro identità (famiglia, scuola, hobby), tessendo una trama sul proprio vissuto autobiografico passato e interpretandolo in considerazione degli stati d'animo del momento.

«Caro Covid-19, sono Laura, ho 33 anni e ti scrivo dalla Puglia, da un paesino che si chiama Oria, nella provincia di Brindisi. Tu non mi conosci (per fortuna non sei mai venuto e trovarmi) ma io conosco te perché, nel giro di pochi mesi, sei diventato famosissimo, più di Ronaldo...»

Le parti della lettera sono state progettate per fornire dare una struttura di base bambini su come raccontare la propria storia, ma anche per suggerire una riflessione sul proprio vissuto che definisce e costruisce la propria identità.

La narrazione autobiografica, anche in questo caso, sottolinea le emozioni di chi scrive, per spingere ai bambini a chiedersi "Come mi sono sentito? Che cosa ho provato?", una riflessione sul proprio vissuto che s'inserisce nelle funzioni tipiche del pensiero narrativo di scavare il mondo interiore in relazione ad episodi, vicende, eventi del mondo esterno.

«Hai visto che hai combinato? Ti rendi conto? Hai preso tutto quello che facevo e l'hai spazzato via! Ora capisci perché ero sempre arrabbiata? Dal 5 marzo hai bloccato la mia vita».

Un elemento che ritorna in tutti i dispositivi narrativi utilizzati dagli insegnanti durante l'esperienza di scrittura è proprio l'orientamento all'agire. Dopo l'iniziale momento di smarrimento, infatti, la capacità e adattiva dell'uomo, si trasforma in resilienza, ossia capacità di resistenza e riorganizzazione della propria vita in conseguenza a un evento traumatico e critico.

«Grazie a te ho capito che amo la mia vita e tutto ciò che faccio. Prima non me n'ero resa conto perché ero troppo impegnata a viverla. E mi lamentavo perché era faticosa, ma ora mi manca anche quella fatica, perché mi faceva addormentare e risvegliare felice (...). Hai visto? Sono grintosa e ottimista solo grazie a te. Ho imparato che non esistono momenti brutti in assoluti, esistono i momenti che poi si trasformano in momenti belli (...). Grazie a te ho riscoperto i miei libri e la mia famiglia, ho passato bellissimi giorni a vedere film in compagnia della mia amica a quattro zampe.»

Le lettere dei bambini

Dopo aver commentato le lettere redatte dalle maestre, gli alunni hanno descritto in forma narrativa il proprio punto di vista e la propria esperienza.

La scrittura della lettera al Coronavirus s'inserisce in un progetto di didattica narrativa già avviata in quei contesti classe, pertanto i bambini non hanno riscontrato alcuna difficoltà a eseguire la consegna richiesta.

Il dispositivo narrativo rappresentato dalle lettere al Coronavirus ha permesso all'insegnante di lavorare sullo sviluppo della competenza narrativa. Scrivere la propria storia ha permesso ai bambini, in un momento in cui un evento catastrofico minacciava la costruzione della loro identità, di usare la narrazione non solo per verbalizzare stati d'animo ed emozioni, ma soprattutto per attivare percorsi di riflessione e di rielaborazione dell'esperienza.

«I primi giorni sembrava di essere in vacanza ma poi ho iniziato ad avere nostalgia di tante cose. Mi manca tanto andare a scuola, in palestra, in giardino, in bicicletta, al parco, a prendere il gelato...vedere i miei cuginetti!» (S.M. 8 anni)

«Ho avuto anche momenti tristissimi come quella volta in cui ho pensato di morire. Una volta mi è persino capitato di piangere per lo sconforto.» (C.A. 8 anni)

«Caro Covid, mi hai fatto passare momenti tristi. Dopo pochi giorni dal tuo arrivo, mio padre è dovuto partire al nord per costruire un ospedale militare per sconfiggerti, lo so non siamo in guerra, ma tu sei peggio. Ed ecco qui che tutto ad un tratto io, mamma e mio fratello ci siamo trovati soli. Lo so, tu da noi non saresti mai arrivato, avevi troppa paura, ma io avrei preferito avere papà in casa qui giorni brutti.» (M.C. 7 anni)

“Io ti odio perché, prima di avere la sfortuna di conoscerti, ero felice” fa parte di una pletora di frasi che descrivono narrativamente l’impatto emotivo che la situazione emergenziale ha prodotto sui bambini. Una frase che ben rappresenta ciò che possiamo definire una vita *pre-Covid*.

Tuttavia, nell’ottica delle funzioni del pensiero narrativo, oltre a descrivere le emozioni, i bambini sono stati sollecitati a ribaltare il proprio punto di vista, trasformando la rabbia per la situazione di isolamento e di privazione in esperienza di riflessione e di crescita; sono stati sollecitati a intessere una trama resiliente per la costruzione del proprio racconto.

«A te sembrerà un po’ strano, però, io devo ringraziarti per tante cose. In questi ultimi mesi ho imparato a fare tanto, per esempio fare i biscotti al cioccolato con papà, oppure ricamare con mia nonna. Quindi, anche se è stato un bruttissimo periodo, io ti ringrazio. Ah...e poi un’ultima cosa, ho visto tanti film con la mia famiglia e ho anche letto tanti libri, che prima non avevo il tempo di leggere.» S.M. 8 anni

“Grazie a te ho imparato a fare dei lavoretti per occupare un po’ il tempo. Con una bottiglia di plastica vuota ho realizzato un salvadanaio.» (A.C. 8 anni)

«Non vedo l’ora di uscire e andare al mare. Questa esperienza mi ha insegnato quanto è bella la libertà.» (C. Z. 7 anni)

Le parti finali delle lettere, quelle in cui si chiedeva agli alunni di rilevare la *pars construens* della prima esperienza di lockdown, sono perlopiù indirizzate a rimarcare il rinsaldamento dei rapporti interpersonali e familiari. Nonostante le numerose restrizioni impedissero a tutti i bambini di svolgere le normali attività quotidiane, una condivisione forzata dei luoghi domestici ha comunicato agli alunni un senso di famiglia, di casa, di appartenenza, di recupero di rapporti precari e intermittenti.

L’esperienza non è terminata con una valutazione tradizionale, ma ha fornito ai bambini una restituzione, anch’essa sotto forma di espressione narrativa. Le maestre, dopo aver considerato ogni lettera, hanno risposto a ogni alunno, sottolineando dei passaggi importanti della stessa lettera, congratulandosi con loro per il lavoro svolto, spronando a continuare con le nuove attività intraprese, sottolineando l’importanza di raccontarsi o scrivere di se stessi. Il fatto che ogni alunno si sia sentito ascoltato, degno di essere letto e di attenzione è stato fondamentale per lo sviluppo delle capacità introspettive e autoriflessive dei piccoli scrittori (Demetrio, 2003).

3. Narrare è dare significato all’imprevisto

Secondo la prospettiva pedagogica, la narrazione è una categoria dell’educazione e questo perché la relazione educativa è sempre una relazione dialogica, basata sulla parola che trasmette e condivide punti di vista (Bellatalla e Marescotti, 2005).

È nella stessa idea di relazione educativa dialogica che l’azione didattica diventa narrativamente orientante, cioè capace di innescare processi di elaborazione, interpretazione, comprensione, rievocazione non solo di contenuti disciplinari ma soprattutto di esperienze (Striano, 2005).

Come rilevano le attività didattiche proposte nel contributo, attraverso i vari dispositivi narrativi presentati, è stato possibile attribuire e condividere un significato agli eventi, sollecitando negli alunni un processo ermeneutico e di riflessione sull’esperienza emergenziale.

In un momento storico drammatico, in cui gli alunni sono stati privati (e continuano ad esserlo) della loro dimensione sociale, relazionale ed emotiva, la narrazione diventa uno strumento di espressione e di pensiero che raggiunge l’apice della sua efficacia nei momenti di fragilità umana, personale e sociale in cui raccontare una storia risponde ai bisogni educativi di dare significato all’imprevisto. La narrazione espressa in DAD ha supportato gli alunni in un momento di grande complessità sociale, e lo ha fatto cambiando ancora una volta forma e linguaggio, servendosi del digital storytelling, la nuova frontiera della didattica narrativa. C’era una volta la narrazione, anzi no: c’è e ci sarà, almeno finché vivrà l’uomo.

Bibliografia

- Bellatalla L., Marescotti E. (2005) *Il piacere di narrare, il piacere di educare. Per una pedagogia della narritività*. Roma: Aracne.
- Biffi E. (2012). *Narrazione e pratiche educative: fra infanzia e adolescenza*. In D. Demetrio (a cura di), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura* (pp. 71-116). Milano: Mimesis.
- Bocci F., Franceschelli (2014). Raccontarsi nella Scuola dell'Infanzia. Per una pedagogia della narrazione fra testimonianza di sé e sviluppo dell'identità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(1), 145-163.
- Boyd B. (2009). *On the Origin of Stories. Evolution, Cognition and Fiction*. Cambridge-London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Bruner J.S. (1988). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Bruner J.S. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner J.S. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Bruner J.S. (2002). *La fabbrica delle storie*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Bruner J.S. (2006). *In Search of Pedagogy*, vol. II. London: Routledge.
- Bryan A., Levine A. (2008). Web storytelling 2.0. Emergency of a new genre, *Educause review*, 43(6).
- Carroll J. (1995). *Evolution and literary theory*. Columbia/London: University of Missouri Press.
- Carroll J. (2004). *Literary Darwinism. Evolution, human nature and literature*. New York/London: Routledge.
- Castiglioni M. (1999). *L'ascolto biografico*. In D. Demetrio (a cura di), *L'educatore auto(bio)grafico. Il metodo delle storie di vita nella relazione d'aiuto* (pp.85-99). Milano: Edizioni Unicopli.
- Castiglioni, M.D. (2011). *La narrazione nella relazione educativa: un percorso di senso e di metodo*. In C. Bargellini, S. Cantù (a cura di), *Viaggi nelle storie. Frammenti di cinema per narrare* (pp. 93-119). Milano: ISMU-Milano.
- Cavarero A. (1997). *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*. Milano: Feltrinelli.
- Cometa M., (2017). *Perché le storie ci aiutano a vivere: la letteratura necessaria*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cyrulnik, B. Malaguti E. (2005). *Costruire resilienza*. Trento: Edizioni Erickson.
- De Rossi M. (2008). *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- De Rossi M., Petrucco C. (2013). *Narrazioni digitali in prospettiva educativa e formativa*. Roma: Carocci.
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi: l'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio D. (1999). *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni di aiuto*. Milano: Unicopli.
- Demetrio D. (2003). *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*. Roma-Bari: Laterza.
- Demetrio D. (2012) (a cura di), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura* (pp. 71-116). Milano: Mimesis.
- Eco U. (1994). *Sei passeggiate nei boschi narrativi*. Milano: Bompiani.
- Formenti L., Gamelli I., (1998). *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*. Milano: Cortina.
- Gottschall J. (2012). *L'istinto di narrare, come le storie ci hanno reso umani*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Lambert J. (2007). *Digital storytelling cookbook*. Berkeley, CA: Center for Digital Storytelling, Digital Diner Press.
- Mantegazza R. (1999). *Un tempo per narrare*. Bologna: Emi.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Munari A. (1993). *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*. Milano: Guerini.

- Nanni A. (1996). *La pedagogia narrativa: da dove viene e da dove va.*, in Mantegazza R. (a cura di). *Per una pedagogia narrativa. Riflessioni, tracce, progetti*. Bologna: Centro di Educazione alla Mondialità, Emi.
- Nicolini P. (2001). *Il racconto di sé. Considerazioni sul pensiero narrativo*. Perugia: Morlacchi.
- Ohler J. (2008). *Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning, and Creativity*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Petrucchio C., De Rossi M. (2009). *Narrare con il Digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- Pinnelli S. (2020). *Contesti educanti nell'emergenza covid-19. Da cosa ricominciare*. In P. Ellerani, S. Cristante (a cura di), *Le Scienze Umane alla prova della distanza sociale* (pp. 153-161). Lecce: Università del Salento Press.
- Riva M.G. (2008). *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*. Pisa: Edizioni ETS.
- Sclavi M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Mondadori.
- Sini C. (2012). *Il silenzio e la parola. Luoghi e confini del sapere per un uomo*. Milano: Ipoc Press.
- Smorti A. (1994). *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*. Firenze: Giunti.
- Smorti A. (1997). *Il Sé come testo*. Firenze: Giunti.
- Striano M. (2005). *La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico*, M@gm@ 3(3).
- Winnicott D.W. (1974). *Gioco e realtà*. Roma: Armando.
- Winnicott D.W. (1993). *Colloqui con i genitori*. Milano: Cortina.