



L'EDUCATIVO NELLE PROFESSIONI

A time of Madness: il tempo della pandemia nei racconti degli adolescenti

Paolo Bonafede

Adjunct professor | Department of Humanities, University of Trento (Italy) | paolo.bonafede@unitn.it

A time of madness: the age of the pandemic in teenagers' narratives

Abstract

The pandemic has changed the school experience of adolescents, especially with its periods of interpersonal distancing. This contribution offers an exploratory investigation into the experiences, narratives and reflections of students of a secondary school to the relationship between the pandemic, its educational effects - the conversion of the school experience into distance learning - and the reverberations on adolescents of that experience.

Keywords

Writing, Pandemic, Adolescents, School, Narrative

La pandemia, con i suoi periodi di distanziamento interpersonale ha modificato l'esperienza scolastica degli adolescenti. Il presente contributo offre un'indagine esplorativa circa le esperienze, le narrazioni e le riflessioni degli studenti di una scuola secondaria di secondo grado sul rapporto fra pandemia, i suoi effetti educativi – in primis la conversione dell'esperienza scolastica in DAD – e i riverberi sugli adolescenti di tale esperienza.

Parole chiave

Scrittura, Pandemia, Adolescenti, Scuola, Narrazione

1. Pandemia, DaD e adolescenza

Il compito assunto con questo breve contributo di ricerca è quello di esplorare il rapporto fra la pandemia, i suoi effetti educativi – in primis la conversione dell’esperienza scolastica in DAD – e i riverberi sugli adolescenti di tale esperienza, a partire dalle testimonianze dirette che questi ultimi hanno offerto a riguardo della loro quotidianità ferita. Per svolgere questa ricerca – di natura teorico-pratica – si è considerato logicamente adeguato sviluppare il lavoro facendo riferimento a due premesse e alla conseguente esperienza didattica implementata, che propone spunti per discutere del carattere formativo della scrittura per la rielaborazione di eventi traumatici.

Le premesse fanno riferimento a due ambiti differenti della riflessione pedagogica. Da un lato vi è un assunto di natura fenomenologico-descrittiva, trattato in questo primo paragrafo. La pandemia ha caratterizzato in maniera significativa l’esperienza scolastica e di vita quotidiana dei soggetti in età evolutiva. Infanzia, pre-adolescenza e adolescenza sono state interessate in modalità disomogenee da esperienze di chiusure repentine degli spazi di vita quotidiani, con i *lockdown* nazionali prima, locali poi, che hanno condotto a sospendere il tempo iper-accelerato della contemporaneità (Rosa, 2015). A sostituzione della vita abituale sono intervenute le tecnologie digitali, che hanno cercato di farsi spazio surrogato di mediazioni a distanza, provando a tenere vivo il filo delle relazioni e delle attività scolastiche, ricreative e sportive, che altrimenti si sarebbe bruscamente interrotto (Rivoltella, 2021). Questo flebile collegamento con l’esterno non ha però potuto sostituire le forme consolidate di quotidianità “in presenza”: gli adolescenti in particolare, che sviluppano la loro identità nella riconfigurazione degli spazi relazionali coi pari e con gli adulti significativi (Barone, 2019), si sono trovati privati improvvisamente di un contesto, quello scolastico, dove apprendimento formale e relazioni educative informali convergono, generando in continuazione potenziali esperienze di sviluppo.

L’emergenza sanitaria legata alla diffusione del Coronavirus ha avuto come effetto iniziale un ripensamento delle forme di organizzazione sociale e lavorativa: anche la scuola italiana non si è sottratta a questa fase di riconfigurazione, e da marzo 2020 ha optato per la DaD, acronimo di Didattica a Distanza, quale pratica univoca di insegnamento-apprendimento digitale. Essa ha rappresentato una risposta certamente non nuova nella forma proposta – basta pensare a modalità di formazione a distanza già presenti quali i MOOC (Knox, 2014) – ma inedita nella repentinità e nella universalità dei tempi di esecuzione: ciò ha richiesto un’azione di sincronizzazione tecnologica da parte di tutti gli attori coinvolti nel processo educativo-didattico, dai dirigenti scolastici al corpo docente, fino a giungere agli studenti e alle loro famiglie (Ranieri, 2020). Le diverse esperienze e declinazioni della DaD nell’anno scolastico 2019-20, convertita nell’anno scolastico 2020-21 in DDI, ovvero Didattica Digitale Integrata (secondo i più recenti documenti ministeriali), hanno chiaramente interessato numerosi ricercatori e studiosi, impegnati nel vagliare questo repentino ripensamento delle modalità di istruzione e di formazione, i criteri e i principi di valutazione e l’effettiva efficacia delle prassi didattiche *online* inevitabilmente imposte dalla contingenza dell’evento pandemico e messe in atto in ogni segmento scolastico e universitario (Lucisano, 2020). Il dibattito ha corso più volte il rischio, specie nell’opinione pubblica, di coincidere con una scelta di campo dicotomica, tra estimatori e denigratori della didattica a distanza¹. Quello che però – spesso e volentieri – non è stato oggetto di riflessione scientifica, è il complesso insieme di effetti che tale esperienza ha avuto sui principali soggetti interessati dalla massiccia azione di didattica a distanza, vale a dire gli adolescenti.

Come rileva Montanari, la scuola da casa, sorta per colmare l’imprevisto vuoto di attività in presenza nel marzo 2021, è caratterizzata da diversi e complessi aspetti, anche critici (2021). In particolare, con l’impossibilità della frequenza scolastica continuativa, è venuta meno la possibilità per il gruppo-classe di coltivare la dimensione relazionale. La DaD ha certamente permesso di affrontare il drammatico ed epocale contesto pandemico, ma ha allo stesso tempo generato ostacoli alla costruzione delle relazioni tra insegnanti e studenti/ studentesse, tra ogni alunno / alunna e il resto del gruppo-classe, riducendo l’attenzione e il coinvolgimento emotivo nell’apprendere. Secondo Lucangeli (2019), proprio il coinvolgimento emotivo

1 Come rileva Bertecchi, quello che ha nuociuto al modo in cui l’istruzione a distanza è entrata a far parte del senso comune è la sua associazione con stati di disagio e di emergenza (2021, p. 9); ciò non ha permesso di mettere in risalto le potenzialità integrative del digitale con la presenza, in forme di didattica mista, o *blended*.

offerto dalla presenza fisica e dalla comunicazione situata tra insegnanti e discenti è stato il *minus* principale prodotto dalla scuola in emergenza. Sulla base di una legittima gerarchia e valutazione della priorità dei diritti – che ha costretto in più fasi a forme di confinamento – sono stati promossi quei processi di formazione da remoto che hanno prodotto disagio emotivo. Il distanziamento interpersonale, inopportuno definito sociale, è stato l'effetto di una pedagogia del virus (Sousa Santos, 2020) che ha prodotto “un inevitabile quanto allarmante riverbero sulla vita degli adolescenti, esposti all'esperienza straniante e inattesa del *lockdown*, depotenziandone le risorse e esasperando in loro condizioni già presenti come ansia, irrequietezza, isolamento e regressioni” (Montanari, 2021, p. 100).

In conclusione, appare evidente come l'impatto prolungato delle diverse forme assunte dalla scuola a distanza (o digitalmente integrata) abbia ridotto la portata educativo-formativa del contesto “scuola”, inteso come luogo e occasione principe nella quotidianità degli adolescenti per generare relazionalità e sviluppo identitario. Se è attendibile l'affermazione per cui solo stando in mezzo agli altri e possibile imparare a conoscersi e riconoscersi (Mancaniello, 2020), si può verificare direttamente – tramite le testimonianze offerte dagli adolescenti – gli esiti dell'interruzione dei ritmi socio-emotivi e dell'influenza del confinamento nelle esistenze adolescenziali (Favretto et al., 2021). Così facendo si può comprendere meglio il travagliato itinerario di crescita vissuto dagli adolescenti nell'ultimo biennio.

2. Identità narrativa: raccontarsi come spazio di cura e formazione

La seconda premessa, che consegue alla prima appena presentata, riguarda le modalità con cui si è inteso realizzare tale esplorazione. Ho ritenuto necessario assumere il modello teoretico dell'identità narrativa, che nelle sue plurali e consolidate declinazioni – filosofiche (Ricoeur, 1988; 1996), psicologiche (Liccione, 2019) e pedagogiche (Bruner, 1991; 1996) – consente di attingere al vissuto degli studenti, dando a ciascuno di loro la possibilità di esprimersi e di condividere le proprie riflessioni nello spazio narrativo offerto. Secondo questo approccio teoretico si riconosce che il Sé è riflesso e abitato dalle cose, dalle relazioni e dal mondo. Con “riflessione” in questo caso non si fa riferimento a un'esperienza di ripiegamento su di sé, di rapporto del soggetto con i propri atti, che isola il soggetto dalla realtà. Con Heidegger si può dire:

Il se stesso ci è, è presente allo stesso esserci senza che vi sia bisogno di una riflessione o percezione interna, ma prima di qualsiasi riflessione. La riflessione intesa come volgersi indietro (*Rückwendung*) è soltanto un modo per cogliere se stessi, non però il modo in cui primariamente il Sé si apre. Tuttavia il modo in cui il se stesso si svela a sé nell'esserci fattuale si può anche chiamare propriamente “riflessione” (*Reflexion*), a patto d'intendere questa espressione non come accade comunemente, cioè come un ripiegarsi attonito dell'io, bensì come un nesso (*Zusammenhang*), conformemente al senso ottico. «Riflessione» in questo caso significa: rifrangersi in qualcosa, irradiarsi di riflesso, cioè mostrarsi riflessi in qualcosa (*im Widerschein sich zeigen*) (Heidegger, 1986, p. 152).

Quindi si può affermare che si è presenti a sé attraverso la rifrazione, il riflettersi nelle cose, come un fascio di luce si rifrange sulla superficie che incontra. In ciò di cui ci si occupa o preoccupa, in ciò a cui ci si dedica, in ciò che si fa e in chi s'incontra, nel vivere di tutti i giorni è con-scoperto, è compreso il Sé che entra in rapporto. In questo senso la coscienza di sé è fondata sull'esistenza fattuale, sulla vita concreta, in quanto essa è di volta in volta emotivamente situata nel commercio con il mondo e con gli altri (Arciero, Bondolfi, 2012). Ciò significa che, se si concepisce l'identità secondo il modello presentato, si propone la questione del “chi” dell'agire e del sentire a un nuovo livello: quello della temporalità e del vissuto. In questa prospettiva l'identità si fa categoria pratico-performativa, in quanto “dire l'identità di un individuo o di una comunità, vuol dire rispondere alla domanda: chi ha fatto questa azione? chi ne è l'agente, l'autore?” (Ricoeur, 1988, p. 375). La correlazione tra identità e azione che rinvia ad un soggetto agente implica il ricorso al racconto: “rispondere alla domanda ‘chi?’ [...] vuol dire raccontare la storia di una vita. La storia raccontata dice il *chi* dell'azione. L'identità del chi è a sua volta una identità narrativa” (*ibidem*).

Dire chi uno è implica pertanto che ogni emozione, ogni passione, ogni esperienza e ogni azione individuale siano comprese nell'ambito di una dimensione storica caratterizzata dal permanere della persona, che rimane sé stessa nel tempo e muta sulla base delle interazioni e delle relazioni che la plasmano. Queste due modalità identitarie rappresentano gli estremi di un pendolo in perenne oscillazione, che Ricoeur pre-

senta con estrema precisione (1996): da un lato si definisce l'univocità di un individuo (*idem*) identificandolo come tale nonostante la variabilità dell'esistenza, dall'altro il medesimo individuo si trasforma continuamente (*ipse*), ricostruisce il proprio vissuto in rapporto all'interazione col mondo. In questo modo l'esperienza che ogni individuo fa assume significati a partire dalla relazione con il mondo e con gli altri e dalla rielaborazione compiuta soggettivamente.

All'interno di tale configurazione identitaria, l'atto con cui prendono forma l'identità personale e la connessione degli eventi, in una trama coerente, è la narrazione, il racconto che plasma, unifica e fornisce senso alla molteplicità dell'esistenza. Narrare è un atto interpretativo, che prende avvio da una prospettiva particolare, e si realizza nella dinamica intenzionale di raccontare a qualcun altro. La narrazione è pertanto quello strumento specifico a disposizione dell'essere umano che permette di costruire la propria identità, in un processo circolare dinamico e di interazione con le altre persone e con il mondo, costruendo e ricostruendo significati che vengono poi condivisi (Donato, 2021). Le narrazioni non sono produzioni individuali isolate dal contesto nel quale ci incontriamo, si costruiscono intorno agli artefatti culturali utilizzati per produrre le narrative, la descrizione delle persone involucrate, i cambi nella forma delle interazioni, in un continuo processo di rinegoziazione dei significati. Proprio questi tratti ermeneutici e relazionali fanno del racconto, nelle molteplici forme che può assumere, uno strumento prioritario nell'esplorazione formativa. In pedagogia le riflessioni di Jerome Bruner (1991; 1996) hanno da tempo messo in luce come l'itinerario formativo si configuri nella forma del racconto, un divenire e dispiegarsi insoluto in cui il soggetto che si narra fa suo un criterio letterario per scoprirsi e istituire il proprio io, in cui il dibattito interiore produce autobiografie significative. L'identità personale dunque si rivela e prende forma nel vivere quotidiano, nell'incontro con ciò che essa non è – il mondo e gli altri – svelandosi nella forma narrativa con cui rielabora il vissuto. Essa fa questo proporzionandosi a un mondo a cui si apre nel vivere quotidiano: così si riconosce e si svela l'io nella misura in cui il Sé si ritrova e si riflette nelle cose e negli altri. La narrazione dell'agire umano offre pertanto un supporto di tipo idiografico, giacché intende conferire un senso ed un significato a specifiche azioni compiute da particolari attori in determinati contesti; in questo senso sostanza un dispositivo di descrizione/interpretazione/comprendimento dell'agire individuale e sociale anziché di osservazione/analisi/spiegazione dello stesso (Striano, 2005).

Unendo le due premesse – quella fenomenologico-descrittiva e quella teoretico-concettuale – risulta abbastanza evidente la necessità di esplorare i racconti di coloro che si sono trovati a dare forma al proprio Io, o almeno a provare a farlo, nello spazio esplorativo del tempo adolescenziale coinciso con il corso di una pandemia globale. Il bisogno narrativo di offrire una personale ricostruzione di un periodo tanto particolare all'interno di una delicata fase di sviluppo evolutivo rappresenta quindi un vero e proprio bisogno educativo. Il raccontare e, per conseguenza pedagogica, il raccontarsi, assumono in questo contesto una valenza formativa, nella misura in cui, specialmente nelle situazioni apparentemente inspiegabili, generano narrazioni capaci di sviluppare una feconda integrazione tra vita personale e vita collettiva, con cui dare luogo alla costruzione di un senso nuovo, altro rispetto all'orizzontalità della mera descrizione del quotidiano (la quale, per come si è presentata soprattutto nei mesi del *lockdown*, rappresenta solo un vincolo per l'esistenza), imprigionata in un'attesa indefinita di tempi migliori (Maltese, 2021).

Raccontare il proprio vissuto all'interno dell'evento pandemico diventa quindi un'occasione formativa, perché consente una duplice operazione dal grande valore pedagogico: da un lato permette un'operazione di decostruzione, riducendo il carico d'inquietudine che è generato dalla cronaca dei contagi, dal conteggio dei disagi e dalle limitazioni dovute alle misure restrittive. Dall'altro – ed è questo l'aspetto propositivo – il racconto permette al soggetto che si racconta e a colui che si pone in ascolto del racconto di comprendere le modalità con cui si può crescere nell'unicità dell'itinerario vissuto. In questo senso la narrazione si fa esperienza pedagogica, perché si realizza nello spazio di mediazione con la realtà e consente al soggetto che si racconta di “superare ciò che è già noto in vista di qualcosa di creativo e generativo nella lettura dell'esperienza e, a partire da questo, aprire la strada a forme alternative di conoscenza” (Farahi, 2020, p.280).

Gli adolescenti durante la pandemia non devono “soltanto” scoprire il senso della loro crescita ma anche dargliene uno nuovo, così fortemente condizionato dagli eventi contingenti (Maltese, 2021). Da qui l'importanza, ma anche l'esigenza, di offrire un'occasione per gli adolescenti di realizzare una narrazione metaforica che, grazie alle “sue connaturali dimensioni di figuratività, immaginazione, dinamicità e creatività” (Priore, 2017), li aiuti a creare una visione soggettiva, dinamica ed espressiva di questo inedito loro stare in pandemia.

3. *Madness Time*: i racconti degli adolescenti

La sommatoria risultante dagli assunti delineati ha previsto la realizzazione di un volume di scrittura collaborativa – *Madness Time. Storie di ordinaria follia in DaD* – che ha preso corpo in una terza del liceo delle scienze umane di un Istituto di Istruzione Superiore della Città Metropolitana di Bologna. Il volume in open access è il risultato finale di un progetto che ha previsto diverse fasi di lavorazione tra marzo e settembre 2021.

Nello specifico il progetto ha visto una prima fase, tra marzo ed aprile 2021, in cui la docente referente del progetto, ha invitato i 24 studenti e studentesse della classe a scrivere un proprio racconto di una giornata di scuola durante il periodo del *lockdown*. Partendo da un'introduzione offerta dalla docente di Italiano, in cui si invitavano tutti gli alunni e alunne a personificare Joe, adolescente dietro il quale potersi raccontare senza il rischio di esporsi direttamente, i ragazzi e le ragazze della classe hanno potuto esprimersi con ampia libertà. La successiva fase, di raccolta, correzione, ed editing, effettuata a maggio 2021, ha permesso la realizzazione di un vero e proprio e-book, messo a disposizione pubblicamente sul sito della scuola². Infine, nel settembre 2021, si è chiesto alla classe di tornare sul volume, e di rispondere a una breve indagine di carattere metacognitivo sotto forma di intervista scritta, con cui riflettere sull'esperienza di scrittura, di narrazione e condivisione effettuata.

L'indagine esplorativa sul vissuto degli studenti coinvolti, visti i numeri ridotti, non ha certamente alcuna pretesa di esaustività. In questo senso si ritiene doveroso sottolineare che, al di là dei numeri dei partecipanti, nessuna ricerca di questo tipo – caratterizzata dall'essere contemporaneamente "ricerca e formazione", secondo una dinamica di indagine che diventa contemporaneamente esperienza formativa per i partecipanti nella rielaborazione dei vissuti – può essere considerata esaustiva o generalizzabile. Ciò significa operare metodologicamente adottando una prospettiva micropedagogica (Demetrio, 2020), basata su forme di indagine di tipo qualitativo e idiografico che si fa educazione della memoria, necessaria per comprendere e costruire un senso della propria storia senza allo stesso tempo lasciare indietro le storie degli altri, tramite le quali è possibile strutturare quell'educazione all'alterità che permette di conoscere il diverso-da-me e creare ponti di solidarietà nella condivisione delle storie (Milan, 2020).

Per certi versi la stessa lettura di questo contributo si intende offrire un'occasione di condivisione narrativa sui vissuti degli adolescenti nei periodi di maggiori limitazioni di questo biennio pandemico, invitando a riflettere e prendere consapevolezza di alcune tra le principali tematiche e problematiche esperite dagli studenti e dalle studentesse. In particolare, nell'interrogarsi sul significato di apprendere in DaD (o DDI) e sui ritmi di vita quotidiani rimodulati dalle necessarie limitazioni, dagli studenti e dalle studentesse sono scaturite diverse e originali narrazioni della quotidianità, spesso congiunte a riflessioni personali.

La procedura metodologica utilizzata ha previsto, dopo l'elaborazione dei contributi scritti degli studenti e delle studentesse, l'analisi testuale operata secondo il duplice livello-lessicometrico. Partendo dalla lettura e dall'analisi contestuale, delle relazioni tra concetti operata dal ricercatore, si è associata l'analisi tramite CAQDAS (*Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software*³) per l'individuazione delle parole chiave, ricorsive e ripetute nei diversi racconti presentati, strutturando così tramite questo doppio binario metodologico le categorie tematiche descrittive che verranno a breve presentate. Nella classificazione si è operato sulla base della frequenza di apparizione di parole e gruppi di parole (es. amico/a, scuola, didattica a distanza, camera, etc.) all'interno dei testi, elidendo da questo conteggio delle liste di parole non portatrici di valore semantico (ad esempio articoli e preposizioni). Nella seconda fase si è previsto uno strumento di intervista semi-strutturata, utilizzando Google Moduli per mantenere la forma scritta di elaborazione delle risposte ed evitare il contatto visivo diretto con l'osservatore-ricercatore: anche in questo caso gli strumenti di indagini sono stati i medesimi, con l'obiettivo esplicativo di valutare in che misura l'esperienza di scrittura è servita per dare forma e senso al vissuto pandemico adolescenziale.

Con l'analisi testuale effettuata, si intende in primo luogo presentare una panoramica delle riflessioni presenti nei racconti degli studenti e delle studentesse, raccolte e filtrate mediante due principali *topic*: i vissuti personali nel tempo dei *lockdown* e le riflessioni propositive. In merito al primo tema, si possono

2 Disponibile al link: <https://www.iisgiordanobruno.edu.it/pagine/la-scrittura-al-tempo-del-covid>.

3 In particolare, si è utilizzato TXM (Helden et al., 2010).

ulteriormente suddividere le esperienze in due sottocategorie: il livello emozionale soggettivo e quello pragmatico dell'organizzazione quotidiana.

I racconti partono spesso da questo secondo livello, che permette di presentare forme consonanti di esperienza quotidiana. Sveglie all'ultimo minuto prima della prima ora di lezione ("Sono già le 8 e 15. Ecco, lo sapevo sono ancora in ritardo per la lezione, come ogni giorno d'altronde. Corro in camera, accendo il computer e mi collego. La prof ha già fatto l'appello, come sempre devo dirle che ho avuto problemi di connessione, anche se non è vero"), mattine in DaD con difficoltà di comprensione dovute a problemi di connessione ("Alla quarta ora la prof ha dei problemi di connessione e dopo quasi 20 minuti riusciamo a iniziare l'interrogazione"; "In DAD, spesso e volentieri, mi capita di distrarmi involontariamente o di perdermi dei frammenti di lezione a causa della connessione che va e viene. Ho scoperto addirittura che puoi non capire cosa non hai capito..."), microfoni accesi o spenti nei momenti non appropriati, originali modalità di frequenza delle lezioni ("Se i professori potessero vedere cosa si nasconde dietro l'immagine del nostro profilo, con microfono e videocamera disattivate, ci vedrebbero seguire le lezioni in ogni dove: sotto le coperte, in macchina mentre si va ad una visita, in garage a riparare uno scooter..."), pomeriggi e sere in cui spesso si avverte con maggiore forza l'isolamento ("Tik tak, il tempo passa, ma io non me ne accorgo, a mala pena ci faccio caso, le giornate sono talmente tutte uguali che a stento ricordo i giorni della settimana e in che giorno siamo oggi; l'abitudine è la peggiore delle malattie ti fa accettare tutto").

Dentro questa routine si inseriscono le complesse gestioni delle relazioni familiari ("Mi sento fortunata poiché all'interno della famiglia ci si sente meno soli, anche se a volte la convivenza risulta complicata. Infatti è già tanto se con mio fratello non ci insultiamo a distanza di 10 minuti") e i tempi riempiti per lo più da serie Tv e da smartphones ("Sono giorni che non faccio altro che usare il telefono"; "Mi domando se ho qualcosa di importante da fare: qualche compito urgente da consegnare, qualche verifica o interrogazione a breve per la quale studiare o qualsiasi altra cosa e, nello stesso istante in cui mi rendo conto che non è così, mi tuffo nel letto, pronta a guardare una nuova puntata della mia serie tv preferita").

Su questa cornice della nuova quotidianità si innestano poi le condivisioni delle emozioni offerte da studenti e studentesse: la percezione di una distorsione del tempo che rende tutto monotono ("È come se fosse passato più tempo rispetto alla realtà. Un anno anomalo, senza tempo, senza limiti di tempo, in un tempo indefinito ed infinito"), accompagna sensazioni di soffocamento ("La mia stessa casa adesso mi sembra una prigione, anche nella mia camera, dove mi sono sempre sentita bene, adesso mi sembra di soffocare"; "Sono ancora qui, ancora in questa prigione domestica come tutti gli altri giorni. Uno dopo l'altro, ancora una volta aspettando di tornare a vivere"), paura e insicurezza ("Ci siamo tutti spaventati per i nostri pensieri, e non desideravamo altro che tornare in mezzo alla gente, solo per non rimanere soli con il silenzio della nostra vita e il chiasso della nostra anima. In quel periodo ho sentito quanto può diventare assordante il silenzio e quanto la paura di rimanere da soli sia reale"; "Forse «andrà tutto bene», per il momento sappiamo solo di andare verso un futuro insicuro"), tristezza ("Cerco di nascondere ai miei genitori che rimanere tutto il giorno a casa da sola non sia un peso, ma spesso sono davvero triste e pure loro se ne accorgono") e rabbia per il tempo adolescenziale rubato dalla necessità collettiva di tutelarsi dal virus ("Secondo alcuni, i giovani di nostalgia non possono e non devono parlare: 'hai 17 anni, viviti la tua vita e divertiti... cosa vuoi che ti manchi?!'. Io a chi dice che a quest'età non si possono provare nostalgia e malinconia, dico che il sentimento in noi è peggiore che in loro. Da adulto, ciò che ricordi con tristezza è quel periodo della vita in cui eri felice e spensierato. Da ragazzo li rimpiangi, rimpiangi ogni momento non vissuto abbastanza e che vorresti quindi riavere").

Il denominatore comune di queste sofferenze e del disagio emotivo provato dagli adolescenti si trova nel forzato distanziamento interpersonale: l'impossibilità di incontrarsi tanto nello spazio scolastico quanto nelle attività sportive e culturali ("Tra le cose che mi mancano di più del 'periodo pre-covid19' è il rapporto fisico, faccia a faccia con le persone"; "Siamo costretti a vedere i nostri compagni e professori sotto forma di pixel") rappresenta il maggiore minus nell'orizzonte di vita dei ragazzi e delle ragazze, che per primi riconoscono l'importanza del contesto scolastico come luogo di socializzazione ("Mai mi sarei aspettata che l'ambiente scolastico potesse seriamente mancarmi. Solo ora, che mi ritrovo di fronte ad uno schermo, per l'ennesima volta, a seguire la stancante lezione di chimica della prima ora, capisco che rilevanza avesse il potersi guardare negli occhi con il proprio vicino di banco, durante la spiegazione dell'insegnante, capendosi con una semplice smorfia").

Proprio questa mancanza di rapporti diretti, all'interno dell'esperienza raccontata, permette agli studenti e alle studentesse di presentare elementi pro-positivi, aspetto che rappresenta il secondo *topic* individuato: sono le relazioni, familiari e con i propri coetanei, a rappresentare il "tesoro" principale riscoperto al termine del percorso introspettivo-narrativo compiuto con il racconto della quotidianità del *lockdown* ("Ho capito che la famiglia è tutto, come solamente un abbraccio possa fare la differenza tra una brutta e una bella giornata, che allontanare le persona a cui vogliamo bene è inutile [...]; ho scoperto che cosa vuol dire sentire la mancanza dei miei amici";), insieme alla valorizzazione di uno stile di vita più semplice, meno frenetico ("Si sentono molto di più i rumori della natura come i cinguettii degli uccelli o il rumore del vento che muove i rami degli alberi...tutti i suoni della natura che solitamente erano coperti dal chiasso assordante proveniente dalle strade o dagli schiamazzi degli studenti nei corridoi della scuola. Riesco a sentire i rumori di cui i miei nonni avevano nostalgia perché la modernità glieli aveva rubati"; "È un'esperienza unica quella che stiamo vivendo e che ho imparato a considerare come insegnamento di vita. Ora le piccole cose le apprezzo tantissimo. Non mi rilassavo mai nel mio giardino, non perché non volessi, ma perché non avevo tempo, e quando riuscivo ad avere un pomeriggio libero preferivo passarlo con le amiche in centro. Ora è tutto diverso, il giardino è diventato il mio passatempo preferito. Ogni volta che ho la possibilità di uscire all'aria aperta mi sembra di tornare alla normalità per qualche ora").

All'analisi dei testi redatti dagli studenti e dalle studentesse si accompagna inoltre la breve indagine meta-cognitiva effettuata tramite una intervista scritta condotta tramite domande a risposta aperta utilizzando gli strumenti offerti dalla GoogleSuite utilizzata dalla scuola di riferimento.⁴ Con questo secondo passaggio si sono ricercate le eredità lasciate dall'esperienza di scrittura⁵. La ricerca qualitativa, in particolare con le risposte alle domande 2 e 4, ha messo in luce la centralità della scrittura come attività formativa, che consente di *e-ducere*, "condurre fuori", l'implicito emotivo e a rielaborare organicamente, prendendo consapevolezza, la complessità di un'esperienza così inusuale. Oltre il 33% degli intervistati ha espresso di aver percepito consolazione e liberazione come sensazione principale lasciata dalla scrittura di questo testo; un altro 29 % ha indicato nel piacere della condivisione la percezione prioritaria associata alla stesura del proprio racconto. Infine, sulla medesima questione, il 20% ha collegato alla produzione testuale l'affiorare di una maggiore consapevolezza dovuta alla rielaborazione compiuta nell'azione dello scrivere. Allo stesso modo, la domanda sull'utilità della scrittura nella rielaborazione dell'esperienza ha messo in luce l'importanza del livello emotivo (41% degli intervistati) e del livello razionale-metariflessivo: il restante 62% ha infatti evidenziato come l'azione dello scrivere abbia permesso di dare ordine, sintetizzare e rielaborare positivamente l'esperienza di distanziamento vissuta.

4. Conclusioni

Nell'atto di narrare, i ricordi e le esperienze vissute dagli adolescenti hanno prodotto significati, permettendo alla persona che narra di prendere coscienza di se stessa e dei sensi attribuiti alla sua traiettoria (Merrill, West, 2012). Nel percorso presentato la scrittura, atto performativo del raccontarsi da parte degli studenti e delle studentesse, si è rivelata particolarmente utile ed efficace in chiave euristica secondo due direttrici: da un lato nell'individuazione di elementi di contesto e di implicazioni personali, storiche, culturali e sociali, che hanno offerto nelle storie di *Madness Time* uno spaccato del vissuto adolescenziale in contesto pandemico, dando conferma a studi più ampi sul tema (Vicari, Di Vara, 2021). Dall'altro, il di-

4 Qui le domande inserite nell'intervista:

Quali parole ti vengono in mente, di impulso, pensando ai mesi di pandemia lockdown e alla didattica a distanza?

Che sensazioni ti ha lasciato condividere per iscritto una descrizione della tua quotidianità?

Ripensando a quanto avete scritto in *Madness Time*, credi di aver modificato la percezione di quei mesi difficili, imparando qualcosa di voi a partire da quell'esperienza? Se sì, che cosa in particolare?

A cosa ti è servito di più scrivere quel breve racconto (condividere un'emozione, prendere consapevolezza, ricapitolare un'esperienza, altro...)?

5 I valori percentuali di seguito riportati si riferiscono al rapporto tra risposta offerta utilizzando liberamente espressioni semanticamente pregnanti secondo le categorie individuate (liberazione, piacere di condivisione, consapevolezza, altro) e il campione totale degli intervistati, vale a dire gli studenti e le studentesse della classe.

positivo narrativo ha permesso di focalizzare l'attenzione sulla generale fenomenologia dell'agire e del vivere pandemico, offrendo un rimando del sentire globale, anziché concentrarsi sull'azione intesa come singola unità di analisi, decontestualizzata e sezionata nelle sue diverse componenti o possibili declinazioni (Striano, 2005). È su queste basi che si possono leggere i risultati finali assunti dall'intervista: consapevolezza e condivisione rappresentano le due facce dell'azione narrativa, in cui la storia raccontata per iscritto si fa anzitutto spazio dialogico e di negoziazione ermeneutica: lo stesso momento della lettura costituisce una pratica formativa, poiché il lettore/narratore può strutturare altre interpretazioni quando incontra la propria storia inserita in un contesto di convergenza con altre storie (Donato, 2021). Partendo dai racconti e attivando un flusso di costruzione e ri-negoziazione di significati tra le persone mediante la progettazione di esperienze di scrittura collaborativa come *Madness Time*, è possibile continuare a pensare e mettere in evidenza la complessa gamma di processi e relazioni che hanno configurato l'esperienza della pandemia. Nel limite costitutivo della quantità di informazioni raccolte, una simile progettazione didattica rappresenta un modello teorico-pratico per favorire, nell'atto della scrittura narrativa, un confronto dialettico e formativo dalla indubbia rilevanza pedagogica.

Nota bibliografica

- Arciero G., Bondolfi G. (2012), *Sé, identità e stili di personalità*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Barone P. (2019). *Gli anni stretti. L'adolescenza tra presente e futuro*. Milano: FrancoAngeli.
- Bruner J. (1991). La costruzione narrativa della realtà. In M. Ammaniti, D.N. Stern (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni* (pp. 17-38). Roma-Bari: Laterza.
- Bruner J. (1996). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Demetrio D. (2012) *Educare e narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano-Udine: Mimesis.
- Demetrio D. (2020) *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Donato D. (2021) Sapere che qualcuno sta ascoltando. Il metodo narrativo nella ricerca sociale. *Journal of Health Care Education in Practice*, 3, 1, pp. 91-98.
- Farahi F. (2020) Formazione e narrazione: l'utilizzo nel linguaggio metaforico nella costruzione dell'esperienza. *Formazione & Insegnamento*, 18, 3, pp. 277-285.
- Favretto A., Maturò A., Tomelleri S. (2021). *L'impatto sociale del Covid-19*. Milano: Franco Angeli.
- Heidegger M. (1986). *Essere e tempo* Milano: Longanesi (Edizione originale pubblicata: 1927).
- Heiden S., Magué J-P, Pincemin B. (2010). TXM: Une plateforme logicielle open-source pour la textométrie – conception et développement. In S. Bolasco, I. Chiari, L. Giuliano (Eds.), *Proc. of 10th International Conference on the Statistical Analysis of Textual Data - JADT 2010*, Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto, Roma, Vol. 2, pp. 1021-1032.
- Knox J. (2014). Digital culture clash: “massive” education in the E-learning and Digital Cultures MOOC. *Distance Education*, 35, 2, pp.164-177.
- Liccione D. (2019). *Psicoterapia Cognitiva Neuropsicologica*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Lucangeli D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erickson.
- Lucisano P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD “Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19”. *LLL- Lifelong Lifewide Learning*, 17(36), pp. 3-25.
- Maltese S. (2021). Non è una pandemia per giovani. Le adolescenze in stand-by e la metafora che non c'è. *Journal of Health Care Education in Practice*, 3, 1, pp. 3-11.
- Mancaniello M. R. (2020). Adolescenti al tempo del Covid-19: una riflessione sul significato di vivere “attimi della catastrofe adolescenziale” in uno spazio-tempo negato, nella separazione corporea dal gruppo dei pari e in una relazione scolastica digitale. *Studi sulla Formazione*, 23, 2, pp. 21-51.
- Merrill B., West L. (2012). *Metodi biografici per la ricerca sociale*. Milano: Apogeo.
- Montanari M. (2021). La scuola ai tempi del Coronavirus: esperienze, narrazioni, emozioni, riflessioni. *Journal of Health Care Education in Practice*, 3, 1, pp. 99-104.
- Priore A. (2017). Meta-competenze a lavoro. Orientare attraverso il pensiero metaforico. *Metis - Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, VII, 1, in <http://www.metisjournal.it/metis/anno-vii-numero-1-062017-lavoro-liquido/202-saggi/1001-meta-competenze-a-lavoro-orientare-attraverso-il-pensiero-metaforico.html>, (10/2021)
- Ranieri M. (2020). La Scuola dopo la DaD. Riflessioni intorno alle sfide del digitale in educazione. *Studi sulla Formazione*, 23, 2, pp. 69-76.
- Ricœur P. (1988). *Il tempo raccontato. Tempo e racconto*, vol. 3. Milano: Jaca Book.

- Ricœur P. (1996) *Sè come un altro*, Milano: Jaka Book (Edizione originale pubblicata: 1991).
- Rivoltella P.C. (2021). La scuola e il digitale prima, durante e dopo l'emergenza. *EAS*, aprile 2021, pp. 4-10.
- Rosa H. (2015). *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica nella tarda modernità*. Torino: Einaudi.
- Sousa Santos B. (2020). *La crudele pedagogia del virus*. Roma: Castelvecchi.
- Striano M. (2005). *La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico*, in «M@gm@», vol. 3. n. 3, online.
- Vicari S., Di Vara S. (a cura di) (2021). *Bambini, adolescenti e Covid-19. L'impatto della pandemia dal punto di vista emotivo, psicologico e scolastico*. Trento: Erickson.