

Numero 2, 2022

F Studi *sulla*
FORMAZIONE

Open Journal of Education



Studi sulla formazione Open Journal of Education

ANNO XXIV, 2-2022

ISSN 2036-6981 (online)

PRESIDENTE E FONDATORE

Franco Cambi

DIRETTORE SCIENTIFICO

Alessandro Mariani

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE

Massimo Baldacci (Università di Urbino), Paul Belanger (Università di Montréal), Armin Bernhard (Università di Bolzano), Winfried Böhm (Universität Würzburg), Davide Bridges (University of Cambridge), Mario Caligiuri (Università della Calabria), Mirela Canals Botines (Universitat de Vic), Mauro Ceruti (IULM), Cristian Casalini (Boston College), Enrico Corbi (Università di Napoli), Carmela Covato (Università di Roma), Antonia Cunti (Università di Napoli), Marco Antonio D'Arcangeli (Università di L'Aquila), Monica Ferrari (Università di Pavia), Maurizio Fabbri (Università di Bologna), Massimiliano Fiorucci (Università di Roma 3), Mario Gennari (Università di Genova), Marco Giosi (Università di Roma 3), Teresa González Aja (Università di Madrid), Sofia Gavrilidis (Aristotle University of Thessaloniki), Budd Hall (University of Victoria), Iryna Kojut (University of Poltava), Elena Madrussan (Università di Torino), Anna Lazzarini (Università di Bergamo), Pierluigi Malavasi (Università di Milano), Emiliana Mannese (Università di Salerno), Paolo Mottana (Università di Milano Bicocca), Mutombo Mpanya (University of California), Fritz Osterwalder (Università di Berna), Dominique Ottavi (Université de Caen), Tiziana Pironi (Università di Bologna), Agostino Portera (Università di Verona), Maria Grazia Riva (Università di Milano Bicocca), Rosalía Romero Tena (Universidad de Sevilla), Milena Santerini (Università di Milano), Otto J. Schantz (University of Koblenz-Landau), Giancarla Sola (Università di Genova); Giuseppe Spadafora (Università della Calabria), Flavia Stara (Università di Macerata), Maura Striano (Università di Napoli), Maria Sebastiana Tomarchio (Università di Catania).

MANAGING EDITORS

Rossella Certini, Cosimo Di Bari, Daniela Sarsini

COMITATO DI REDAZIONE

Valeria Caggiano, Alessandro Cambi, Giuseppe De Simone, Elena Falaschi, Farnaz Farahi, Chiara Lepri, Anna Lazzarini, Paolo Levrero, Maria Rita Mancaniello, Romina Nesti

DIRETTORE RESPONSABILE

Cosimo Di Bari

COMITATO ONORARIO

Luigi Ambrosoli †, Flavia Bacchetti (Università di Firenze), Gaetano Bonetta (Università di Chieti), Lamberto Borghi †, Egle Becchi †, Gaetano Bonetta (Università di Chieti), Enzo Catarsi †, Giacomo Cives †, Enza Colicchi †, Giacomo Cives †, Mariagrazia Contini (Università di Bologna), Michele Corsi (Università di Macerata), Duccio Demetrio (Università di Milano), Liliana Dozza (Università di Bolzano), Rita Fadda (Università di Cagliari), Remo Fornacat †, Franco Frabboni (Università di Bologna), Rosella Frasca (Università de L'Aquila), Carlo Fratini (Università di Firenze), Eliana Frauenfelder †, Norberto Galli (Università di Milano), Antonio Genovese (Università di Bologna), Epifania Giambalvo †, Alberto Granese (Università di Sassari), Raffaele Laporta †, Mario Manno †, Riccardo Massa †, Giovanni Mari (Università di Firenze), Francesco Mattei (Università di Roma 3), Paolo Orefice (Università di Firenze), Franca Pinto Minerva (Università di Foggia), Anna Rezzara (Università di Milano Bicocca), Luisa Santelli Beccegato (Università di Bari), Vincenzo Sarracino (Università di Napoli), Nicola Siciliani de Cumis (Università di Roma), Francesco Susi (Università di Roma), Giuseppe Trebisacce (Università della Calabria), Leonardo Trisciuzzi †, Ignazio Volpicelli (Università di Roma Tor Vergata), Simonetta Ulivieri (Università di Firenze), Carla Xodo Cegolon (Università di Padova)

REDAZIONE

Via Laura 48, 50121 Firenze (tel. 055-2756151) - E-mail: studisullaformazione@scifopsi.unifi.it

La rivista è presente on line ad accesso aperto al seguente indirizzo: <http://www.fupress.com/sf>

I contributi pubblicati sono, sempre, preventivamente valutati da un comitato di esperti interni ed esterni.

Registrazione presso il tribunale di Firenze: n. 4812 del 6 Luglio 1998.

Copyright © 2022 The Author(s). Open Access. This is an open access issue published by Firenze University Press (www.fupress.com/sf) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License. The Creative Commons Public Domain Dedication waiver applies to the data made available in this article, unless otherwise stated.

INDICE

EDITORIALE **5**

DOSSIER - La scuola italiana dopo la pandemia

GIAMBATTISTA BUFALINO, <i>(Ri)generare la scuola. Per una transizione green e culturale</i>	7
ROSSELLA CERTINI, CHRISTIAN DI STEFANO, <i>Relazioni fragili: dalla scuola dell'accoglienza alla comunicazione virtuale. Come sono cambiati i significati delle zarole e delle emozioni nell'epoca post Covid</i>	13
SANDRA CHISTOLINI, MATTEO VILLANOVA, <i>Il cambiamento della scuola secondo il paradigma dell'outdoor education per la rinascita della persona</i>	27
GIUSEPPE DE SIMONE, MICHELE DOMENICO TODINO, <i>Ripensare le visite didattiche dopo la pandemia</i>	33
COSIMO DI BARI, <i>Servizi educativi 0-6 e digitale, dopo la pandemia: riflessioni pedagogiche</i>	41
GIOVANNA FARINELLI, <i>Mihi cordi (est): Università e "dovere di connessione"</i>	51
JUAN CARLOS MANZANARES TRIQUET, DAVIDE CAPPERUCCI, <i>El aprendizaje basado en juegos como revulsivo didáctico para mejorar la competencia comunicativa en el aula de lengua extranjera: una revisión de la literatura</i>	59
ROBERTO TRAVAGLINI, <i>La pluralità funzionale e formativa del modello della ricerca-azione</i>	68
GENNARO BALZANO, <i>Il ruolo del digitale a scuola dopo la pandemia. Verso una scuola 4.0</i>	87
ZORAN LAPOV, <i>Alunni d'origine immigrata nella scuola post-pandemica: tra servizi e buone pratiche</i>	93

ARTICOLI

SUSANNA BARSOTTI, <i>About Antonio Rubino's Viperetta: coming-of-age novel and "imagining machine"</i>	99
PAOLA BASTIANONI, <i>Come sostenere le fragilità genitoriali in istituzioni residenziali?</i>	113
VALERIA CAGGIANO, ANTONIO RAGUSA, <i>Leadership and Emotions. Lessons from Sant'Ignazio de Loyola and Martha Nussbaum</i>	123
TOMMASO FRATINI, <i>Minori vittime di abuso: la relazione educativa d'aiuto nell'infanzia</i>	131
MARCO GIOSI, <i>Goethe e la Bildung, tra arte, natura ed educazione</i>	141
IRYNA KOHUT, ROSSELLA CERTINI, <i>Realization of the "Care in Education" Concept in Relations with Children and Teaching Staff During the Implementation of the "Writing for Inclusion" Project</i>	151

CHIARA LEPRI, <i>Fairy tales and abandonment between symbolism and reality:persistence and rewritings</i>	161
INTERVENTI	
FRANCO CAMBI, <i>Demiro Marchi storico della pedagogia</i>	173
ANTONIO SANGERMANO, <i>Le devianze giovanili: la teologia della forza</i>	179
MARGINALIA E RICORDI	185
FRANCO CAMBI, <i>Tre Noterelle 2022!</i>	189
FRANCO CAMBI, <i>Attualità e valore della laicità... aperta. Qualche riflessione</i>	195
FRANCO CAMBI, <i>Ricordo di Enza Colicchi</i>	
RECENSIONI	197
NORME REDAZIONALI PER I COLLABORATORI DELLA RIVISTA	207

Relazioni fragili: dalla scuola dell'accoglienza alla comunicazione virtuale. Come sono cambiati i significati delle parole e delle emozioni nell'epoca post Covid¹

ROSSELLA CERTINI

Associata di Pedagogia Generale e Sociale – Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: rossella.certini@unifi.it

CHRISTIAN DISTEFANO

Dottorando di Ricerca – Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: christian.distefano@unifi.it

Abstract. There are already many writings on how much the Covid19 pandemic has affected relationships and interpersonal communication. School has been one of the main players in this problematic and painful context, leaving many doubts about the quality of learning and relationships, increasingly conditioned by technological and virtual tools. There is already a lot of literature on this issue, but there remains the essential task of continuing to reflect on the future of our school which is struggling to find credibility, especially from a social and educational point of view. Is the school able, today, to respond to the new frailties that have arisen in the phases of the “non-dialogue” imposed by medical isolation? Are there margins for recovery to restore the etymological and narrative centrality of the word linked to emotions and dialogue? Does addressing issues such as “Educational care”, “solidarity”, “welcome”, “mutual knowledge” still have a constructive and phenomenological value for the school and the many activities that should develop within it? Many educational projects have moved in this direction: experimenting with new techniques and practices of inclusion and interpersonal relationships, to rediscover the value of closeness and mutual knowledge. The Erasmus KA2 WIN (Writing for Inclusion) project is about to end, after a two-year course, characterized by the virtual teaching imposed by the pandemic and the primary schools involved, students and teachers, have experimented with digital storytelling as a tool for establishing relationships “a distance” and reflect on the quality of learning. This article reconstructs and attempts a qualitative assessment of two years of “virtual” writings dedicated to school inclusion, conducted by 4 European primary schools, to highlight the lights and shadows of an experiment conducted exclusively at a distance.

Keywords. school - distance learning - educational relationship - educational care - European project

*... e mentre all'interno della città la popolazione moriva,
fuori la terra veniva devastata dalla guerra.
(Tucidide, Le Storie, Libro II)*

1. «Spillover»

Il nostro è un tempo traumatico e la recente emergenza sanitaria mondiale ha segna-

¹ I paragrafi 1-2 sono stati scritti da Rossella Certini; i paragrafi 3-4 scritti da Christian Distefano.

to, storicamente e materialmente, un «prima» e un «dopo». Il COVID ha risvegliato il senso del «limite» che, per molto tempo, avevamo rimosso dalle nostre vite e che i Greci, in verità, ci avevano insegnato a rispettare ed anche a temere. Per i Greci il dolore e la morte fanno parte della natura degli uomini e gli dèi non possono sollevare gli esseri umani da questa sorte certa, per la quale sono stati creati. Gli abitanti dell'Olimpo possono accompagnare, aiutare, confortare il viaggio terreno di ogni umano, ma non potranno mai intercedere presso la morte: ciascuno dovrà un giorno recedere di fronte al proprio *limite*.

«Per questo i Greci chiamano gli uomini *mortali* (*brotoi, thnetoi*) e gli contrappongono agli dèi, gli immortali (*athánatoi*) la cui condizione rappresenta il limite che l'uomo non può valicare» (Galimberti, 2005, p. 390). Ma l'uomo è portato a dimenticare il proprio *limite* e di fronte alle grandi catastrofi che ciclicamente affliggono la specie umana, egli percepisce la propria impotenza come una punizione ed un problema che chiedono una risoluzione in tempi brevissimi. In verità la storia ci racconta come intere generazioni e popoli già evoluti e colti abbiano dovuto fare i conti con l'incapacità di circoscrivere e interpretare catastrofi virali di vasta portata, utilizzando l'isolamento come unica strategia immediata e di buon senso.

Già Tucidide, nelle sue *Storie*, ci ha raccontato della peste di Atene del 430 a.C. Uomini arsi dalla febbre, piegati dal dolore e dalla sete; il corpo indebolito e la mente offuscata dalla sofferenza; costretti a morire isolati o assistiti miseramente da familiari già a loro volta contagiati (Tucidide, 2005). Le epidemie e le pandemie hanno una storia millenaria e ancor prima del racconto sulla peste di Atene, sappiamo che il faraone Ramses V è morto a causa di una epidemia di vaiolo perché dall'analisi della sua mummia appare il volto contraffatto dalle piaghe della terribile malattia. E ricordiamo, inoltre, come dieci giovani, che abitavano in Firenze nel 1348, decisero di lasciare la città toscana e si rifugiarono in campagna per sfuggire alla terribile epidemia di peste.

«Dico adunque che già erano gli anni della fruttifera incarnazione del Figliuolo di Dio al numero pervenuti di milletrecentoquarantotto, quando nella egregia città di Fiorenza, oltre a ogn'altra italica bellissima, pervenne la mortifera pestilenza: la quale, per operazion de' corpi superiori o per le nostre inique opere da giusta ira di Dio a nostra correzione mandata sopra i mortali, alquanti anni davanti nelle parti orientali incominciata, quelle d'numerabile quantità de' viventi avendo private, senza ristare d'un luogo in uno altro continuandosi, verso l'Occidente miserabilmente s'era ampliata» (Boccaccio, 1956, p. 5). E dal momento che la città non ebbe alcun giovamento da quei rimedi che medici e speciali avevano consigliato e messo in opera – anzi, «l'appiccicarsi ad uno ad uno» fece aumentare la paura e le credenze popolari legate a maledizioni e malefici – l'unico rimedio si rivelò l'isolamento assoluto rispetto alla vita cittadina. «Uomini e donne abbandonarono la propria città, le proprie case, i lor luoghi e i loro parenti e le lor cose, e cercarono l'altrui o almeno il lor contado affinché l'ira di Dio non gli colpisse dentro le mura di Fiorenza» (Id., p. 4). Boccaccio sostiene che neppure tra parenti vi era umanità e pietà e spesso gli ammalati e i bisognosi venivano abbandonati anche dalla propria famiglia. Le donne non si radunavano più di fronte alle case dei defunti per recitar preghiere e litanie e pochi erano coloro – «a quattro o a sei chierici» – che accompagnavano il feretro durante le esequie. Fuggire, isolarsi, frapporre tra i corpi sani e quelli malati una distanza importante e sicura, che non permettesse al Virus di sterminare intere comuni-

tà e città.

Dal Medioevo, passando dall'età Moderna fino al XIX Secolo e al terzo Millennio, la storia dell'uomo è caratterizzata da episodi pandemici che hanno decimato la popolazione e hanno spinto la ricerca scientifica, *in primis* quella legata alla medicina e alla farmacologia, verso frontiere sempre più avanzate. Le malattie infettive, i virus, i batteri sono ovunque e l'interesse primario di scienziati e studiosi è comprendere come si diffondono le pandemie virali e di scoprire come le variabili umane ed animali possono intervenire a modificare il processo di contaminazione e diffusione². Ma c'è di più e lo sappiamo bene. La recente pandemia da Coronavirus-Sars 19 ha creato effetti nocivi sull'umanità non solamente a livello sanitario, ma – oserei dire *in primis* – per quanto riguarda le relazioni umane. Il COVID ha provocato una *interruzione* nel quotidiano vivere di ogni persona. Non esiste popolo o nazione che ne sia stato esente e a livello planetario giungono notizie sulla difficoltà che ciascun individuo – soprattutto i più giovani – ha avuto nel mantenere vive le amicizie, gli affetti, il dialogo e tutte le attività sociali e culturali che solitamente caratterizzano la vita di ogni persona.

L'isolamento si è rivelato il farmaco più efficace per creare quel cordone sanitario necessario per vanificare gli effetti nocivi della pandemia, ma questo ha creato altri notevoli disagi e difficoltà (più o meno gravi) legati alla solitudine forzata e al misconoscimento della socialità dell'essere umano.

Già Aristotele, nel IV secolo a. C., aveva sottolineato la dimensione sociale dell'essere umano, una dimensione centrale per la formazione della propria identità, che assume un aspetto solido e allo stesso tempo aperto e poliedrico, in virtù delle relazioni che ogni persona riesce ad instaurare con l'alterità (Aristotele, 2000). Da tempo sappiamo che l'uomo possiede un «cervello sociale» e che «lo stare insieme» è parte centrale per la crescita e lo sviluppo armonioso del *logos* e del *pathos*, ma la storia del Nuovo Millennio si è aperta con una nuova pandemia che ha imposto a tutti quanti una solitudine inaspettata. Questo non significa che la post-modernità abbia dissolto (anziché decostruito) il senso della comunità sociale come riferimento alla *polis*, ma ci stiamo trovando di fronte a nuovi paradigmi che hanno messo al centro della vita dell'uomo nuovi miti e nuove tradizioni nascenti (Franzini, 2019).

È una tensione costante tra epoche diverse che si sono caratterizzate per l'esercizio del pensiero attorno a questioni di natura ontologica e per l'avvento della tecnica che, da strumento di indagine e di lavoro, sta rischiando di tramutarsi nel *fine* della scienza (e quindi a sua volta in *ontos*) (Spitzer, 2013), rileggendo il rapporto mezzi e fini come problema epistemologico e antinomico.

La questione è comunque complessa e attraverso questa meta-categoria che investe oggi la totalità (o quasi) dell'esperienza umana siamo chiamati ad interpretare la qualità dell'esistente e dell'esistenza dell'odierna società post-Covid, filtrata e gestita, per buona parte dai nuovi *devices* tecnologici, da *internet* e dalle varie piattaforme *social*, che ci hanno aiutato, sicuramente, ad evitare le derive più estreme dell'isolamento nel biennio 2019-2021, ma che hanno sensibilmente compromesso le relazioni inter-personali. La

² Se è vero che un predatore attacca e uccide la propria preda dall'esterno, un agente patogeno lavora – solitamente – in maniera diversa: colpisce e distrugge la propria preda dall'interno. Può accadere che l'agente patogeno faccia il salto di specie, dall'animale all'essere umano (*spillover*) mutando il proprio assetto genetico e causando conseguenze non conosciute e imprevedibili, proprio in virtù di questa mutazione improvvisa (Quammen, 2012).

scuola è stata colpita da questa situazione anche se per i giovanissimi e gli adolescenti il mondo virtuale risulta essere una realtà tutt'altro che estranea e impraticabile. La natura delle interazioni sui *social media* rende le parole e il linguaggio più immediati e fruibili, ma ne ha compromessa la natura e la semantica, a cominciare dalle accezioni più semplici: così la scuola «in presenza» si è trasformata in «*remote lessons*», rinunciando non solamente al processo di educazione emotiva che la riguarda da sempre, ma costruendo, a livello planetario, un nuovo vocabolario anglofono, accettato ed utilizzato da tutti.

2. DAD, cura educativa e nuove fragilità

Come tutti sappiamo nel marzo 2020 la pandemia da Corona Virus-SARS 19 ha interrotto l'istruzione in tutto il mondo, in ogni scuola di ordine e grado, nelle università e nei centri di formazione. Tutte le informazioni e gli insegnamenti sono continuati *on line* e, in alcuni casi, in modalità ibrida, in base alle disposizioni interne dei diversi istituti. Abbiamo dovuto «improvvisare» corsi e insegnamenti a distanza, perfezionando tecniche per noi docenti inusuali (per formazione e vocazione), ponendo al centro del problema l'uso di una tecnica rinnovata ai fini dell'apprendimento e dell'educazione. Una didattica senza relazione diretta, senza rapporto Io-Tu, senza la presenza fisica e vivibile dell'altro. Il nostro corpo è diventato «schermo» e molto del reciproco vissuto si è ridotto ad un dato informatico, tante volte messo in crisi da una connessione più o meno di qualità.

«Questa modalità didattica è al centro di un ampio dibattito che vede riproposta la dicotomica distinzione fra *Apocalittici e Integrati*, dove gli apocalittici considerano la nuova tecnologia come una barbarie foriera solo di distruzione, mentre gli integrati la vedono come una benedizione e un'opportunità adeguata ad una società digitalizzata che si fonda prevalentemente su esperienze virtuali piuttosto che su esperienze *off line*. Naturalmente la verità sta nel mezzo, ovvero in un corretto atteggiamento critico che considera la didattica implicata dal Covid-19, come una “soluzione” d'emergenza e non come una teoria dell'istruzione compiutamente pensata nella sua complessità educativa» (Sarsini, 2020, p.9).

Sono già state pubblicate delle ricerche in merito ai risultati e alla qualità della «didattica a distanza» e gli esiti non sono confortanti, a cominciare dal fatto che più di un quarto degli studenti delle scuole interpellate, non hanno potuto accedere agevolmente e con regolarità alla didattica *on line*³. Molti risultano essere gli studenti che non hanno avuto un'esperienza positiva con la DAD (scarso interesse, distrazione, difficoltà negli apprendimenti di base, isolamento emotivo, ecc...) e in mancanza di una vera e propria *realtà emotiva* si è assistito ad un crescente senso di disagio e spaesamento che ha coinvolto migliaia di studenti, ma anche le loro famiglie e gli insegnanti.

L'apprendimento non è un'acquisizione tecnica di nozioni, informazioni e strategie operative: questo rappresenta un percorso complesso che coinvolge lo studente nella sua poliedrica e polifunzionale unicità. Nasce e si sostanzia all'interno di una relazione emotiva, nutrita di parole e di gesti, orientata dagli sguardi e dalle vicinanze, accompagnata da un lavoro prossemico con gli insegnanti e con i coetanei, fatta di suoni, sospensioni e movimenti costanti⁴.

³ Si consulti il sito della SIRD: www.sird.it (consultato il 10 novembre 2022).

⁴ Sulle tematiche della scuola a distanza la letteratura è già molta. Si veda il numero monografico di questa

Non possiamo negare che sono aumentati i livelli di stress e di ansia e per quanto siano evidenti certi fenomeni misurabili, esistono tutta una serie di problematiche «sotto soglia» che stanno intralciando il recupero emotivo e la costruzione di strategie di «cura» educativa.

«In quanto comunità educante, la scuola genera una diffusa convivialità relazionale, intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi e è anche in grado di promuovere la condivisione di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria. La scuola affianca al compito “dell’insegnare ad apprendere” quello “dell’insegnare ad essere”» (MIUR, 2020, p.6).

Questa idea di *convivialità relazionale* pone al centro del problema-scuola la questione delle relazioni mancate in questi anni di pandemia ed esige una ridefinizione assiologica dei reali compiti della comunità educante, qualunque essa sia. Le Indicazioni Nazionali sottolineano, nei passaggi successivi, come la scuola italiana abbia tra i principali compiti ed obiettivi, di valorizzare e rafforzare la *relazione educativa* perché centrale nella/per la biografia di ogni ragazzo (persona).

Oggi, però, l'isolamento e la DAD hanno problematizzato ulteriormente questi aspetti, facendo emergere tutta una serie di fragilità che si ripercuotono nella vita privata e pubblica di ogni giovane persona (con rimando ancora alla scuola). Il riconoscimento di *me* nell'*altro*, la dimensione e il senso della prossimità sono ampiamente valorizzati dalle prassi e dalle teorie pedagogiche che enfatizzano ed argomentano scientificamente l'importanza del rapporto Io-Tu per la costruzione di una identità libera, aperta ed equilibrata. Ma quando tutto questo viene a mancare o a ridursi, o a ridimensionarsi, o a ridefinirsi completamente a causa di agenti imprevisi che destabilizzano le pratiche di «cura», di crescita e di sviluppo, quali strategie potremmo pensare per far fronte alle nuove nascenti vulnerabilità e fragilità emotive *post* pandemiche?

La scuola negli ultimi due anni si è trasformata da luogo *reale* a luogo *virtuale*: è stato possibile mantenere in essere quelle strategie dialettiche e dialogiche messe fortemente in discussione dalla tecnica e dai processi virtuali? Sicuramente abbiamo continuato a dialogare attraverso uno schermo, abbiamo continuato ad ascoltare le nostre voci, abbiamo osservato *on video* tanti piccoli *avatar* colorati, ma quale principio di «cura» educativa, data dall'essenza dell'*esserci*, rimane alla base di tutto questo?

Ogni cambiamento necessita di un approccio critico e di un impegno etico che non demonizzi l'apparire di nuove tecniche, ma che sappia riconoscere i limiti fisiologici di ogni modello operativo che si impone come soluzione del «qui e ora». Anni fa Umberto Eco scriveva una *bustina di minerva* sollecitando i ragazzi ad adottare uno sguardo critico verso gli strumenti tecnologici e invitava gli insegnanti a far svolgere attività *inversa* di ricerca ai propri studenti, per disvelare le contraddizioni e le «trappole» del *web* (Eco, 2000). Questo per poter sviluppare una *forma mentis* dubbiosa, allertata di fronte alle magie totemiche della rete che non solamente intende convertire il nostro pensiero per abbracciare le sirene dell'industria culturale del consumismo, ma che ha trasformato le nuove tecnologie da strumenti a *mondo* abitato (Galimberti, 2021).

Come possiamo osservare tutta la questione che ruota attorno alle innovazioni tecnologiche legate all'istruzione e alla scuola è davvero molto complessa e coinvolge molteplici aspetti legati alla «formazione umana dell'uomo», un processo, quest'ultimo, che

rivista «Per una didattica critica.... anche a distanza», 2-2020, già citato.

necessità di «cura» e di una costante attenzione alle variabili emotive e cognitive che permeano l'esperienza di ogni persona. Il mondo virtuale ha fatto emergere nuove fragilità che, soprattutto, i più giovani, così allenati a praticare la *rete*, pensavano di possedere: la mancanza di un linguaggio emotivo diretto, l'isolamento come solitudine, gli affetti trasformati in lontananza e, quindi, in sofferenza, le parole come veicolo di emozioni trasformate in *non detti* imposti dalla tecnica, e molto altro ancora: paura della malattia, spaesamento e disorientamento dettati dall'impossibilità di percepire dal vivo come vivono la stessa realtà amici e familiari, la paura che tutto quello che ci sta raccontando il web porti inesorabilmente alla morte per tutti e quindi la realizzazione improvvisa del nostro *limite*. Sappiamo che non è così, ma il mondo emotivo dei nostri ragazzi è stato messo duramente alla prova e la scuola ha evidenziato ulteriormente le difficoltà di questa umanità postmoderna che ha bisogno di essere continuamente *coltivata e curata*, come ci ricorda Martha Nussbaum in molti dei suoi saggi, e la pedagogia è chiamata oggi a rielaborare nuove strategie per tornare ad un equilibrio educativo e formativo necessario sia alla scuola che agli studenti, alle famiglie e alla società (Nussbaum, 2006).

3. Educazione affettiva e adolescenza: alcune considerazioni post-pandemia

È del novembre 2020 la proposta di legge – approvata poi nel gennaio 2022 – con la quale i deputati Bellucci, Albano, Bucalo, Frassinetti e Mollicone hanno proposto la sperimentazione, nelle scuole di ogni ordine e grado, dell'educazione all'intelligenza emotiva (Bellucci & Albano & Bucalo & Frassinetti & Mollicone, 2020).

Tale richiesta nasceva a seguito della rilevazione, svolta dalla *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, e che aveva evidenziato come, in Italia, «l'educazione alle competenze sociali ed emotive rappresenta il “pezzo mancante” dei curricula scolastici e della formazione degli insegnanti» (Id., p. 1).

Pezzo mancante, dunque, se rapportato al contesto europeo ed extra-europeo, dove l'educazione affettiva, comprensiva di una alfabetizzazione emotiva, è divenuta negli ultimi due decenni una disciplina curricolare a tutti gli effetti. Si pensi agli Stati Uniti d'America, che hanno istituito all'interno del curriculum del *Neuva Learning Center* di San Francisco la *scienza del sé*, oppure al caso della Danimarca, dove, dal 2016, la *klassens tid* ha offerto agli studenti uno spazio di ascolto, una *palestra di empatia*, dove i più giovani possono esporre i propri problemi e le proprie difficoltà, cercando supporto e conforto nel gruppo-classe. E, ancora, in Spagna, all'interno della quale ritroviamo l'*ora di intelligenza emotiva*, attraverso la quale divenire autonomi, responsabili e, soprattutto, cercare di sviluppare il *problem solving* (Id.).

In tale ottica, sicuramente l'Italia si differenzia dagli altri paesi per la mancanza di un'*ora specifica di educazione affettiva*: non è presente, infatti, in alcun grado e ordine scolastico una disciplina che, al pari delle altre, abbia come *focus* specifico l'alfabetizzazione emotiva e, soprattutto, il rispetto di sé e degli altri (inteso come fine ultimo di un percorso educativo-didattico di questo tipo)⁵.

⁵ Una delle eccezioni al riguardo è rappresentata da Scuola-Città Pestalozzi di Firenze, la quale ha sperimentato, negli ultimi anni, l'Educazione Affettiva. Una sperimentazione che dura per tutto il percorso scolastico e che si pone obiettivi diversi durante l'ottennio di scuola (dalla primaria alla secondaria di primo grado). Per

Tale *educazione* rimane, piuttosto, un percorso trasversale, interno alle varie discipline, tramite le quali si cerca di promuovere una conoscenza di sé e degli altri, tentando anche di offrire agli studenti, in modalità differenti in base alla loro età, strumenti di alfabetizzazione emotiva (si pensi solamente alla *letteratura* come veicolo di emozioni, sentimenti e stati d'animo da leggere, interpretare e fare propri).

Educazione affettiva ed attività curricolare divengono, dunque, nel caso italiano, un *unicum*: due poli inscindibili, due aspetti difficili da differenziare, dal momento che, attraverso le varie discipline, si offrono spunti di riflessione, di lettura e ri-lettura di se stessi e della realtà che ci circonda, e che rappresentano le fondamenta proprio per un'alfabetizzazione emotiva.

Già Massimo Balducci all'interno de *La dimensione emozionale del curricolo. L'educazione affettiva razionale nella scuola*, pubblicato nel 2008, aveva sottolineato ciò, ponendo l'attenzione del lettore sull'impossibilità di disgiungere emozioni e ragione, educazione affettiva ed istruzione (Balducci, 2008).

Allo stesso modo, l'importanza dell'intelligenza emotiva, quale principio cardine del nostro agire e necessità primaria per stabilire buone relazioni, era già stata delineata un decennio prima da Daniel Goleman che, con la celebre pubblicazione del 1995 – *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici* – aveva evidenziato le cinque componenti di tale intelligenza, ovvero l'autocoscienza, la gestione delle emozioni, la motivazione di sé, il riconoscimento delle emozioni negli altri e la gestione delle relazioni (Goleman, 1995).

Eppure, nonostante gli studi decennali e le ricerche pedagogiche e delle varie scienze dell'educazione (dalla sociologia alla psicologia, dall'antropologia alla biologia), attraverso le quali *il soggetto si è fatto questione*, attribuendo importanza a quel *pathos* che per molto tempo è stato sovrastato e spodestato dal *logos* (Cambi, in Mariani, 2018), parlare di emozioni significa parlare ancora oggi di un'emergenza educativa. Ed emergenza non tanto e non solo per la complessità dell'umano in relazione alla propria interiorità, sempre da decostruire, interpretare e ri-costruire, in un'ottica ermeneutica sempre aperta – basti pensare alla psicoanalisi che ha «liberato le emozioni e le ha poste al centro dell'io come problema unitario» (Id., p. 26), offrendoci «una visione più ricca e dinamica e complessa dell'io che proprio dai vissuti emotivi costruisce se stesso» (Id.) – ma, soprattutto, perché tra i giovani si è diffuso quell'*ospite inquietante*, ben argomentato da Umberto Galimberti, il quale rischia di portare con sé un *analfabetismo emotivo* (Galimberti, 2007), di cui i professionisti dell'educazione non possono non interessarsi (soprattutto oggi, a seguito della pandemia da Covid-19).

Tale malessere giovanile non risulta legato ad una patologia del singolo, bensì ad una condizione sociale che cela al proprio interno un disagio culturale che colpisce la società

quanto riguarda la scuola primaria, infatti, durante la classe prima il lavoro è focalizzato sulla cooperazione e la costruzione del gruppo-classe; in seconda, invece, si visitano i diversi paesi delle emozioni, ciascuno con caratteristiche proprie, da scoprire ed interpretare; durante la classe terza il *focus* specifico riguarda la mediazione del conflitto, mentre in quarta è l'importanza delle regole interne ad un gruppo sociale ed in quinta la differenza di genere e gli stereotipi. Per quanto riguarda la scuola secondaria di primo grado l'educazione affettiva è veicolata maggiormente attraverso supporti didattici, come ad esempio i film, che rappresentano per i maestri e per gli studenti un valido supporto per osservare, comprendere e dialogare sulle diverse emozioni: parlando del film visionati, infatti, i ragazzi parlano indirettamente anche di loro stessi. (Scuola-Città Pestalozzi, 2019).

e la cultura nella sua complessità (Id.)⁶, all'interno del quale il *vuoto* diviene il nuovo paradigma esistenziale che allude alla «speranza delusa circa la possibilità di reperire un senso, inerzia in ordine a un produttivo darsi da fare, sovrabbondanza e opulenza come addormentatori sociali, indifferenza di fronte alla gerarchia dei valori, noia, *spleen* senza poesia» (Galimberti, 2015, p. 115). E in tale *vuoto* un ruolo cardine ricoprono la famiglia e la scuola, alle quali spetta quell'educazione ai sentimenti che, se mancante, promuove *analfabetismo* e una *non-conoscenza* della propria complessità interiore, la quale può avere conseguenze importanti non solo in relazione ad una incapacità di capire se stessi e le proprie reazioni ad azioni o eventi del quotidiano, ma anche e soprattutto risulta un *pezzo mancante* che promuove incapacità nel campo della comunicazione interpersonale.

Così, *vuoto* ed *analfabetismo emotivo* divengono, in tale prospettiva, le due categorie-chiave per leggere la condizione giovanile attuale: una gioventù che ha bisogno di provare e ricercare un *brivido* emotivo in azioni spesso estreme, perché pervasa da una *noia* silenziosa che irrompe con forza nella propria vita, travolgendola.

La situazione descritta da Umberto Galimberti più di un decennio fa appare questa. Eppure, oggi, all'interno di un panorama sociale che cerca in tutti i modi di fare i conti con la pandemia da Covid-19 e con le conseguenze, in particolare, sul piano emotivo che tale emergenza sanitaria mondiale ha avuto e continua tutt'ora ad avere, la condizione giovanile non risulta affatto migliorata.

E questo non solo in riferimento alla crescente insoddisfazione della propria vita post-Covid da parte dei giovani – pensiero, questo, che appartiene ad un numero sempre maggiore di adolescenti (ISTAT, 2022) – quanto piuttosto al bisogno di questi ultimi di luoghi di ascolto e confronto *in presenza*. Come riporta il Rapporto Bes riferito all'anno 2021, «se gli adolescenti insoddisfatti e con un basso punteggio di salute mentale erano nel 2019 il 3,2% del totale, nel 2021 tale percentuale è raddoppiata (6,2%); si tratta di circa 220 mila ragazzi tra i 14 e i 19 anni che si dichiarano insoddisfatti della propria vita e si trovano, allo stesso tempo, in una condizione di scarso benessere psicologico» (Id., p. 6).

Nel luglio 2020, infatti, UNICEF ha reso pubblico il *Manifesto degli adolescenti per il futuro post Covid-19 in Italia*: un elenco di idee e richieste provenienti da un campione di circa 2000 giovani di età compresa tra i 15 ed i 19 anni, attraverso le quali si cerca di rispondere ai principali bisogni emergenti dalla situazione post-pandemica con proposte derivanti proprio dai principali autori di questo documento.

Tra le principali necessità descritte nel *Manifesto* è possibile intravedere, da una parte un bisogno di attenzione, di ascolto e di *Cura*, dall'altra la richiesta di ritornare ad un contatto e supporto umano, che solo la relazione in presenza può offrire, superando quelle relazioni esclusivamente *online*, sviluppate per necessità durante la pandemia, ma emotivamente lacunose.

Ecco allora che questi ragazzi scrivono: «siamo convinti che servano più centri di ascolto e supporto per ragazze e ragazzi e li preferiamo all'opzione degli *helpcenter* telefonici e online, perché pensiamo che il valore della relazione frontale sia molto impor-

⁶ Il *nichilismo* di cui parla Umberto Galimberti, a cui assegna simbolicamente la concezione di *ospite inquietante*, diffonde disagio tra i più giovani soprattutto per i tre aspetti che lo caratterizzano: *manca lo scopo, manca la risposta al perché e tutti i valori vengono svalutati* (Galimberti, 2007). Così, di fronte ad un panorama sociale che non offre certezze, i giovani vivono uno stato di malessere e sofferenza con conseguenze, anche drammatiche, sul loro stato emotivo.

tante e sentito dai nostri coetanei» (UNICEF, p. 9).

Maggiori momenti per stare insieme e luoghi di ritrovo, dunque, per ritornare a quella dimensione interpersonale non digitalizzata, a cui la pandemia ci ha, sfortunatamente, fin troppo abituato, minando, allo stesso, quel *transfert* emotivo che un mezzo digitale, per sua conformazione, non può e non riesce a realizzare, sostituendolo, anzi, «con quelle pseudo-emozioni che somigliano alle allucinazioni tipiche di chi abbandona il mondo reale in favore di un mondo che reale non è» (Galimberti, 2021, p. 161).

Quello che la pandemia, come «trauma collettivo», ha promosso è, quindi, un disagio giovanile scaturito, soprattutto, dalla mancanza di «un adeguato bagaglio di esperienze e di strumenti necessari per affrontare e significare quest'esperienza, [che] sembra collegata anche a specifiche caratteristiche della *società di Narciso* in cui [gli adolescenti] sono nati. La cultura dell'illimitato, del controllo e della prestazione potrebbero aver funzionato come fattori di fragilizzazione psichica» (De Rosa & Regnoli, 2022, p. 56).

Cosa potrebbe fare la scuola in tale contesto? Quali strumenti offrire ai propri studenti per sviluppare quegli *anticorpi* in grado di convivere con il disagio post-pandemico?

Qui torna nuovamente al centro la *questio* dell'educazione affettiva e diviene con maggior forza una delle necessità più urgenti di tale condizione storico-sociale, in cui il disagio giovanile risulta essere correlato ad una «“calcificazione” emotiva originata dall'isolamento in famiglia, ma è anche aggravata dall'uso smodato delle moderne tecnologie, a cui spesso si ricorre a causa della condizione di disagio e solitudine» (Bellucci & Albanò & Bucalo & Frassinetti & Mollicone, 2020, p. 2).

Alla scuola spetta, dunque, il compito di provare a sviluppare l'intelligenza emotiva, come possibile strumento di contrasto a tale disagio, come momento di ascolto di se stessi e degli altri, come *life skills* (OMS, 1994) da sviluppare e tenere costantemente al centro della crescita dei più giovani.

E la scuola, come sottolinea Franco Cambi, può tentare di fare ciò attraverso tre principali canali: *in primis* attraverso lo *studio delle emozioni* per via riflessiva o narrativa; in secondo luogo con *l'analisi e l'interpretazione dei vissuti emotivi*, ponendo al centro la *Cura sui* quale strumento cardine per agire ermeneuticamente sulle stesse esperienze emotive dei soggetti; infine tramite il potenziamento di quella stessa *Cura sui* come pratica da coltivare costantemente anche nell'ambito extra-scolastico (Cambi, in Mariani, 2018).

Ma come fare ciò? Gli strumenti sono molti e praticabili nella quotidiana prassi didattica così come al di fuori di tale contesto. Uno tra tutti *l'arte* che, con la sua variegata molteplicità di forme (dalla letteratura al teatro, dalla pittura alla musica) offre canali differenti per osservare, leggere, ascoltare e, dunque, conoscere ed interpretare le emozioni nella loro complessità⁷.

L'arte diviene, così, *Cura*, per se stessi e per gli altri, perché «con l'arte [...] si fa esperienza del vivere alla seconda potenza: lo si arricchisce, lo si varia, lo si esalta, lo

⁷ La letteratura, nella prospettiva di Umberto Galimberti, rappresenta il tramite per promuovere l'alfabetizzazione emotiva: se nell'antica Grecia i miti e le narrazioni erano considerato il mezzo tramite cui comprendere le caratteristiche specifiche di ciascuna emozione e sentimento (si pensi solamente all'Olimpo e alle varie divinità), oggi è proprio il repertorio letterario – ed in particolare i testi classici, i cosiddetti *libri senza tempo* – a svolgere tale funzione (Galimberti, 2021). Allo stesso modo, anche per Umberto Eco la letteratura rappresenta per la nostra epoca uno strumento per interpretare, riflettere e leggere l'esperienza quotidiana (Eco, 2003).

si lega al significare, lo si contempla come rete (di esperienze) e come costruzione (nell'io) di una forma» (Cambi, 2010, p. 134). Ed è costruzione di una forma, soprattutto, in relazione a quella sfera emotiva che i più giovani necessitano di conoscere e meglio comprendere, oggi più che mai, perché il Covid ha posto ciascuno di noi di fronte ad esperienze emotive che necessitano di strumenti educativi per essere gestite e ben interpretate (si pensi solamente alla paura quotidiana del contagio con la quale abbiamo dovuto convivere per diversi mesi).

Molti progetti in ambito educativo si sono mossi in questa direzione: sperimentare nuove tecniche e pratiche di inclusione e di relazione interpersonale, per riscoprire il valore della vicinanza e della conoscenza reciproca, nonostante il distanziamento necessario per contrastare il dilagarsi della pandemia.

Tra questi, il progetto Erasmus KA2 WIN (*Writing for Inclusion*), che sta per concludersi dopo un percorso biennale, ha sperimentato, tra le scuole primarie coinvolte, gli studenti e le insegnanti, il *digital storytelling* come strumento non solo per stabilire relazioni *a distanza* e riflettere sulla qualità degli apprendimenti, ma anche per educare all'affettività tramite la narrazione, che rappresenta uno dei motori principali per promuovere l'intelligenza emotiva.

4. Writing for Inclusion: il digital storytelling come strumento di inclusione e Cura di Sé

Tra le diverse *Skills for life* – ovvero quelle abilità e competenze necessarie per affrontare i problemi del quotidiano e per sviluppare buone relazioni con gli altri (OMS, 1994) – promosse nel 1994 dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, ritroviamo non solo quelle relative al *pensiero creativo* e *sensu critico*, ma anche e soprattutto quelle legate all'*empatia*, alla *gestione delle emozioni e dello stress*, alla *comunicazione* ed alle *relazioni interpersonali* (Id.).

Con la sottoscrizione di tali abilità, oltre a quelle legate maggiormente al *problem solving* e al *decision making*, l'OMS sottolinea la necessaria azione da parte di tutti i sistemi educativi verso tale direzione, al fine di sviluppare le competenze in questione nei più giovani. Questo risulta fondamentale, perché la mancanza di tali *Skills* potrebbe promuovere comportamenti a rischio e ledere il benessere psico-fisico degli interessati.

All'interno di questa *mission* la scuola riveste un ruolo centrale per la promozione di tali «*abilità per la vita*», perché è attraverso la pratica educativo-didattica quotidiana che i più giovani, a partire dalla prima infanzia e per tutto il percorso scolastico, possono sviluppare le competenze sottolineate nel documento in questione.

Ancor di più, tali abilità risultano fondamentali oggi, laddove, in un clima di disagio giovanile dovuto anche alle conseguenze emotive della pandemia, un'azione educativa volta a promuovere la conoscenza di sé, la gestione dei propri stati emotivi e la relazione con gli altri, potrebbe rappresentare un valido strumento per affrontare e superare le incertezze e le difficoltà che l'attuale situazione storico-sociale, in tutta la sua delicatezza, sta diffondendo.

Così, se «*in school-based programmes for children and adolescents, this can be done by the teaching of life skills in a supportive learning environment*» (Id., p. 1) molti sono i progetti che hanno posto al centro del proprio operato lo sviluppo di queste abilità: *Writing for Inclusion* (WIN) ne rappresenta un esempio.

Progettato e presentato nel periodo pre-pandemia, quest'ultimo ha dovuto mutare le proprie attività e la propria struttura organizzativa, per rispondere alle esigenze ed alle restrizioni imposte dal *lockdown*.

WIN è un progetto Erasmus KA2 – *Cooperation for innovation and the exchange of good practices* – progettato da quattro Università europee e sperimentato da altrettante scuole dei diversi territori. In particolare, «le Università coinvolte nel progetto sono le seguenti: Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya (Spagna – Coordinatori del progetto); Università degli Studi di Firenze (Italia); Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University (Ucraina); Eotvos Lorand Tudományegyetem (Ungheria). Per quanto riguarda la scuola, gli istituti coinvolti sono i seguenti: Escola Les Pinediques (Barcellona, Spagna); Istituto Comprensivo “Le Cure” (Firenze, Italia); Poltava Comprehensive school of I-III degree # 18 of Poltava City Council of Poltava region (Poltava, Ucraina); Erzsebetvarosi Ket Tanitási Nyelvu Altalanos Iskola es Szakgimnázium (Budapest, Ungheria)» (Certini, 2021^A, p. 68).

Il *focus* principale del progetto, nel biennio della sua sperimentazione, è stato quello di provare a costruire, attraverso il *digital storytelling*, dei luoghi di intesa e di inclusione, all'interno dei quali poter approfondire e meglio comprendere sia le altre culture ed il loro valore, sia le esperienze di vita quotidiana ed i vissuti emotivi dei più piccoli e degli adulti coinvolti.

Per fare ciò è stata progettato un primo modulo di formazione per i docenti attorno alla categoria della *Cura*, quale elemento indispensabile per creare luoghi inclusivi ed accoglienti, decodificandola «attraverso la costruzione di strategie educative condivise, consultando materiali diversificati e interdisciplinari e confrontandosi con i *partner* scolastici ed universitari mediante seminari permanenti e itineranti» (Certini, 2021^A, p. 69).

A seguire sono state svolte, all'interno del gruppo-classe, diverse attività di riflessione e condivisione con i bambini legate alle categorie che afferiscono alla *Cura* e all'*inclusione* (tra cui *accoglienza*, *diversità*, etc.). Tali attività sono risultate fondamentali per una prima ricognizione con i più piccoli attorno al *focus* del progetto, ed allo stesso tempo sono state propedeutiche per la fase successiva, centrale per il progetto, dedicata al *digital storytelling*. (Certini, 2021^B).

La creazione di storie digitali è divenuta, così, in tale contesto, uno strumento educativo-didattico fondamentale, perché la scrittura ha posto al centro non solo la necessità di una concentrazione sulla formulazione corretta della lingua e della sua struttura sintattica e morfologica, ma anche e soprattutto una lettura e ri-lettura delle storie narrate, divenendo veicolo emotivo e, quindi, ermeneutica del Sé.

Così la scrittura, che già di per sé rappresenta un'importante occasione e strumento di crescita e formazione per i più giovani, in grado di unire due grandi obiettivi e *mission* didattiche, quali lo sviluppo dell'identità affettiva dello studente, da una parte, ed il potenziamento della prassi ermeneutica, comunicativa e sociale, dall'altro, accostata al *digital* assume sia una nuova forma, perché *aumentata* grazie al supporto di immagini, suoni, animazioni, sia nuove potenzialità educativo-didattiche (Anichini, in Mariani, 2018). E lo fa con tutta la complessità che la pratica dello *storytelling* porta con sé: dall'ideazione alla progettazione fino alla realizzazione della storia, a cui contemporaneamente si accompagna un'analisi e revisione continua del racconto, in un esercizio di creatività che spinge l'autore a pensare e ri-pensare costantemente anche la trama, gli strumenti

digitali da utilizzare e le modalità espressive più consone (Id.).

È in tale prospettiva che lo *storytelling* ha assunto un ruolo cardine all'interno di *Writing for Inclusion*, proprio perché «è stato pensato come uno strumento didattico efficace perché può fornire molti vantaggi significativi agli studenti, che hanno l'opportunità di imparare a creare le proprie storie e promuovere veri e propri esercizi di cittadinanza attiva e trasformativa. È attraverso la narrazione e l'ascolto delle proprie e delle altrui storie che ciascuno prende coscienza delle potenzialità dell'*altro*, di quella unicità intrinseca e del valore assoluto che caratterizza ogni persona» (Certini, 2021^A, p. 70).

Scrittura creativa e *digitale* sono divenute, dunque, in questa sperimentazione, un *unicum* che ha offerto ai più giovani un luogo per creare relazioni ed unione e per conoscere meglio se stessi.

WIN rappresenta un progetto pilota nel cercare di sviluppare, attraverso questa pratica narrativa e creativa, luoghi di inclusione e maggiore consapevolezza emotiva da parte degli studenti degli istituti scolastici coinvolti nel progetto: qualora i risultati fossero favorevoli, sarà pensata una successiva implementazione verso un maggior numero di paesi.

Se *Writing for Inclusion* «rappresenta [...] un esercizio di cittadinanza attiva; una palestra metodologica dove imparare l'arte della conversazione e della condivisione; un luogo dove costruire nuove conoscenze ed acquisire nuovi apprendimenti (sia linguistici che strumentali); una struttura pedagogica per implementare la ricerca internazionale; una configurazione linguistico-narrativa per costruire processi formativi multidisciplinari e complessi» (Certini, 2021^B, pp. 83-84), ecco allora che la pratica del *digital storytelling*, di cui il progetto si è fatto promotore, potrebbe divenire uno strumento a cui offrire maggior spazio didattico all'interno della scuola post-pandemia.

E potrebbe diventarlo perché, oltre all'importanza educativo-didattica che riveste, potrebbe rappresentare allo stesso tempo anche un'*esperienza di qualità*, perché non si interessa solo di apprendimenti e conoscenze per gli studenti, ma anche della loro sfera emotiva, promuovendo quei principi di *continuità* e di *interazione* che John Dewey ha posto come fondamento di un'*esperienza educativa positiva*. Questo accade solo se le prassi poste in essere riescono, da una parte, a modificare ed influenzare il futuro dei più giovani (senza rimanere, quindi, limitata al momento presente e volta esclusivamente all'acquisizione di una determinata conoscenza), e dall'altra a considerare contemporaneamente quei fattori interni al soggetto e, allo stesso tempo, le dinamiche esterne, ovvero del contesto, all'interno del quale si svolgono i processi educativi (Dewey, 2014).

Una prassi che considera questi due principi, allora, diviene un'*esperienza di valore, di qualità* appunto, in grado di promuovere quell'obiettivo primario della scuola, rappresentato dalla formazione dello studente in vista sia dell'immediato presente, sia delle prospettive future, nell'ottica della promozione anche di quella libertà fondamentale rappresentata dalla *libertà della mente* (Id.).

Writing for Inclusion, che a febbraio giungerà al termine, ha cercato di promuovere, attraverso la costruzione di storie digitali, proprio questi aspetti, cercando di rispondere anche alle restrizioni ed ai bisogni educativi emersi dalla pandemia, attraverso attività che ponessero lo stesso al centro *la dimensione umana della scuola* (Frabboni & Scurati, 2008), accogliendo i pensieri, le idee e le esperienze quotidiane degli studenti, per dar voce e ascolto alla loro sfera più delicata e personale, ovvero quella emotiva.

Riferimenti Bibliografici

- Aristotele (2000), *Politica*. Milano: Bompiani
- Anichini, A. (2018), *Educazione affettiva e storytelling*, in Mariani, A. (a cura di), *Educazione affettiva: L'impegno della scuola attuale*. Roma: Anicia
- Balducci, M. (2008), *La dimensione emozionale del curricolo: L'educazione affettiva razionale*. Milano: Franco Angeli
- Bellucci, Albano, Bucalo, Frassinetti, Mollicone, *Disposizioni in materia di insegnamento sperimentale dell'educazione all'intelligenza emotiva nelle scuole di ogni ordine e grado*. Atti Parlamentari. Camera dei Deputati, 13 novembre 2020, consultabile presso il sito web: http://documenti.camera.it/_dati/leg18/lavori/stampati/pdf/18PDL0123850.pdf, ultima consultazione il 10/11/2022.
- Boccaccio, G. (1956), *Decameron*, Torino: Einaudi
- Cambi, F. (2010), *La cura di sé come processo formativo: tra adultità e scuola*. Roma-Bari: Laterza: Franco Angeli
- Cambi, F. (2018), *Gli affetti nell'educazione contemporanea*, in Mariani, A. (a cura di), *Educazione affettiva: L'impegno della scuola attuale*. Roma: Anicia
- Certini, R. (2021)^A, *Writing for Inclusion: strategie educative e processi di inclusione del Progetto Erasmus WIN*, in *Studi sulla Formazione*. 1-2021, pp. 65-73, consultabile presso il sito web: <https://oajournals.fupress.net/index.php/sf/article/view/12897/12251>, ultima consultazione il 07/11/2022
- Certini, R. (2021)^B, *Writing for Inclusion: pratiche di inclusione per la costruzione della nuova cittadinanza planetaria*, in Hinojo Lucena, F. J. & Aria Romero, S. M. & Campos Soto, M.
- N. & Pozo Sánchez, S., *Innovación e investigación educativa para la formación docente*. pp. 71-85, Dykinson, S.L, consultabile presso il sito web: https://www.dykinson.com/static/pdf/indice_completo_9788411220231.pdf, ultima consultazione il 09/11/2022
- De Rosa, B. & Regnoli, G. M. (2022) *La pandemia da Covid-19, un potenziale trauma collettivo* in TOPIC - Temi di Psicologia dell'Ordine degli Psicologi della Campania, 2-2022, consultabile presso il sito web: <https://topic.oprc.it/index.php/topic/article/view/29/18>, ultima consultazione il 07/11/2022
- Dewey, J. (2014), *Esperienza e educazione*. Milano: RaffaelloCortina
- Dossier Monografico, *Per una didattica critica.... anche a distanza*, «Studi sulla Formazione», 2-2020
- Eco, U. (2000), *La bustina di Minerva*. Milano: Bompiani
- Eco, U. (2003), *Sulla letteratura*. Milano: Bompiani
- Frabboni, F. & Scurati, C. (2011), *Dialogo su una scuola possibile*, Firenze: Giunti
- Franzini, E. (2019), *Moderno e postmoderno: Un bilancio*. Milano: RaffaelloCortina
- Galimberti, U. (2005), *La casa di psiche: Dalla psicoanalisi alla pratica filosofica*, Milano: Feltrinelli
- Galimberti, U. (2007), *L'ospite inquietante: Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli
- Galimberti, U. (2015), *I vizi capitali e i nuovi vizi*. Milano: Feltrinelli
- Goleman, D. (1995), *Intelligenza emotiva: Che cos'è e perché può renderci felici*, Milano: RCS

- Nussbaum M. (2006), *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Roma, Carocci
- Quammen, D. (2012), *Spillover: L'evoluzione delle pandemie*. Milano: Adelphi eBook
- Spitzer, M. (2013), *Demenza digitale: Come la nuova tecnologia ci rende stupidi*. Milano: Corbaccio
- Thayer Bacon B. J., *Redefining Work and Education in the Technological Revolution*, in «Studies in Philosophy and Education», (2019), 38:581–590, consultabile presso il sito web: <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09649-0>, ultima consultazione il 10/11/2022
- Tucidide (2005), *Le Storie*, a cura di Donini G., Torino: UTET

Sitografia

- ISTAT (2022), *Rapporto Bes 202*
https://www.istat.it/it/files/2022/04/Presentazione_Presidente-Istat.pdf, ultima consultazione il 05/11/2022
- Ministero dell'Istruzione. Dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo*, 2012, consultabile presso il sito web:
https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9, ultima consultazione il 12/11/2022
- OMS (1994). *Life skills education in schools*. Gene ve: OMS
https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf;jsessionid=A02DFA3CD7BAEA7137341A631B4A829C?sequence=1,
 ultima consultazione il 13/11/2022
- Scuola-Città Pestalozzi, *Educazione Affettiva* (2019)
<https://www.scuolacittapestalozzi.it/didattica/educazione-affettiva/>, ultima consultazione il 12/11/2022.
- SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica)
www.sird.it, ultima consultazione il 09/11/2022
- UNICEF – *Manifesto degli adolescenti per il futuro post Covid-19 in Italia* (2020)
<https://www.datocms-assets.com/30196/1607940795-manifestofuturewewant.pdf>, ultima consultazione il 09/11