

COMPETENZE DIGITALI NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Un'esperienza di
supporto tecnologico
in un contesto
di emergenza



INDICE

Presentazione

di Angelo Failla

Premessa

di Ernesto Pellecchia

1. I nativi digitali dell'Aquila

di Paolo Ferri

1.1 Nuove generazioni crescono: i nativi digitali dell'Aquila e le tecnologie

1.2 Chi sono i nativi digitali?

1.3 Come vedono e costruiscono il mondo i nativi digitali puri

1.4 Conclusioni

Bibliografia di riferimento

2. Strumenti per costruire nel post emergenza

di Fabio Sbattella

2.1 Introduzione

2.2 Catastrofe come cambiamento globale inatteso

2.3 Nuove tecnologie ed emergenza

2.4 La trasformazione degli artefatti nel postemergenza

2.5 Introdurre computer nelle scuole turbate dal sisma

Bibliografia di riferimento

3. La formazione nel contesto di post emergenza: aspetti psicologici e pedagogici

di Alessia Agliati e Donata Ripamonti

3.1 La formazione nel contesto di post emergenza

3.2 L'intervento KidSmart in Abruzzo

3.2.1 Obiettivi

3.2.2 L'equipe di docenti/formatori

3.2.3 I presupposti metodologici dell'intervento

3.2.4 L'emergenza pedagogico-educativa e il ruolo del tempo nel progetto KidSmart in
Abruzzo

3.3 Articolazione, strumenti e tecniche del progetto

3.3.1 Il collage e la discussione sul tema: “bambini e computer nella scuola”.

3.3.2 L’osservazione dei bambini nell’interazione con il computer

3.3.3 Uno schema per progettare percorsi educativi

3.3.4 La documentazione: lasciare traccia e promuovere le buone pratiche

3.3.5 Il focus group e la valutazione dell’esperienza

3.4 Note conclusive

Bibliografia di riferimento

4. KidSmart per l’Abruzzo nelle scuole dell’Infanzia dell’Aquila e del “cratere sismico”

di Claudia Valentini

4.1 Introduzione

4.2 I nativi digitali del terremoto

4.3 Sfide raccolte, pratiche osservate

4.4 L’esperienza e le sperimentazioni ICT delle Scuole dell’Infanzia dell’Aquila

4.5 La digital innovation dell’Aquila parte dalla Scuola dell’Infanzia

4.6 Il Progetto KidSmart-Abruzzo verso un ‘paesaggio digitale’

4.7 La comunità di pratiche delle insegnanti dell’Aquila

5. Esperienze didattiche

5.1 Il Progetto “Vedo, sento, parlo”. Ovvero come KidSmart, l’Intercultura e un Dizionario Multimediale Trilingue

di Sabrina De Clemente e Alessandra Tetè

5.2 Un’esperienza pre e post KidSmart

di Isa Cervelli

5.3 Riflessioni sull’esperienza con KidSmart

di Giacinta De Thomasis

5.4 La testimonianza della Maestra Rosy

di Rosa Maria Grazia Scurria

6. Un approfondimento sulle pratiche collettive di narrazione in un contesto post-traumatico: quali le implicazioni per kidsmart?

di Guido Veronese, Marco Prati, Marco Castiglioni

6.1 Introduzione

6.2 Trauma

6.2.1 Modelli psico-fisiologici e psicologici individuali

6.2.2 Rileggere il trauma alla luce delle teorie Narrative e Socio-Costruttiviste

6.3 Interventi in situazioni di crisi

6.3.1 Alcuni cenni ai criteri e linee guida per un efficace intervento sulla crisi

6.3.2 Le terapie familiari e narrative

6.3.3 Interventi di matrice cognitivo-comportamentale

6.3.4 Interventi centrati sulla persona

6.3.5 Modelli integrati

6.4 Narrazioni collettive per rispondere al trauma: alcuni strumenti e linee guida

6.5 Il terremoto come narrazione collettiva. Internet e i nuovi media

6.6 Conclusioni

Bibliografia di riferimento

PRESENTAZIONE

di Angelo Failla – Direttore Fondazione IBM Italia

A partire dai primi anni 2000, il programma KidSmart è stato realizzato in molte scuole italiane. Grazie alla collaborazione con il Ministero dell'Istruzione, le postazioni colorate Young Explorer sono state collocate con grande successo in centinaia di scuole del nostro paese, contribuendo ad arricchire i contesti formativi dei nostri bambini e facilitando l'accesso alla tecnologia nei contesti più disparati: dalle periferie svantaggiate di grandi città del sud alle aree montane di alcune regioni del nord Italia. In tutti i progetti realizzati, grande attenzione è sempre stata dedicata alla formazione dei docenti, con la convinzione che il loro ruolo assume, se possibile, ancora più importanza in presenza di cambiamenti come quelli introdotti dall'utilizzo della tecnologia nella didattica. I risultati raggiunti col programma KidSmart erano stati oggetto di attenta analisi sin dal 2004 da parte di un team di esperti dell'Università di Milano Bicocca che era stata chiamata ad affiancare la Fondazione IBM Italia sviluppando un innovativo progetto di ricerca denominato "Bambini e Computer". Il progetto KidSmart in Abruzzo si è sviluppato sulla base di queste precedenti esperienze.

Nella memoria collettiva dell'Italia, il 6 Aprile 2009 è e resterà legato al tragico terremoto dell'Aquila. Come già avvenuto in altre situazioni simili, nei giorni immediatamente successivi, la Fondazione IBM Italia cominciò ad interrogarsi sul modo migliore di unirsi allo sforzo collettivo volto a fornire aiuti concreti alle popolazioni colpite nella fase acuta dell'emergenza. Fu immediatamente comunicata la disponibilità della IBM di intervenire per la soluzione di problemi direttamente legati alla gestione delle infrastrutture informatiche e fornito il massimo sostegno possibile ad alcuni dipendenti volontariamente impegnati all'interno del territorio colpito. Era del tutto evidente che il terremoto avrebbe posto problemi enormi a cominciare dai giorni successivi a quel tragico 6 aprile. Il sistema scolastico in particolare avrebbe dovuto affrontare situazioni di grande complessità per riuscire a garantire continuità e facilitare il ritorno a condizioni di normalità, essenziali per superare, specialmente da parte dei bambini, il trauma post-emergenza.

Con questa consapevolezza, poche settimane dopo il sisma, nel corso di un incontro con i responsabili dell'ufficio scolastico regionale, all'epoca ospitato in una sede di fortuna, venne prospettata la possibilità di avviare un progetto con l'obiettivo di sostenere le scuole dell'infanzia dell'area del cratere. L'idea era quella di pensare, sin dalla fase del post-emergenza, alla

ricostruzione e alle enormi sfide che avrebbe posto il terremoto – evento traumatico che ferisce ed uccide, che rompe legami fisici e sociali e sconvolge la quotidianità – alla ripresa dell’anno scolastico. Alla base del progetto KidSmart in Abruzzo, proposto dalla Fondazione IBM Italia e fatto immediatamente proprio dalla Direzione dell’Ufficio Scolastico Regionale, vi era un duplice obiettivo:

- da un lato la diffusione della tecnologia per la didattica nella scuola dell’infanzia, sulla scorta dell’esperienza del programma KidSmart, al fine di contribuire alla costruzione di una infrastruttura tecnologica e metodologica che arricchisse i (a volte fisicamente) nuovi contesti formativi che si sarebbero ri-costruiti con l’inizio dell’anno scolastico;

- dall’altro di avviare un intervento sulle condizioni di stress estremo in cui si trovavano i bambini e tutto il corpo docente, al fine di poterlo affrontare analizzandolo e cercando di ridurlo, per restituire ai bambini e alla realtà aquilana e dell’intera area del cratere, un gruppo docente capace di accogliere realmente le loro difficoltà e aiutarli a superarle.

Una progettualità quindi che si poneva sin dall’inizio obiettivi concreti anche se non fatti di penne e quadernoni arrivati a tonnellate, anche oltre misura, ma teso a restituire dignità, senso e professionalità a chi con i bambini opera giornalmente. Dal punto di vista della ricerca e delle politiche di intervento, per dirla con le parole di uno degli autori del presente report, le due questioni più specifiche affrontate dal progetto sono state “la domanda relativa ai ruoli svolti dalle nuove tecnologie nei contesti ambientali critici e la domanda relativa al ruolo giocato dalla formazione alla competenza digitale nei progetti post emergenza”. Il tutto con l’obiettivo di contribuire a ridurre gli effetti traumatici dell’evento catastrofico nei bambini della scuola dell’infanzia.

Il percorso avviato col progetto KidSmart in Abruzzo, che ha visto operare un qualificato team di esperti con specifiche competenze nell’ambito dei nuovi media, delle tecnologie per la didattica, della formazione nella scuola primaria, della psicologia dell’emergenza, ha costituito una esperienza in qualche misura unica nel nostro paese. Assieme alle oltre 130 postazioni multimediali donate dalla Fondazione IBM Italia alle scuole colpite, il percorso formativo avviato nell’anno scolastico 2009-2010 ha fatto sì che le scuole dell’infanzia colpite dal terremoto avviassero un processo di sviluppo e di crescita che ha contribuito ad ammodernare la scuole dell’infanzia dell’Abruzzo trasformando un evento traumatico in una opportunità.

Tutto ciò, naturalmente, ha posto delle precise “domande” al corpo docente, ha richiesto impegno e la capacità di rimettersi in gioco. Domande che hanno ricevuto risposte più che positive

da parte delle docenti sia per quanto riguarda la capacità di appropriarsi della tecnologia e di valorizzarla a fini didattici sia in termini di ri-appropriazione di un rinnovato entusiasmo basato sulla ricomposizione di quella professionalità che correva il rischio di andare in frantumi insieme alle cose e alle vite di molti.

Il presente report vuole essere un ulteriore contributo di conoscenza, volto a restituire innanzitutto al territorio e più in generale al sistema scolastico nazionale, quanto appreso nel corso di un progetto durato tre anni e che ha studiato le specifiche interazioni che si sono sviluppate in un territorio tra un progetto formativo-culturale, KidSmart, e le culture educative di una comunità particolarmente segnata dal dramma di un terremoto.

PREMESSA

di Ernesto Pellicchia – Direttore Generale USR Abruzzo

L'Ufficio Scolastico Regionale per l'Abruzzo, che mi onoro di dirigere, è davvero grato alla Fondazione IBM Italia per aver affiancato e sostenuto il sistema scolastico abruzzese con il progetto "KidSmart in Abruzzo" nei momenti immediatamente successivi al disastroso terremoto del 6 aprile 2009.

Grazie alla generosità della Fondazione IBM Italia è stato, infatti, possibile dotare tutte le scuole dell'infanzia dell'area del cratere con postazioni multimediali progettate a misura di bambino.

Il presente volume rappresenta, pertanto, un utile strumento di riflessione ed approfondimento dell'esperienza didattica legata alle nuove tecnologie in un contesto di emergenza.

La progettualità "KidSmart" coinvolge un nodo focale dell'azione educativa del nostro ufficio: l'alfabetizzazione informatica nella scuola dell'infanzia alla luce delle nuove "Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione".

In tale contesto, il progetto "KidSmart", di cui desidero sottolineare la grande valenza didattica, si inserisce in modo armonico e a pieno.

La ricerca-azione sviluppata offre un importante esempio di vita per le giovani generazioni; anche da eventi drammatici, quali il terremoto di L'Aquila, se non ci si arrende, se si lavora con impegno e tenacia, può nascere un'esperienza positiva, un esempio di alta valenza educativa.

L'Ufficio Scolastico Regionale per l'Abruzzo ha subito avvertito il delicato e fondamentale compito a cui era chiamato, subito dopo il sisma, il sistema scolastico abruzzese ed aquilano in particolare.

I recenti studi hanno confermato il ruolo avuto dalla scuola non solo luogo di azione educativa nel senso classico della sua accezione, ma anche "luogo" di meta-analisi del trauma per alunni, docenti, famiglie in una città ormai priva del suo "cuore" sociale.

Siamo pertanto lieti di iniziare un nuovo cammino a fianco della fondazione IBM Italia per la realizzazione del Progetto "Reading Companion in Abruzzo".

Un progetto pilota che permetterà, nella sua fase iniziale, la sperimentazione presso alcune scuole abruzzesi di un software di supporto per l'apprendimento della lingua inglese.

Un nuovo strumento che viene nuovamente incontro alla didattica e che costituirà attraverso la sperimentazione in classe un progetto di eccellenza per la nostra regione e, si auspica, per scuola italiana.

Il Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico
Regionale per l'Abruzzo
Ernesto Pellecchia

I NATIVI DIGITALI DELL'AQUILA

di Paolo Ferri

1.1 Nuove generazioni crescono: i nativi digitali dell'Aquila e le tecnologie

I nativi digitali sono tra noi, anche quando affrontano insieme a noi prove durissime come quella del terremoto dell'Aquila. Il nostro gruppo di ricerca, insieme alla Fondazione IBM ha provato a sfruttare il naturale innamoramento per le tecnologie dei piccoli (Papert, 1998), per provare a “rinaturalizzare” dopo il trauma del terremoto l'ambiente fondamentale per la vita dei bambini: la scuola dell'infanzia. Le Scuole dell'Infanzia del “cratere” sono state duramente dal sisma, ma già dall'ottobre del 2009, grazie alla tenacia e alla volontà dei dirigenti scolastici, delle insegnanti e dei genitori le Scuole dell'Infanzia della zona colpita dal sisma hanno ripreso a funzionare. L'ipotesi di lavoro che abbiamo perseguito nel team di intervento composto dai ricercatori dell'Università Milano Bicocca e della Fondazione IBM è stata ambiziosa. Provare a trasformare il trauma in una opportunità, cioè contribuire alla ricostruzione delle scuole dei piccoli, attrezzandole con tecnologie con cui essi sono nati – computer, Internet, schermi interattivi – e, nello stesso tempo, formare le insegnanti a comprendere i nuovi stili di apprendimento dei piccoli nativi digitali. Le scuole Italiane sono ancora arretrate nel processo di digitalizzazione (Ferri, 2011, Mantovani Ferri, 2008) in particolare quelle dell'infanzia e gli ambienti di apprendimento in cui i bambini si trovano a passare una grande parte della loro giornata sono molto diversi dalle loro camerette. Il sistema scolastico è ancora gutemberghiano mentre le case dei bambini sono già digitali (l'80% delle famiglie con figlio in Italia ha un personal computer connesso a Internet – Istat 2011). Nel contesto dell'Aquila dove sia le case che le scuole sono state distrutte, dovendo ripartire forzatamente da zero, la nostra ambizione è stata quella di provare a trasformare, appunto, il sisma in occasione di innovazione e cioè ricostruire nelle scuole dell'infanzia un ambiente cognitivo e relazionale più vicino a quello che bambini “nativi digitali” dell'Aquila trovavano nelle loro case ora distrutte o in via ricostruzione. Provare a ridurre lo spaesamento rendendo l'ambiente di apprendimento più vicino agli stili cognitivi dei nativi. Questa la cornice di senso all'interno della quale si colloca il progetto; altri contributi in questo volume si occuperanno di descrivere le metodologie di formazione, i modelli di intervento psicologico, e le tecnologie che abbiamo utilizzato in questi tre anni di lavoro intenso e continuo (non limitarsi all'emergenza è stato uno degli intenti del nostro gruppo di lavoro). A me spetta il compito arduo di delineare le caratteristiche dei modi dell'apprendere dei bambini che sono molto differenti dai modi di

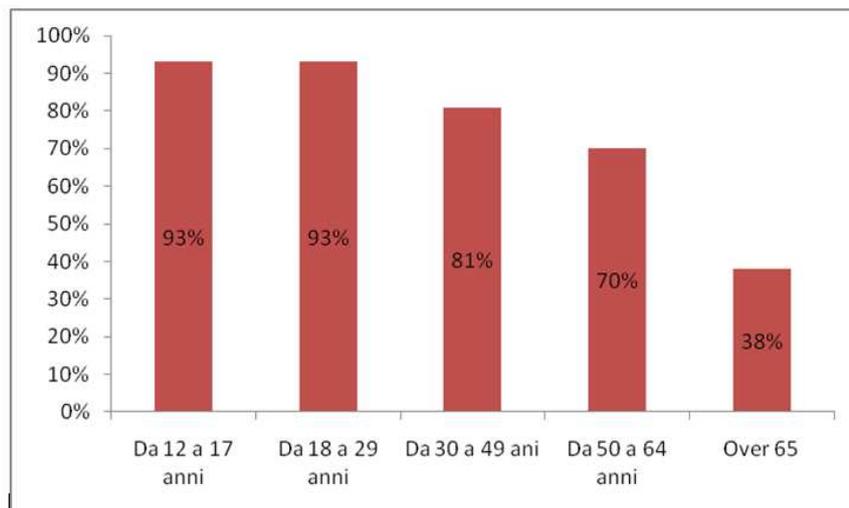
apprendere di noi immigranti digitali. Capire i processi di apprendimento e di comunicazione dei “nativi” è, infatti, il presupposto fondamentale di ogni intervento che miri a trasformare o, in questo caso, a ricostruire i luoghi del sapere che i nostri bambini abitano e dove imparano ad essere auspicabilmente cittadini consapevoli della nostra contemporanea società informazionale. La donazione della postazione *Young Explorer* da parte della Fondazione IBM, ha reso il distretto delle Scuole dell’Infanzia dell’Aquila, il più tecnologicamente infrastrutturato d’Italia, ma la tecnologia senza un’adeguata comprensione del suo contesto di applicazione e un formazione specifica alle metodologie “sitate” del suo utilizzo, in questo caso metodologie didattiche, è cieca e muta. Sulla base di questi presupposti proviamo, mettendo per un momento tra parentesi il contesto difficile del nostro intervento a ragionare di questo tema.

Il punto di partenza non può che essere la constatazione che oggi nel mondo, e in Italia più tardi, a partire dal 2001 (Ferri, 2001) si sta affermando una nuova versione 2.0 dell’*Homo sapiens*, si tratta dei nativi digitali. Analizziamone le caratteristiche. Nativi digitali sono tutti i bambini che sono nati dopo la diffusione di Internet (sono del dicembre 1995-gennaio 1996 i primi *browser* commerciali). I nativi digitali sono diversi da noi figli di Gutenberg, sono nati in una società multischermo e gli schermi con cui lavorano sono interattivi: consolle per videogiochi portatili, *smartphone* e *netbook* o *notebook* (o quello della tv se connesso a una consolle fissa). Lo schermo interattivo (quale che sia il *device*) connesso a Internet è per loro uno spazio per comunicare e lavorare a tutti i livelli così come quello delle consolle per videogiochi, quello che amano di più. La nostra ipotesi nel corso dell’intervento all’Aquila è stata quella di utilizzare il mezzo multimediale come strumento per ri-familiarizzare, o far sentire un po’ più a casa i bambini, nei nuovi luoghi dell’apprendere ricostruiti dopo il terremoto. Abbiamo inoltre qualche prima evidenza rispetto al fatto che i bambini non solo con il computer imparano di più, ma hanno un nuovo strumento per manifestare il proprio sé. A scuola (dati OCSE-PISA 2007, come vedremo più avanti), infatti, come a casa e con gli amici (J. Walter Thompson 2012, AIE 2007) i nativi ci mostrano come il perimetro della loro identità personale comprenda il loro “essere digitali” e cioè la loro identità *on-line*. Per noi figli di Gutenberg, il *social network*, i *software* di messaggistica istantanea, i *blog* sono strumenti a volte un po’ alieni mentre per loro sono una parte integrante dello loro immagine del sé e delle loro relazioni sociali. La rete Internet e le Scuole dell’Infanzia connesse quindi, all’Aquila come strumento per la ricostruzione di una comunità e di una socialità comunitaria sconvolta dal sisma, una comunità per gli insegnanti ma anche e soprattutto per educare i bambini ad un uso consapevole della tecnologia. Fin dalla prima infanzia la socializzazione *on-line* e *off-line* ad esempio di fronte allo schermo delle *consolle* per videogiochi portatili è un potente e amato strumento di aggregazione, ma la tecnologia può servire anche per imparare e per crescere.

Proviamo ad analizzare un po' più a fondo in modo in cui sono cambiati i modi di socializzare, comunicare ed apprendere dei giovani.

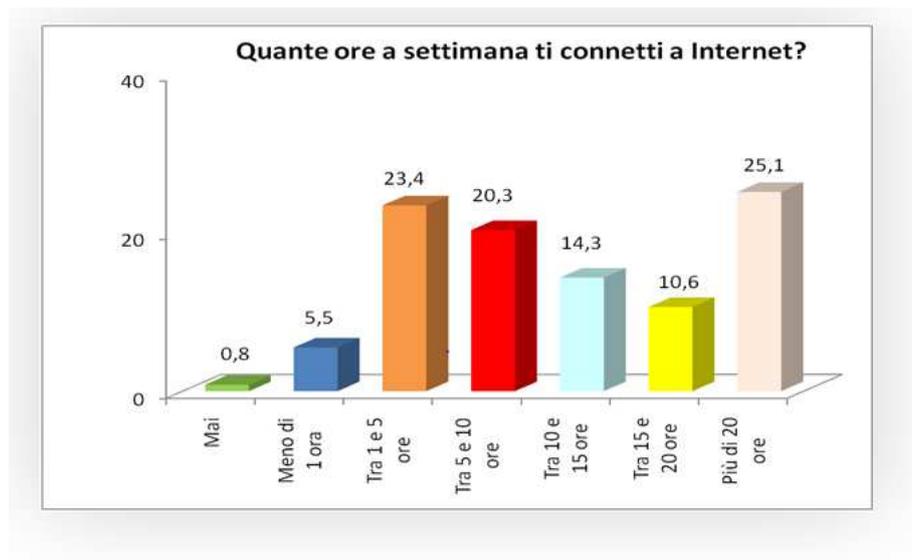
Sostenere che le nuove generazioni abbiano un rapporto privilegiato con le tecnologie informatiche, infatti, e con i nuovi mezzi digitali di comunicazione è, cioè, oggi un dato ormai acclarato. Molte sono le ricerche internazionali che danno conto del protagonismo dei giovani e progressivamente anche dei bambini sulla rete. Si tratta di ricerche quantitativamente molto consistenti e che sembrano convergere verso un'unica direzione¹: i bambini ma anche i teenager e i ventenni di oggi sono sempre più connessi e sempre più coinvolti nei servizi del *social web* come Facebook e Twitter, nella creazione di *blog*, nella produzione e condivisione di nuovi materiali audio-video su siti quali YouTube e Vimeo ed, in generale, in tutto quel complesso di attività di *social networking*, *sharing* e *bookmarking* che prende il nome di Web 2.0 (Lenhart et al., 2010; O'Reilly, 2005; Ito, 2010; Jenkins, 2009; Alexander, 2006) che allo stesso tempo li allontana dai media analogici.

Figura 1 – Percentuali di accesso a Internet per fasce di età. Fonte: rielaborazione da dati del Pew Internet & American Life Project (Jones e Fox, 2009)



Dati di connessione a Internet per fasce di età negli Stati Uniti (Lenhart, 2010)

¹ Si veda ad esempio il sito del Pew Internet & American Life Project dedicato proprio alla generazione dei Millennials (vale a dire di tutti coloro che sono nati negli anni Ottanta e Novanta): <http://pewresearch.org/millennials/>



Dati di Connessione a Internet degli studenti universitari Italiani (Ferri et al., 2010)

1.2 Chi sono i nativi digitali?

Ma chi sono i nativi digitali, i bambini cui le docenti dell'Aquila hanno cominciato ad insegnare attraverso le nuove tecnologie. Il dibattito tra gli studiosi si è concentrato attorno ad alcune parole chiave, “Digital Divide Intergenerazionale”, “Net Generation”, “New Millennium Learner”, “Millennial”, ma soprattutto “Nativi Digitali” e “Immigranti Digitali”. Parole che, lungi dal rimanere confinate all'interno della discussione specialistica, sono entrate a pieno titolo a far parte del dibattito della “sfera pubblica”, come attesta anche la loro presenza sempre più frequente sulle pagine dei quotidiani e dei magazines di più ampia diffusione².

In particolare il dibattito è acceso sui comportamenti comunicativi e di appropriazione digitale dei bambini. Chi si occupa di questi temi a livello specialistico sa bene che questo dibattito è cresciuto e si è articolato in modo esponenziale³, a partire dai contributi pionieristici di Seymour

² Per qualche esempio di come l'argomento venga affrontato all'interno della stampa quotidiana, si possono vedere questi articoli, tra il vasto materiale a disposizione: http://lastampa.it/_web/cmstp/tmplrubriche/tecnologia/gtecnologia.asp?ID_blog=87&ID_articolo=174&ID_sezione=158&sezione=, http://roma.corriere.it/roma/notizie/cronaca/10_febbraio_20/nativi-digitali-carlotta-deleo-1602507809154.shtml, [http://www.ilmessaggero.it/articolo.php?id_92019&sez=](http://www.ilmessaggero.it/articolo.php?id_92019&sez=HOME_SCIENZA) HOME_SCIENZA, www.rai4.rai.it/Blog/Post.asp?IDPost=10.

³ Giusto per avere una prima approssimazione molto grezza della rilevanza di questo argomento nella letteratura internazionale basti pensare che, digitando la stringa di ricerca “digital natives” in Google Scholar, si ottengono circa 59400 risultati. Risultati ancora più rilevanti si ottengono utilizzando come stringa di ricerca “Net generation”. Il paper di Prensky del 2001 risulta avere 2155 citazioni, il libro di Tapscott quasi duemila (1859 per l'edizione del 1998 e 134 per la nuova edizione del 2008). Va sottolineato come anche all'interno del panorama italiano il tema sia ormai entrato

Papert (1996) sul “digital divide intergenerazionale”, di Don Tapscott (1998) sulla Net Generation ma soprattutto a quelli decisivi di Marc Prensky (2001a, 2001b, 2009), sulla coppia oppositiva “nativi digitali”/“immigranti digitali”. All’interno di questa discussione la nostra posizione è molto netta: la coppia oppositiva “nativi/immigranti digitali”, individuata da Prensky, presenta certamente una forte valenza euristica ed esplicativa, a patto che venga analizzata ed utilizzata in modo intelligente e critico e differenziando al loro interno le caratteristiche dei nativi, secondo l’accesso più o meno precoce a Internet e le specificità dei singoli contesti socioculturali. L’ipotesi che formuliamo, al netto di queste cautele metodologiche, è che possano essere individuate tre grandi aree all’interno della macro categoria “nativi digitali”: (tre momenti successivi, non necessariamente nel tempo e dipendenti dalle caratteristiche di ciascun contesto socio-culturale), che segnano la transizione dall’analogico al digitale dei giovani nei paesi sviluppati – i “nativi digitali puri” (le coorti tra 0 e 12 anni), i Millennials (le “coorti di mezzo”, oggi tra 14 e 18 anni) e le coorti tra 18 e 25 anni, i “nativi digitali spuri” (Ferri et al. 2011). Qui ci limiteremo a prendere la coorte di età che ci interessa maggiormente – i “nativi digitali puri” – ed analizzeremo perciò le ipotesi che la ricerca più recente sta formulando sul modo di “vedere e costruire il mondo” dei nativi digitali che sono stati soggetti del nostro intervento all’Aquila.

I “nativi digitali puri” sono i più piccoli, in particolare i bambini tra gli 0 e i 12 anni. Questi Digital Kids, che sono stati in passato oggetto di una approfondita ricerca, sempre condotta in collaborazione con la Fondazione IBM Italia (Ferri, Mantovani, 2006, 2008), hanno un’esperienza diretta sempre più precoce degli schermi interattivi digitali – consolle per i videogiochi, cellulari, computer, iPod – così come della navigazione in Internet. Nelle loro case e nelle loro “camerette”, in Italia molto meno nelle scuole – per questo l’attenzione nostra e di Fondazione IBM si è da sempre concentrata sui più piccoli – i media digitali sono sempre più presenti, e sempre più presenti sono anche le esperienze di intrattenimento, socializzazione e formazione che vengono mediate e vissute attraverso Internet ed i social network, oltre che dalle consolle portatili o fisse per “videogiocare”. Si tratta di nuove esperienze di gioco, comunicazione, socializzazione e apprendimento “informale” che caratterizzano la loro vita quotidiana e che costituiscono il nuovo paradigma di fruizione multiplatforma e multimodale dei media analogici e digitali. Henry Jenkins⁴ definisce l’insieme di questi comportamenti come la nuova “cultura partecipativa informale” dei nativi. Afferma, infatti, Jenkins nel suo saggio dedicato alla *Cultura partecipativa*

a far parte della discussione collettiva, come dimostrano i circa 2000 articoli indicizzati su Google Scholar sotto la voce “nativi digitali”.

⁴ Già direttore del Comparative Media Studies Program presso il MIT di Boston e oggi Provost Professor presso la Annenberg School of Communication dell’University of Southern California

dei nativi digitali puri⁵: “la cultura partecipativa è una cultura con barriere relativamente basse per l’espressione artistica e l’impegno civico, che dà un forte sostegno alle attività di produzione e condivisione delle creazioni digitali e prevede una qualche forma di *mentorship* informale, secondo la quale i partecipanti più esperti condividono conoscenza con i principianti. All’interno di una cultura partecipativa, i soggetti sono convinti dell’importanza del loro contributo e si sentono in qualche modo connessi gli uni con gli altri” (Jenkins, 2009, p. 53). Proprio questo carattere partecipativo della fruizione dei media digitali da parte dei bambini messo in rilievo delle riflessioni di Jenkins, ci ha permesso di aiutare le insegnanti a focalizzare, anche durante l’intervento formativo all’Aquila, l’attenzione delle insegnanti sulla possibile valenza abilitante delle tecnologie rispetto alla ricostruzione della comunità territoriale colpita dal sisma. I “nativi digitali puri”, poi intrecciano la fruizione dei vecchi e nuovi media, e i contenuti si “metticiano” e si incontrano mixandosi nella loro dieta mediale⁶, fare perciò media education, in particolare new media education fin dall’infanzia permette di provare a orientare il consumo di media ad un maggior consapevolezza critica anche rispetto a contenuti mediali più tradizionali quali la televisione o il cinema. Far crescere la nuova “cultura partecipativa e crossmediale” dei piccoli attraverso gli insegnanti della scuola dell’infanzia significa perciò educare i piccoli ad una maggior consapevolezza dell’ecosistema mediale digitale in cui si troveranno a vivere nei prossimi decenni. Si tratta di un ecosistema complesso dove i contenuti digitali generati dal “basso” – dagli utenti – e dall’“alto” – le agenzie informative, di comunicazione e di formazione – si incrociano e si contaminano, e dove il potere della produzione mediale e quello del consumo interagiscono in modi imprevedibili.

Prosegue, ancora, Jenkins a questo proposito: “Le abilità di *literacy* per il ventunesimo secolo sono abilità che consentono la partecipazione alle nuove comunità emergenti all’interno di una *networked society*. Consentono ai piccoli studenti di sfruttare i nuovi strumenti di simulazione, facilitano lo scambio di informazioni tra le diverse comunità e la capacità di muoversi con facilità tra le diverse piattaforme mediali e social network” (Jenkins, 2009, p.69).

⁵ Si tratta di una ricerca finanziata dalla Mc Arthur Foundation dedicata ad analizzare l’impatto dei nuovi media sulla cultura formale (la scuola e la formazione) e informale dei teenager, di cui è recentemente uscita anche la versione italiana, a cura di Paolo Ferri e Alberto Marinelli.

⁶ Va sottolineato come Jenkins abbia ripetutamente preso le distanze, come anche noi del resto, rispetto ad un utilizzo acritico del concetto di *digital natives*, introdotto in letteratura da Marc Prensky (2001a, 2001b). A suo avviso, porre troppa enfasi sulle appartenenze generazionali porta da un lato a esagerare il divario tra giovani (nativi) e adulti (immigranti digitali) e, dall’altro, a disconoscere i potenziali, rilevanti divari (in termini di accesso, competenze, esperienze culturali, ecc.) tra i nativi stessi (vedi le riflessioni postate sul suo blog, “Reconsidering Digital Immigrants”, *Confessions of an Aca-Fan*, 5 dicembre 2007, www.henryjenkins.org/2007/12/reconsidering_digital_immigrants.html). Anche il ‘visionario’ Don Tapscott, cantore della *net generation*, nel suo testo più recente, *Grown up Digital. How the Net Generation is changing your world* (2009, pp. 121 e sgg.) preferisce dialogare sulla riforma delle istituzioni formative piuttosto che affidarsi al potere delle tecnologie di rete.

Si tratta di una nuova forma di comunicazione e informazione “transmediale” che caratterizza la socializzazione e l’apprendimento informale dei nostri figli. I bambini tra gli 0 e i 12 anni, sono, infatti, le prime generazioni che sono nate e cresciute in un ambiente tecnologicamente arricchito, sono simbiotici strutturali della tecnologia; la loro identità soggettiva reale si presenta come caratterizzata da una “simbiosi mutualistica” con la loro identità digitale e cioè con le scritte e riscritte del loro sé, che attuano attraverso le forme di rappresentazione digitale della loro identità in rete. Questa caratteristica dei nuovi stili comunicativi apre come vedremo, in un successivo saggio di questo volume, nuove possibilità e nuove prospettive di ricerca agli interventi psicologici conseguenti a shock o traumi subiti dai piccoli, dal momento che si sono moltiplicati e sono cambiate le forme della creatività infantile e di conseguenza si presentano nuovi codici mediali da decodificare, interpretare ed utilizzare per il supporto ai piccoli.

1.3. Come vedono e costruiscono il mondo i nativi digitali puri

Ma quali sono le caratteristiche proprie dei nativi digitali dal punto di vista degli stili di apprendimento? Una notevole porzione del nostro intervento è infatti dedicata a questo tema. Proviamo a comprendere meglio la differenza antropologica dei nativi, in primo luogo attraverso una tabella di sintesi che specifica le principali differenze cognitive tra nativi e immigrati digitali, anche di quelli che abbiamo incontrato all’Aquila.

IMMIGRANTI DIGITALI

- Codice alfabetico
- Apprendimento lineare
- Stile comunicativo uno a molti
- Apprendimento per assorbimento
- Internalizzazione riflessione
- Autorità del testo
- Primo leggere

NATIVI DIGITALI

- Codice digitale
- Apprendimento Multitasking
- Condividere e creare la conoscenza (Mp3 Wikipedia)
- Apprendere ricercando giocando esplorando
- Esternalizzazione dell’apprendimento
- Comunicazione versus riflessione
- No autorità del testo multimedialità
- Connettersi navigare ed esplorare

Il comportamento di apprendimento più originale dei “nativi” è il multitasking: studiano mentre ascoltano musica, e nello stesso tempo si mantengono in contatto con gli amici attraverso

Facebook, mentre il televisore è acceso con il suo sottofondo di immagini e parole. Il problema del sovraccarico cognitivo è risolto attraverso il continuo passaggio da un media a un altro, tramite uno “zapping” consapevole tra le differenti fonti di apprendimento e di comunicazione. I *digital native*, infatti, stanno imparando a “navigare” tra i media in maniera non lineare e creativa. Noi adulti cerchiamo sempre un “manuale” o abbiamo bisogno di strumenti per inquadrare concettualmente un oggetto di studio prima di dedicarci a esso. I nativi no! Apprendono per esperienza e per approssimazioni successive. Non è detto che sia un dato positivo, ma è un fatto. Utilizzano una logica che è più vicina a quella “abduktiva” di Peirce, che non a quella induttiva/deduttiva di Galileo. Procedono attraverso una scoperta multi prospettica e “multicodice” del senso dell’oggetto culturale o di apprendimento che esplorano, costruendosi man mano gli strumenti e le strategie adatte. Imparano dagli errori e attraverso l’esplorazione, piuttosto che mediante un approccio storico o logico sistematico. Inoltre la condivisione con i pari, la cooperazione, l’utilizzo di differenti approcci al problema dato e di molteplici codici e piani di interpretazione per risolverlo li differenziano radicalmente rispetto a noi. Un approccio “open source” e cooperativo alle fonti del sapere che è ben rappresentato dal modo in cui i fratelli più grandi condividono la musica, il sapere e le esperienze online attraverso i più diversi strumenti di comunicazione digitale sul web. I digital native, piuttosto che interpretare, configurano; piuttosto che concentrarsi su oggetti statici, vedono il sapere come un processo dinamico; piuttosto che essere lettori o spettatori sono attori e autori dell’apprendimento. Per i loro insegnanti non è un piccolo problema adeguarsi a questo stile cognitivo, ma noi migranti digitali siamo portatori anche di un responsabilità più ampia. La cultura scritta sta cambiando forma e non traghettare in digitale la memoria analogica della cultura dell’Homo sapiens 1.0 è la sfida e la responsabilità che portiamo noi Gutenberg native, ed è il messaggio che abbiamo provato a trasmettere alle insegnanti delle Scuole dell’Infanzia dell’Aquila: come mettersi in contatto con i “nativi” ed avvicinarsi ai loro stili di apprendimento così lontani dai nostri.

I nativi, in quanto simbiotici strutturali della tecnologia (Longo 2002), quasi “naturalmente” navigano e condividono contenuti e sapere. Il fatto è che il modello gutenberghiano di diffusione dei saperi – dal centro alla periferia – richiede una configurazione uno-molti, nella comunicazione ma anche nei setting della didattica. Un canale televisivo e molti spettatori, una cattedra e molti studenti, una voce che parla molti che ascoltano, un libro e molti che leggono. Oggi i nuovi stili di apprendimento abilitati dalle tecnologie digitali, tendono a trasformare la tradizionale configurazione dello spazio della comunicazione e dell’apprendimento per renderlo più adatto a studenti che hanno davvero caratteristiche molto “originali”. Quello che è successo tra il 1985 (diffusione massiva delle interfacce grafiche di gestione degli oggetti tecnologici, ad esempio

Windows) e il 1996 (inizio della rivoluzione Internet) è una radicale ristrutturazione delle modalità di creare, costruire e apprendere i contenuti. Si sta affermando, cioè, rapidamente una nuova “versione 2.0” dell’Homo sapiens. E’ la diffusione di Internet che ha enfatizzato in maniera eclatante questa trasformazione. I computer non sono più solo strumenti di produttività individuale ma sono soprattutto mezzi di comunicazione, espressione e creazione condivisa della conoscenza.

La situazione di noi “genitori immigranti” e “docenti immigranti” appare per contro ancora molto più variegata ed arretrata rispetto al nuovo “brain frames” che stanno acquisendo i nativi digitali. Stanno sviluppando nuove rappresentazioni e metodi per conoscere e fare esperienza del mondo, cioè stanno sperimentando differenti schemi di interpretazione della realtà che li circonda e conseguentemente differenti modalità di apprendimento. Wim Veen, studioso di nuovi media, utilizza la metafora dell’*homo sapiens*, Wim Veen, (Veen, 2006): “Il termine Homo Sapiens, identifica una generazione che ha avuto nel mouse, nel PC e nello schermo una finestra di accesso al mondo. Questa generazione, i nativi digitali di Prensky, mostra comportamenti di apprendimento differenti dalle generazioni precedenti; in particolare, apprendere attraverso schermi, icone, suoni, giochi, ‘navigazioni’ virtuali e in costante contatto telematico con il gruppo dei pari significa sviluppare comportamenti di apprendimento non lineari”. Lo stile di apprendimento dei nativi è caratterizzato dai seguenti comportamenti:

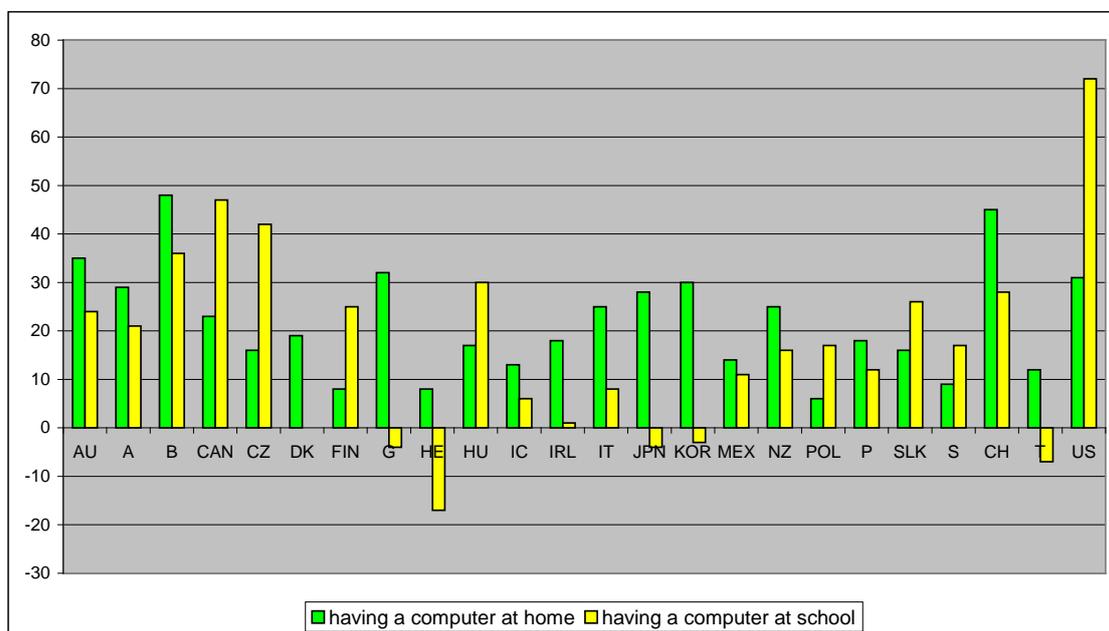
- forte tendenza all’espressione di sé;
- personalizzazione;
- condivisione costante di informazione (sharing) coi pari (peering);
- approccio pragmatico e ludico al sapere e alla conoscenza.

Ad esempio, per quanto riguarda i videogiochi, alcuni di questi non hanno nulla a che fare con l’apprendimento poiché si limitano ad attivare funzione neurali di tipo percettivo motorio (azioni automatiche e di stimolo-risposta) che nel lungo periodo non aiutano le capacità di apprendimento. Altri videogiochi, quelli di strategia e costruzione di mondi possibili, quali Sim City - il cui fine è costruire e amministrare una città - sviluppano l’attenzione selettiva, la “riserva cognitiva”⁷ e la capacità di apprendere una modalità nuova. “Videogiocare” ad esempio a Super Mario, ai Sims, implica una costante attenzione selettiva, la ricerca incessante di soluzioni a problemi, lo sperimentare ruoli differenti all’interno del contesto del gioco e quindi rappresenta una modalità di

⁷ Recenti studi neurofisiologici, dimostrano come le attività intellettuali di svago, diminuiscono, fino al 60%, il rischio di malattie neurologiche (Alzheimer, depressione senile). Uno studio longitudinale, condotto da John Verghese pubblicato sull’autorevole New England Journal of Medicine (Verghese, 2006) condotto su 437 residenti in comunità per anziani (oltre i 75 anni), ha stabilito una correlazione diretta, tra attività come la lettura, la scrittura, giochi da tavolo e, l’ascoltare musica e la prevenzione del decadimento cognitivo.

attivare apprendimenti ed esperienze anche sociali, perché oramai si gioca online con altri “umani” e non solo contro la macchina. I nativi, trovano un inaspettato ambiente di apprendimento nei videogiochi. Infatti, imparano, prima di tutto all’interno dei videogiochi, dagli errori e attraverso l’esplorazione, piuttosto che mediante un approccio storico o logico sistematico. Inoltre, la condivisione con i pari, la cooperazione, l’utilizzo di differenti approcci al problema dato e di molteplici codici e piani di interpretazione per risolverlo li differenziano radicalmente rispetto a noi. Un approccio “open source” e cooperativo alle fonti del sapere che è ben rappresentato dal modo in cui i loro fratelli più grandi – i pre-adolescenti – condividono la musica, il sapere e le esperienze online attraverso i più diversi strumenti di comunicazione digitale sul Web.

Questo nuovo stile cognitivo e di apprendimento pone a noi, figli del libro, un problema cruciale e specifico rispetto alla trasmissione dei saperi e alla educazione: come stabilire un linguaggio comune con loro, come superare il digital divide intergenerazionale nella formazione ? E’ una questione cruciale e questo è tanto più vero dal momento che una serie di ricerche come ad esempio la New Millennium Learner dell’OCSE, un approfondimento di OCSE-PISA dimostra che le tecnologie sembrano migliorare, sia a casa che a scuola, gli apprendimenti rendendo più “brillanti” i nostri digital Kids.



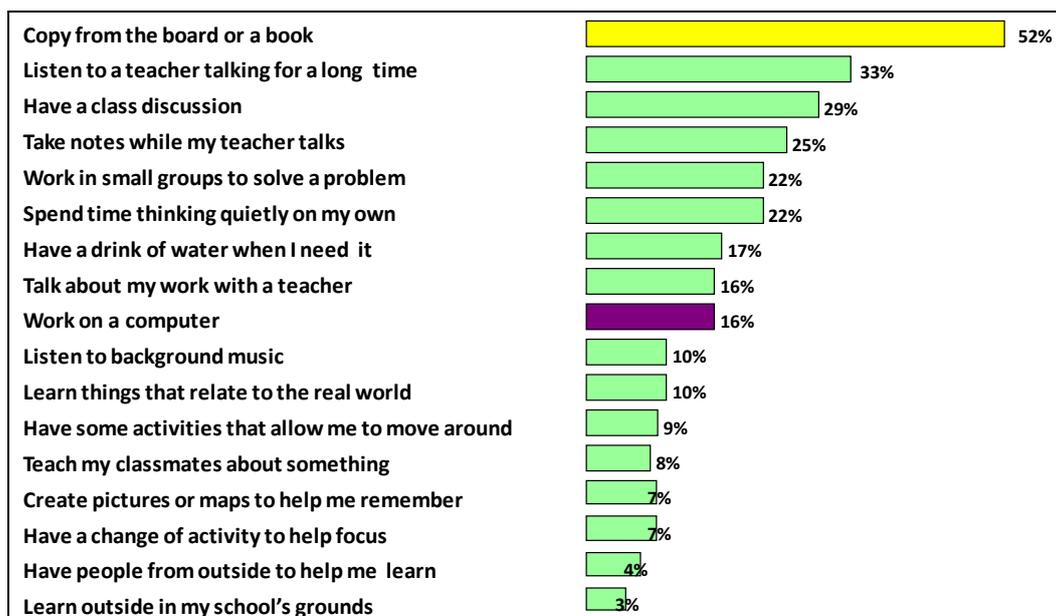
Computer access at school and at home and academic achievement

Different ratings on the PISA scale between students with access to a computer and those without, after allowing for the effect of different socio-economic backgrounds

Come si evidenzia dal grafico, infatti, in tutti i paesi OCSE - salvo rare eccezioni - esiste una correlazione diretta tra i punteggi ottenuti nell’indagine PISA sugli apprendimenti e l’utilizzo con

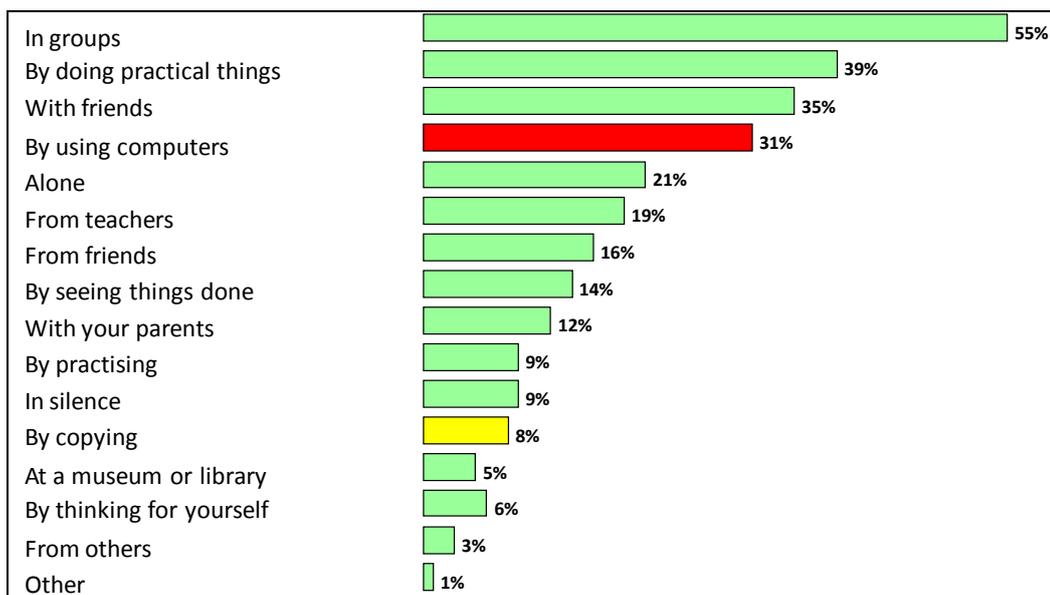
un uso “appropriato” di tecnologie a casa e in famiglia. Come possiamo noi “digital immigrants”, soprattutto se docenti, valorizzare queste potenzialità? E’ a questa domanda a cui abbiamo l’impegno di rispondere, se non vogliamo che lo iato tra la scuola e le istituzioni formative pensate nel secolo scorso e i nativi digitali - i new millennium learner - si approfondisca a dismisura. E, la cosa ancor peggiore, riguarda il fatto si rischi di non riuscire più a comprendere il linguaggio e gli stili di apprendimento nonché il tipo di relazione sociale ed affettiva dei nostri figli. Purtroppo le risposte che abbiamo fornito sino ad ora sono ancora incerte anche nei paesi dove più si è fatto per accompagnare la transizione al digitale con robusti investimenti in infrastrutture e formazione degli insegnanti. Come accade in Inghilterra. Il confronto tra le due tabelle è sufficientemente chiaro e definisce la misura della sproporzione delle pratiche attuali degli insegnanti e le aspettative dei “digital native”.

Domanda: quali sono le tre attività tra quelle nell’elenco che praticati più frequentemente?



Fonte: Ipsos Mori (2007)

Domanda: quali sono i tre modi di apprendere, tra quelli nell'elenco, che preferisci?



Fonte: Ipsos Mori (2007)

La ricerca inglese sottolinea il fatto che le pratiche di insegnamento e apprendimento predominanti (copiare dalla lavagna o dal libro, ascoltare l'insegnante che parla a lungo, prendere note) sono molto lontane dalle aspettative corrispondenti dei discenti. I nativi digitali, i cittadini del Web 2.0, non vogliono più solamente ascoltare l'insegnante, copiare dalla lavagna e prendere appunti. Vogliono imparare dall'esperienza, vogliono apprendere in gruppo e tra pari, vogliono usare il computer, co-produrre contenuti su Internet, desiderano, cioè, un apprendimento più interattivo, sociale e abilitato tecnologicamente. Di fronte a questa sfida, muta radicalmente anche il ruolo dell'insegnante, nell'ottica della personalizzazione degli apprendimenti e della co-evoluzione in atto nell'intreccio tra ICT e didattica. Con le nuove tecnologie della comunicazione digitale, l'identità del docente/insegnante, già in forte tensione a causa delle trasformazioni socio-economiche degli ultimi due decenni, viene messa ulteriormente in discussione. I docenti, infatti, si trovano a dover mettere in discussione il loro ruolo e le loro modalità di intervento nel momento in cui si trovano anche a gestire la transizione verso un ambiente multimediale integrato per la didattica. In primo luogo possiamo notare come il "docente tradizionale" non basti più, o meglio la sua figura professionale debba integrare una serie di nuove competenze; oppure meglio, ove siano presenti le risorse, possa essere affiancata e supportata da una serie di figure professionali nuove. Proviamo ad analizzare quali siano questi ruoli o figure che sono indispensabili per il corretto funzionamento di un *setting* didattico digitale che preveda, ad esempio, l'affiancamento dell'aula tradizionale con un ambiente virtuale, una "classe virtuale" o un LCMS (vedi sotto). Si tratta del "docente abilitato

digitalmente”, dell’“e-tutor” e del “e-mentor”. Per ciò che riguarda il docente, c’è da sottolineare che egli, in un ambiente multimediale esteso è, ovviamente, responsabile della progettazione didattica, della struttura e dei contenuti delle lezioni, così come della erogazione in presenza dei contenuti. Ha però anche il compito, da solo o meglio attraverso il rapporto con i tutor disciplinari (*e-tutor* o *e-mentor*) e i tutor relazionali, della progettazione e della realizzazione del mix di contenuti e dei percorsi formativi digitali che vanno ad integrare il curriculum didattico tradizionale. Svolge, cioè, un lavoro di monitoraggio, stimolo e valutazione del lavoro o dei progetti che si sviluppano all’interno dell’aula e della piattaforma di erogazione dei contenuti (classe virtuale). Per fare questo il *docente* dovrebbe avere a disposizione in classe una Lavagna Interattiva Multimediale, un certo numero di laptop da distribuire agli studenti, una connessione Wifi in ogni classe, un efficiente piattaforma Learning and Content Management System e/o strumenti del Web 2.0 (Google apps, Zhoo ad esempio) che gli consentano di gestire in modo semplice e autonomo la comunicazione formativa digitale, un setting la cui attivazione abbiamo promosso ed avviato nelle Scuole dell’Infanzia dell’Aquila.

1.4 Conclusioni

L’esperienza con le insegnanti dell’Aquila ci ha permesso di verificare sul campo la diversità dello stile di apprendimento dei nativi. Le insegnanti, infatti, ci hanno confermato come la maggior parte dei loro bambini nell’approccio alla tecnologia manifestassero molti dei tratti di “diversità” che abbiamo analizzato più sopra e riscontrato nelle nostre precedenti ricerche (Ferri, Mantovani, 2006, 2008) condotte in collaborazione con la Fondazione IBM. La loro appropriazione dello strumento digitale è stata naturale e “tecnologicamente” molto fluida, anche se ovviamente più orientata al gioco che all’apprendimento. Inoltre è emersa in maniera molto chiara anche la difficoltà e, a volte, lo sconcerto delle insegnanti, nell’approcciare, spesso per la prima volta, Internet e le postazioni Young Explorer. Nel corso del tempo è emersa in maniera molto evidente, sempre attraverso il racconto delle insegnanti, la difficoltà degli immigrati digitali ad acquisire anche solo la consapevolezza della loro diversità dagli stili di apprendimento dei nativi. In ogni caso, con il procedere del lavoro, le insegnanti delle Scuole dell’Infanzia dell’Aquila hanno cominciato a riconoscere ed ad accettare, in particolare attraverso l’analisi dei comportamenti informali e dell’uso a casa delle tecnologie da parte dei “loro” piccoli alunni, la diversità dei nativi ed a progettare - come avremo modo di analizzare in un successivo contributo in questo volume -

una didattica più vicina agli stili di apprendimento dei nativi. La lezione appresa nel corso degli incontri dell'Aquila conferma quindi l'idea che stia emergendo una vera e propria "singolarità" antropologica e tecnologica, quella ad esempio di cui parla Ray Kurzweil (Kurzweil, 2007) e di cui accennavamo all'inizio. La transizione dall'Homo Sapiens 1.0 all'Homo sapiens digitale 2.0, è ormai sempre più vicina e il paradigma gutenberghino e le comunicazioni di massa sono ormai un malinconico e nostalgico ricordo per i "giovani" anziani sopra i cinquant'anni. Quale che sia il futuro, simile o dissimile da quello che abbiamo immaginato qui sopra, noi "immigranti digitali", noi che abbiamo vissuto la "transizione" abbiamo sicuramente un dovere rispetto alle generazioni che verranno, ovvero quello di pensare oggi al futuro. E cioè, abbiamo oggi il compito di immaginare, nel modo più accurato possibile, come svolgere la nostra funzione di "ponte" gettato tra due modelli di umanità. Tutti noi siamo cioè dei "laici" sacerdoti di una antica e ponderosa "tradizione" (quella gutenberghiana) e abbiamo il compito sia di "tramandare" sia di "tradire" quella tradizione adattandola e ri-mediandola (secondo le parole di Stephen Jay Bolter) al nuovo contesto. Gli studenti di oggi sono i lavoratori di domani, ma l'ultima generazione di "immigranti digitali" non lascerà la scena produttiva prima del 2045; dobbiamo, quindi, trovare un modo di comunicare e convivere e questo sarà decisivo per il nostro futuro. Convivere con i nativi, con il loro diversi stili di scrittura, di apprendimento, di collaborazione e di comunicazione, sarà difficile ma molto istruttivo per noi e per loro. Perché il dono che possiamo portar loro in dote è grande quanto l'esperienza e la conoscenza del genere umano prima di loro. Il rischio dell'incomunicabilità è molto alto e la sfida che nativi e immigrati digitali hanno di fronte è molto difficile; ma se riusciremo a camminare insieme per questi prossimi trent'anni, forse riusciremo ad apprendere un dialogo interculturale e un modo di interagire con il "diverso" che noi bianchi occidentali, in fondo non abbiamo mai imparato davvero. Comprendere la diversità dei nostri figli, può essere un ottimo viatico per comprendere la diversità culturale e quella etnica, che sono la cifra, insieme alla "singolarità tecnologica", del nuovo mondo multipolare e strutturalmente multiculturale che anche noi europei o statunitensi che siamo dobbiamo imparare ad accettare e ad abitare.

Bibliografia e sitografia di riferimento

AIE-Nilsen, (2007, 2010), Osservatorio permanente sui contenuti digitali,

www.osservatoriocontenutidigitali.it/

BECTA (2007), *Emerging technologies for learning: volume 2*, disponibile online

http://research.becta.org.uk/upload-dir/downloads/page_documents/research/emerging_technologies07.pdf

BECTA (2008), *Harnessing Technology: Schools Survey 2008*, disponibile online:

http://research.becta.org.uk/upload-dir/downloads/page_documents/research/ht_schools_survey_08_analysis.pdf

Calvani, A. (1999), *I nuovi media nella scuola. Perché, come e quando avvalersene*, Carocci, Roma.

Ferri P., Mantovani, S. (2006), *Bambini e computer. Alla scoperta delle nuove tecnologie a scuola e in famiglia*, RCS Etas, Milano

Ferri, P., Mangiatordi, A., Scenini, F. Pozzali, A., CAVALLI, N., (2010), [Digital learning. La dieta mediale dei giovani universitari italiani](#). Milano, Ledizioni

Ferri, P., Cavalli, N., Costa, E., Mangiatordi A., Mizzella, S. Paganoni, J. Pozzali, A., Scenini, F., (2009), *University Students and New Digital Media: Results from Field Research*, MIT6, Stone and Papyrus. Storage and Transmission, International Conference April 24-26, 2009 MIT, Boston

Ferri, P., (2008), *La scuola digitale. Come le nuove tecnologie cambiano la formazione*, Bruno Mondadori, Milano

Ferri, P., Mantovani S., (2008), *Digital Kids. Come comunicano e apprendo in nativi digitali e come potrebbero farlo genitori e insegnanti*, RCS Etas, Milano

Ferri P., Mizzella S. e Scenini F., (2009), *I nuovi media e il web 2.0. Comunicazione, formazione ed economia nella società digitale*, Angelo Guerini e Associati, Milano.

Caron A.H. e Caronia L., (2007), *Moving Cultures: Mobile Communication in Everyday Life*, McGill-Queen's University Press, trad. it., *Crescere senza fili. I nuovi riti dell'interazione sociale*, Cortina, Milano 2010.

- Garil (2011), **Consumers of Tomorrow** *Insights and Observations About Generation Z*, November 2011, disponibile al sito, http://www.grailresearch.com/pdf/ContenPodsPdf/Consumers_of_Tomorrow_Insights_and_Observations_About_Generation_Z.pdf
- Gasser U. e Palfrey J., (2008), *Born Digital - Connecting with a Global Generation of Digital Natives*, Perseus Publishing, New York.
http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/ourwork/research/NSS_2007_optional_items_statistical_report.pdf
- Goodman N. (1978), *Ways of Worldmaking*, Hackett Pub. Co., Indianapolis; tr. it. *Vedere costruire il mondo*, Laterza, Roma- Bari, 1988.
- Ipsos Mori (2007), National Student Survey (NSS) Assessment of the 2007 Optional Items Statistical Report, edited by Andria Hanbury
- Istituto (2011)
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where old and new media collide*. New York: NY University Press.
- Jenkins H., (2006a), “Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century”, disponibile online: http://digitalllearning.macfound.org/site/c.enJLKQNIFiG/b.2029291/k.97E5/Occasional_Papers.htm, trad. it. *Culture partecipativa e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*, Guerini e Associati, Milano, 2010.
- Jonassen, D. H. (2006), *Modeling with Technology: Mindtools for Conceptual Change*
- Jones, S. e Fox, S., (2009), *Generations Online in 2009*. Washington DC: Pew Internet & American Life Project, disponibile online <http://www.pewinternet.org/Reports/2009/Generations-Online-in-2009.aspx>
- J.W.T. Intelligence (2012), Gen Z: Digital In Their Dna, disponibile al sito, http://www.jwtintelligence.com/wp-content/uploads/2012/04/F_INTERNAL_Gen_Z_0418122.pdf

Kurtzweil R. (2005), *The Singularity Is Near: When Humans Transcend Biology*, Viking Penguin, Londra.

Kvavik R.B., Caruso J.B. e Morgan G., (2004), *ECAR Study of Students and Information Technology, 2004: Convenience, Connection, and Control* (Research Study, Vol.5). Boulder, CO: EDUCAUSE Center for Applied Research, disponibile online: <http://www.educause.edu/ers0405>

Livingstone, S., Haddon, L., Goerzic, G., E. Olfsson, K., EU kids on-line: final report, LSE, disponibile al sito <http://eprints.lse.ac.uk/39351/>

Madden, M., Zickuhr, K. (2011). 65% of online adults use social networking sites. Pew Internet & American Life Project, disponibile al sito <https://www.google.it/search?q=Madden%2C+M.%2C+Zickuhr%2C+K.%2C+%282011%29&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:it:official&client=firefox-a&oei=GpQ2T-6bKZSL4gS89vGaDA>

Mantovani S. e Ferri P., (a cura di), (2008), *Digital kids. Come i bambini usano il computer e come potrebbero usarlo genitori e insegnanti*, Etas, Milano.

Moriggi, S., Nicoletti, G., *Perché la tecnologia ci rende umani. Le riscritture sintetiche e digitali della carne*, Sironi, Milano 2009

Papert S., (1996), *The Connected Family: Bridging the Digital Generation Gap*, Longstreet Press, trad. it. *Connected family. Come aiutare genitori e bambini a comprendersi nell'era di internet*, Mimesis, Milano 2006.

Prensky M., (2001a), Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.

Prensky M., (2001b), Digital natives, digital immigrants, part II. Do they really think differently? *On the Horizon*, 9(6), 1-6.

Prensky M., (2009), "H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate*, 5(3), disponibile online: <http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=705>

Rivoltella P.C. (2006a), *Screen Generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*, Vita e Pensiero, Milano.

Rivoltella P. C., (2012), *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Raffaello Cortina, Milano

Tapscott D., (1998), *Growing up digital: the rise of the Net generation*, McGraw-Hill, New York.

Tapscott D., (2008), *Grown up digital: How the Net generation is changing your world*, McGraw-Hill, New York.

Turkle S. (1995), *Life on the screen: identity in the age of the Internet*, Simon & Schuster, New York, 1995; tr. it. *La vita sullo schermo. Nuove identità e relazioni sociali nell'epoca di Internet*,

Turkle S., (2011) *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*, Basic Book, New York, tr. it. Turkle S. (2012), *Insieme ma soli. Perché ci aspettiamo sempre più dalle tecnologie e sempre meno dagli altri*, Codice Torino

Verghese J, et al., 2006, *Leisure activities and the risk of dementia in the elderly*. The New England Journal of Medicine.2006; 348/25:2508-16.

2.1 Introduzione

Il progetto KidSmart ha dieci anni di storia e molte sono le riflessioni già sviluppate relativamente al suo valore. Già è stata discussa l'importanza della familiarizzazione con il computer nella Scuola per l'Infanzia e il valore aggiunto portato dai progetti formativi che accompagnano l'introduzione di nuove tecnologie in contesti educativi (Mantovani e Ferri 2008). La novità introdotta dal progetto KidSmart per l'Abruzzo è quella di intrecciare nuove tecnologie ed educazione primaria all'interno di comunità scolastiche colpite da una catastrofe collettiva. Un terremoto che ha ferito e ucciso, che ha sconvolto le comunità, disperso le famiglie, ribaltato i Servizi e le istituzioni. A partire da questa esperienza, il presente contributo intende dunque esaminare le specifiche interazioni che possono svilupparsi tra un progetto formativo-culturale, come KidSmart, e le culture educative delle comunità segnate da un dramma collettivo, come un sisma.

Per fare questo dovremo discutere alcune questioni, tra loro connesse. La prima, innanzitutto, riguarda i rapporti tra eventi catastrofici e assetti psico-sociali. Sarà necessario chiedersi, infatti, in che modo un movimento tellurico incida sui gruppi sociali e, tramite essi, intervenga sugli equilibri psicologici e sui processi di apprendimento dei singoli. Rispondere a questa domanda appare cruciale per poter discutere del ruolo dell'educazione in questi contesti ed in particolare del ruolo delle proposte didattiche all'interno delle istituzioni scolastiche.

Solo a questo punto potremo affrontare le due questioni più specifiche di questo lavoro, ovvero la domanda relativa ai ruoli svolti dalle nuove tecnologie nei contesti ambientali critici e la domanda relativa al ruolo giocato dalla formazione alla competenza digitale nei progetti post emergenza. Le testimonianze raccolte nei focus group di valutazione, al termine del progetto, ci aiuteranno in questo intento.

2.2 Catastrofe come cambiamento globale inatteso

La riflessione psicologica più recente ha posto molta enfasi sull'idea che la psiche umana possa essere profondamente traumatizzata da accadimenti sconvolgenti e inaspettati, come i terremoti (Van der Hart e al. 2011). Si tratta di un ambito di ricerca ampio e fecondo, che rischia tuttavia di ridurre ogni domanda relativa all'impatto che eventi naturali drammatici hanno sull'umanità ad un problema di ordine clinico e psicopatologico. Utilizzando uno sguardo essenzialmente rivolto alla psiche individuale e ricercando i traumi nelle pieghe più profonde del nostro cervello arcaico, drammi umani come i terremoti sono stati erroneamente ridotti a una somma di traumi individuali, più o meno trattabili con moderne psicoterapie.

Una visione pan-traumatologica (che parla del terremoto in sé come di un trauma e non più come di un evento naturale, potenzialmente traumatico nella mente di alcuni) si è così alternata a una visione critica, che marginalizza i contributi della psicologia dell'emergenza osservando che solo per una minoranza della popolazione (10/20%) un sisma si traduce in trauma vero e proprio. Il sano rifiuto di un riduzionismo clinico e pan traumatologico rischia così di tradursi in "svalorizzazione" di ogni intervento attento alle dimensioni psicologiche e relazionali, quasi che la distruzione di una città fosse essenzialmente un problema di ordine economico, architettonico, geologico, strutturale, politico.

L'approccio primariamente traumatologico rischia dunque di oscurare il nucleo centrale della sfida posta all'umanità dagli sconvolgimenti naturali. Rischia cioè di non cogliere la gravità dell'impatto psicosociale di un evento catastrofico, il quale incide, in modo sistemico, sulle culture, sugli stili di vita, sui valori, sulle relazioni e quindi anche sulle emozioni e le capacità adattative dei singoli (Sbattella 2009).

Una catastrofe non può essere ridotta, per definizione, alla somma dei drammi individuali. Ciò che definisce una catastrofe, infatti, non è il numero delle vittime o la gravità delle loro ferite, bensì la dimensione ecologica degli sconvolgimenti. Le vittime della strada, sono, ad esempio ogni anno in Italia, molte migliaia. Un'ecatomba cento volte più grande di quella creata dal terremoto in Molise nel 2002 e almeno dieci volte più ampia della strage causata dal terremoto Abruzzese del 2009. Ma la questione non è evidentemente quella del numero di vite umane salvate o perdute, ferite o traumatizzate. Un disastro è per sua natura un evento inatteso e incontrollabile, che procura danni immediati e intrecciati a tutta una struttura comunitaria.

Ciò che viene spezzato, con un terremoto, non sono solo le vite e i corpi degli individui.

In modo diffuso, grave e contemporaneo vengono frantumate aspettative e abitudini, contatti e reti di comunicazione, strutture e infrastrutture, possibilità economiche e valori,

conoscenze scientifiche e fedi. Una catastrofe è dunque, un cambiamento inatteso, rapido e doloroso, che attiene le comunità, i gruppi, le istituzioni, le famiglie ed anche i singoli, che sono parte di un tessuto sociale lacerato. Ciò che viene distrutto è l'ambiente, il contesto rispetto al quale le menti individuali e gruppali hanno sviluppato strategie di adattamento. Con esso, è perturbata anche la rete dei rapporti interpersonali, che costituisce a sua volta un "ambiente" di riferimento cruciale, per dirigere e orientare il comportamento dei singoli.

Intervenire a favore delle persone coinvolte in situazioni critiche collettive significa dunque sviluppare azioni attente ai contesti, azioni capaci di mantenere uno sguardo ecologico, sistemico, culturale, di comunità (Ligi 2009).

Serve anche uno sguardo capace di cogliere i processi e privilegiare i cambiamenti. Catastrofe, infatti, significa letteralmente ribaltamento, cambiamento radicale e improvviso. Cambiamento spesso doloroso, faticoso e non augurabile, ma non per questo da considerare di per sé negativo, puramente dannoso e necessariamente da cancellare attraverso un veloce ripristino del passato. Sebbene la mente umana percepisca spesso i cambiamenti rapidi e improvvisi come drammi, la storia insegna che molte catastrofi hanno spinto le comunità umane a migliorare sé stesse, evidenziando e superando i limiti messi allo scoperto dai cambiamenti inaspettati e incontrollabili.

In questo senso, ogni catastrofe, rappresenta un'opportunità di rinnovamento e di apprendimento, una sfida dolorosa, che propone un'alternativa all'abitudine consolidata dei cambiamenti piccoli e gradualmente, progressivi e controllabili.

Si tratta dunque di un contesto che, per vari aspetti, chiama a raccolta chi si occupa di innovazione e di cambiamento. Educatori, innanzitutto, ma anche ricercatori e giovani generazioni, avanguardie tecnologiche e persone curiose. Tutte risorse umane, possiamo già anticipare, che sono scese in campo non casualmente nel progetto KidSmart per l'Abruzzo.

2.3 Nuove tecnologie ed emergenze

Gli sconvolgimenti complessivi, portati da un disastro come un terremoto, portano con sé grandi bisogni di rinnovamento culturale, organizzativo e materiale.

I sobbalzi della terra scrollano dalle fondamenta case e fabbriche, strade, luoghi di aggregazione e di produzione. Ciascuna famiglia si trova improvvisamente deprivata degli oggetti di casa, molti lavoratori perdono le attrezzature di produzione. La distruzione, la sottrazione e l'inaccessibilità di oggetti, beni e strumenti balza all'occhio con evidenza.

E' in questi frangenti drammatici che può diventarlo chiaro quanto gli oggetti che circondano le persone siano profondamente connessi con le strutture psichiche profonde di chi li usa. Sotto le macerie, insieme alle agende e ai telefoni cellulari, ci si accorge di aver lasciato parte della propria memoria (Parisse 2009). Lontani dalle proprie stanze, alcuni anziani scoprono di non riuscire più bene a calcolare i tempi e le distanze e mostrano la propria mente confusa. Anche le insegnanti, avendo perduto gessi e lavagne, registri e giochi didattici, matite e fogli, scoprono quanto il loro lavoro quotidiano si appoggi in inconsapevolmente agli strumenti semplici propri del mestiere.

La deprivazione oggettiva, provocata da un sisma, permette di capire bene il concetto di "artefatto", parola chiave nella psicologia culturale (Anolli 2004).

Per artefatti intendiamo tutti gli oggetti frutto dell'attività umana. Sono ad esempio artefatti gli utensili, gli spazi abitativi, i prodotti linguistici, musicali, tecnologici. In quanto prodotti di una cultura, gli artefatti portano iscritti in sé e trasmettono i valori e le conoscenze di uno specifico gruppo umano, divenendo ri-propositori della cultura stessa. Perdere buona parte dei propri artefatti significa dunque rischiare di perdere una parte significativa della propria cultura, poiché è attraverso di essi che la cultura si propone alle nuove generazioni. Perdere una via, una piazza, una Chiesa, comporta, nei luoghi feriti da un sisma, rischiare di veder scomparire luoghi di aggregazione significativi e, con essi, abitudini, riti, ricordi, modalità di relazionarsi, strettamente legati alle caratteristiche peculiari di quel luogo (Fenoglio 2007).

Nello stesso modo, acquisire nuovi artefatti (luoghi di aggregazione, abitazioni, strumenti di comunicazione, strumenti didattici ecc...) significa acquisire pezzi "incarnati" di una cultura nuova. Essi portano, infatti, implicitamente iscritti nelle loro caratteristiche strutturali, opportunità relazionali, criteri di scelta, valori propri di chi li ha costruiti.

Un esempio facilmente comprensibile può essere fatto relativamente alle soluzioni abitative d'emergenza. Crollate le case, i cittadini sfollati si trovano spesso a trovare riparo sotto le tende. Case di tradizione millenaria, le tende, ma che parlano (e chiedono) una cultura nomade, abituata alla precarietà. Oppure rimandano e si riferiscono a una cultura militare, basata su principi di ordine e disciplina, indispensabili per convivere a lungo in condizioni di minaccia latente. Un accampamento implica modi diversi, rispetto a un agglomerato di case, di concepire i rapporti interpersonali, le distanze, i rapporti tra sfera pubblica e sfera privata. Cambiare artefatti significa, dunque, in parte, migrare presso un'altra cultura.

Può dunque essere utile approfondire l'idea che gli artefatti, e in particolare gli utensili (compreso il computer) siano parti integranti della psiche.

Partiamo dal primo aspetto: ogni strumento creato dalla mente dell'uomo incide sulla mente stessa al punto da poter essere descritto come una sua parte.

Quest'affermazione rappresenta la tesi centrale della scuola storico-culturale russa ed è stata ripresa, ampliata e corretta da molti degli autori contemporanei che si occupano di psicologia culturale e psicologia della cultura (Cole 2004). L'ipotesi fondamentale della scuola storico-culturale russa era che i processi psicologici umani fossero nati insieme alle azioni attraverso cui gli esseri umani trasformavano oggetti materiali per farne strumenti, al fine di modificare le proprie interazioni con il mondo (Luria 1928). Il termine "strumento", non andava, inoltre, limitato alla classe degli utensili, ma esteso anche al linguaggio, nelle sue varie forme. Il linguaggio, "strumento degli strumenti", è, infatti, in grado di mediare le interazioni non solo con il mondo fisico, ma soprattutto con il mondo sociale, denso di altre presenze umane. Grazie agli strumenti ausiliari, gli esseri umani possono frapporre tra sé e i compiti, un *medium*, cui fare eseguire i compiti stessi. Quest'idea di mediazione degli strumenti era già presente in Dewey (1916) che affermava: "*gli strumenti sono cose naturali, rimodellate per far parte efficacemente di un tipo di comportamento particolare*" (Dewey, 1916, p.92 citato in Cole 2004). Ed anche in Bergson: "*l'intelligenza è la facoltà di creare oggetti artificiali, in particolare strumenti per realizzare strumenti, e di variare indefinitamente il prodotto*" (1911, p.139.).

La complessità degli strumenti umani e l'importanza del loro ruolo nello sviluppo della mente, ha portato i ricercatori contemporanei a proporre un nuovo concetto, quello di *artefatto* (Smorti 2003), per descrivere le dimensioni psicologiche e culturali che sono iscritte in ogni tecnologia. Il termine artefatto è utilizzato per sottolineare come ogni strumento sia un aspetto del mondo materiale, modificato dalla sua incorporazione nell'azione umana rivolta ad un obiettivo. A causa dei cambiamenti prodotti dalla loro creazione e dal loro uso, gli artefatti sono simultaneamente *ideali* (concettuali) e *materiali*. Ideali nel senso che la loro forma è stata strutturata dai progetti e dalle interazioni di cui hanno fatto parte come mediatori. Essendo costituito per uno scopo e usato in un contesto, lo strumento acquisisce dunque un significato, che può essere descritto come l'aspetto ideale dell'artefatto. In altre parole, ogni strumento, in quanto portatore implicito delle logiche, delle idee, degli scopi e degli utilizzi situati, parla della cultura di chi l'ha prodotto e invita a riprodurne le logiche.

Una strada empirica per esplorare il grado di penetrazione tra artefatto e mente umana è quella della deprivazione. Che cosa accadrebbe ai singoli, dal punto di vista psicologico, se dovesse improvvisamente venir meno un artefatto così ovvio e quotidiano da essere considerato scontato? In caso di crisi energetica, ad esempio, sarebbe possibile per gli italiani d'oggi vivere senza ascensore, luce notturna, frigorifero, televisore? Al di là degli aspetti organizzativi ed

economici, come andrebbe mutando l'umore dei singoli, la visione della vita, la memoria, la percezione del mondo? Per certi aspetti si tratterebbe di riadattarsi a un mondo simile a quello in cui sono sopravvissute decine di generazioni e al quale si adattano, bene o male, alcuni miliardi di persone ancora oggi sulla terra. Non sarebbe tuttavia un passaggio così facile: oltre al lutto di un benessere perduto, andrebbe affrontato il tema della dipendenza personale dagli strumenti quotidiani fin qui utilizzati.

Dal punto di vista degli utilizzatori, gli artefatti possono essere considerati un supporto integrato alle azioni e interazioni umane, un'estensione corporea in generale ed anche della psiche. Questo aspetto è stato ribadito in particolare da Mc Luhan (1967) e dagli autori noti come "Scuola di Toronto" (Ong 1986) che si sono inoltre occupati, in modo specifico, dei media utilizzati nei processi comunicativi. Mc Luhan considera tutte le tecnologie come estensioni del corpo e delle sue funzioni: la ruota può essere considerata un'estensione degli arti per gli spostamenti, la pinza un'estensione della mano, la lente estensione dell'occhio. Il fatto che alcuni artefatti siano considerabili estensioni degli organi di senso e dei processi percettivi, evidenzia la possibilità di alterare la psiche, poiché percezioni, esperienze, emozioni e idee sono fortemente influenzate dai dati sensoriali ed anche dagli equilibri possibili tra i diversi canali sensoriali. Una serie di tecnologie che potenziano dunque soprattutto i canali visivi, non potranno non comportare esperienze psichiche differenziate tra chi utilizza frequentemente tali artefatti e chi non li utilizza.

Alcuni artefatti, inoltre, mirano direttamente a potenziare le funzioni psichiche. Un semplice nodo al fazzoletto, ad esempio, rappresenta un'estensione di una funzione psichica fondamentale: la memoria. Esso permette, infatti, di liberare spazio nella mente, delegando a un segnale fissato su un oggetto il compito di attivare i ricordi anterogradi, quelli che ci rammentano di fare la cosa giusta al momento giusto. Come sottolineano Vygotskij e Luria (1930), la pratica di fare nodi per controllare la propria memoria dall'esterno rappresenta una forma culturale di comportamento. La memoria "culturale" si sviluppa attraverso l'elaborazione di sempre più complessi strumenti di ricordo ed è accompagnata da un cambiamento del ruolo dei processi mnestici "naturalisti". Lo sviluppo storico della memoria non è un cambiamento dell'abilità di ricordare, quanto un perfezionamento dei media attraverso cui il ricordo si realizza. Si possono fare, anche altri esempi, apparentemente banali, ma contemporanei. L'agenda rappresenta, ad esempio, un formidabile organizzatore sia della memoria che della progettualità. Essa è in grado di visualizzare e segmentare il tempo, supportando complesse elaborazioni di pianificazione dei comportamenti.

Un ruolo particolare riveste, nell'esame degli artefatti, lo studio del linguaggio, della lingua scritta e della successiva introduzione delle tecnologie di stampa. L'invenzione della scrittura rappresenta un passaggio cruciale, nella riflessione della scuola storico-culturale, perché lo scrivere introduce nuove forme persistenti di mediazione, che generano nuove modalità di interazione e riorganizzano l'attività mnemonica.

Non potendo appoggiare parte dei contenuti fuori di sé, le menti delle persone appartenenti a culture analfabete (culture a oralità primaria nella definizione di Ong, 1986) dedicavano molte energie alla conservazione dei contenuti memorabili e disponevano di strategie linguistiche particolari per consolidare i ricordi. Nei poemi omerici, ad esempio, il ricordo della successione delle vicende è facilitato da ripetizioni e antitesi, dall'andamento ritmico della sintassi, dal prevalere di riferimenti ad aspetti concreti della vita, dall'assenza di elementi analitici o astratti.

La disponibilità della scrittura, e oggi di vari mezzi di registrazione, ha fatto venir meno l'esigenza di menti allenate alla riproduzione puntuale delle parole della tradizione. In questo senso, gli stessi strumenti che hanno allargato le potenzialità della mente hanno creato nello stesso tempo un impoverimento, una riduzione di alcune abilità. Ancora oggi, tuttavia, anche in Italia, abbiamo la possibilità di incontrare persone e gruppi del tutto analfabeti. L'esame attento delle loro esperienze mostra con chiarezza che non solo la memoria è modificata dalla scrittura, ma anche una seconda fondamentale funzione psichica è organizzata in modo complessivamente diverso: la percezione. Poiché il segno grafico non ha significato, l'intera organizzazione del mondo visivo e sonoro è peculiare. Il passaggio dall'oralità primaria alla scrittura (cultura chirografica) comporta dunque non solo un diverso uso della memoria, ma anche uno spostamento sensoriale, dall'udito alla vista e il passaggio da un'azione prevalente (il parlare) alla riflessione e rielaborazione mentale (Goody 1986). Per comporre e decifrare la scrittura, infatti, è necessario realizzare un particolare processo interno (che va appreso) per associare simboli e suoni, unità fonologiche e significati. La scrittura comporta anche conseguenze sociali e nuovi comportamenti interattivi: essa ha permesso ad esempio la contabilizzazione delle merci e con ciò la nascita dello stato strutturato in modo gerarchico.

L'artefatto della scrittura porta inoltre con sé significativi effetti, dal punto di vista cognitivo, esaminati in dettaglio dalla scuola di Toronto. In primo luogo, logica e razionalità, sarebbero il risultato diretto del passaggio dall'oralità alla lingua scritta. Durante la lettura, infatti, la mente è costretta ad esplorare in modo lineare ed analitico i segni grafici, a riconoscere i singoli caratteri, ad associare i singoli elementi a significati convenzionali. Ciò comporta l'acquisizione di processi simbolici avanzati, quali la capacità di classificazione e definizione, la possibilità di spiegare premesse e formulare ipotesi (Olson 1979). Per altri autori (Simone 2000),

complessivamente, la scrittura ha comportato il passaggio da un'intelligenza simultanea a una di tipo sequenziale. Per De Kerckhove (1993) le modificazioni dei processi mentali possono essere sintetizzate in "*brainframe*". Un *brainframe* sarebbe una struttura profonda della mente, in grado di strutturare e filtrare il rapporto con il mondo, costruendo atteggiamenti e mentalità. Secondo quest'autore, l'evoluzione degli artefatti comunicativi ha portato a tre successivi *brainframes*: rispettivamente denominati *brainframe* alfabetico, televisivo e cibernetico.

Un ulteriore approfondimento andrebbe fatto sugli artefatti che fungono da mediatori comunicativi. Il telefono cellulare, così come la radio, non sono certo innovazioni recenti, e lo studio dei loro effetti si è connesso, allo studio dei mass media. Queste tecnologie hanno in comune la caratteristica di permettere ai soggetti di superare i vincoli della comunicazione faccia a faccia, proponendo nuove forme di interazione. La natura ambigua di questi strumenti è ben conosciuta (Thompson 1995): da un lato essi facilitano i processi comunicativi superando tempi e distanze, dall'altro sostituiscono l'esperienza diretta con un'esperienza indiretta, nella quale il mezzo stesso occupa uno spazio ingombrante e pone nuovi vincoli. L'interazione mediata comporta anche una riduzione dei canali comunicativi e rende possibile la separazione spazio-temporale delle realtà esperienziali. In alcuni casi, la forma dello scambio comunicativo passa inoltre per necessità dalla forma dialogica a quella monologica, a causa dell'impossibilità di scambiare immediati feed-back tra riceventi ed emittenti dei messaggi.

Per quanto riguarda l'impatto sulla mente di un medium importante nella nostra cultura come la televisione, ci limiteremo qui solo a richiamare brevemente le osservazioni di De Kerckhove (1993). Come abbiamo visto, l'affermazione della televisione porta con sé, dal punto di vista dell'influenza su cognizione e percezione, un particolare *brainframe*, chiamato *videoframe*. Esso predispone il soggetto alla gestione rapida e superficiale di informazioni presentate in gran numero ed in rapida successione. Ciò richiede una comprensione di tipo intuitivo e riduce la possibilità di riflettere e rielaborare i singoli aspetti del messaggio. Alcune ricerche (Tazawa, Okada, 2001) mostrano, inoltre, che le capacità immaginative dell'uomo contemporaneo sono così compenstrate con il televisore, che una deprivazione prolungata è in grado di suscitare sistematicamente un aumento d'irritabilità e aggressività in molti soggetti.

In conclusione, si può, dunque affermare che ogni innovazione tecnologica, in quanto artefatto e dunque strumento di adattamento integrato con la mente umana, porta sempre con sé potenziali effetti sulla mente umana, sia dei singoli che dei gruppi complessivamente intesi. Quanto questi effetti costituiscano un arricchimento e quanto un impoverimento è difficile a dirsi, mentre è indispensabile acquisire consapevolezza del possibile emergere di nuovi stili cognitivi e nuove tipologie d'interazione.

2.4 La trasformazione degli artefatti post emergenza

Uno degli effetti più evidenti, ma anche più sottovalutati delle catastrofi collettive, è la rapida trasformazione degli oggetti e degli strumenti che la comunità locale deve utilizzare nel post emergenza. Come abbiamo detto, le trasformazioni più evidenti sono legate alla perdita dei luoghi, degli oggetti e degli strumenti della quotidianità. Essi sono sostituiti da strumenti e luoghi provvisori (ad esempio, la casa è sostituita dall'automobile o dalla camera d'albergo per un breve periodo) ma soprattutto da un mare di artefatti che piomba nel territorio insieme alle forze del soccorso e della ricostruzione. La difficoltà che sperimenta la comunità locale a far fronte ai suoi molteplici e gravi bisogni, si traduce nella necessità di chiedere aiuto e nell'onere di dover poi accettare in buona parte le forme e i modi che caratterizzano i processi dell'aiuto stesso.

Nel caso di una catastrofe ampia come un terremoto distruttivo, le organizzazioni che accorrono, con uomini e mezzi, portano con sé artefatti e quindi proposte culturali di potenziale forte impatto.

In Italia, ad esempio, occorre innanzitutto in aiuto delle comunità colpite l'articolata rete che costituisce il sistema di protezione civile. Professionisti e volontari con diverse specializzazioni, provenienti da tutte le regioni d'Italia. La caratteristica primaria del loro intervento è quella di importare velocemente sul territorio moduli organizzativi standardizzati, predisposti accuratamente, in tempo di pace, per essere efficienti in ogni territorio. "*Moduli organizzativi standardizzati*" significa materiali, attrezzature, scorte alimentari, ma anche procedure e dunque logiche organizzative, linguaggi, strumenti di comunicazione di per sé autosufficienti e dunque indipendenti dal contesto in cui piombano.

L'impatto di quest'insieme di oggetti, attrezzature e persone a esse collegate rappresenta quasi un secondo terremoto. La posizione di forza, propria di chi porta aiuto, la competenza tecnica e l'expertise, la specificità delle attrezzature studiate per i contesti di emergenza, fanno sì che questo sistema accorso in aiuto tenda a importare sul territorio locale strumenti e culture differenti, rispetto alle tradizioni locali, imponendo in parte la direzione di sviluppo dei cambiamenti.

E quello della protezione civile non è il solo intervento: la cultura della solidarietà spinge molti soggetti (privati cittadini, enti e istituzioni di ogni genere) a invadere il territorio ferito, con persone, oggetti, donazioni, beni materiali, attrezzature e proposte.

Il vuoto causato dai lutti e dalle separazioni tende, in certi contesti, a essere riempito soprattutto da beni materiali, esasperando le logiche proprie della nostra cultura consumistica.

L'eccesso di beni materiali donati e solo in parte richiesti, porta con sé la forza di una cultura pragmaticamente materialista e anche di una sottocultura consumistica che vede nel possesso e nella rapida consunzione degli oggetti la possibilità di rispondere ai bisogni emotivi e relazionali più profondi.

Ponendo particolare attenzione ai nuovi media e alle tecnologie avanzate, possiamo anche sottolineare come il sistema dei soccorsi sia spesso dotato di attrezzature speciali, appositamente studiate per contesti "eccezionali". Accanto a strumenti e attrezzature assai umili (ritornano a essere importanti, in emergenza, lo spago e la matita, il coltello e il fiammifero) entrano dunque in campo attrezzature assai sofisticate. Lo spettacolo offerto dai soccorritori specializzati dà la percezione che esistano strumenti potenti e quasi magici, come ponti radio, radar per la ricerca sotto le macerie, computer direttamente connessi ai satelliti e via dicendo.

Si tratta di uno spaccato tangibile delle sofisticate tecnologie messe in campo attualmente per fronteggiare le catastrofi e visionabili nelle periodiche fiere di settore. Tecnologie in grado, ad esempio, di calcolare la quantità di acqua all'interno di una nuvola, acquisire e trattare migliaia di dati, produrre e distribuire pasti a una velocità incredibile, resistere alle condizioni climatiche più avverse. L'esibizione di tali attrezzature ha effetti diversi. Connota gli specialisti come detentori di una cultura e di un potere alieno al territorio, solleva fantasie di onnipotenza (destinate costantemente a essere deluse), incuriosisce, stimola il confronto e la domanda sui motivi della loro assenza nella prevenzione della catastrofe.

Porre attenzione agli effetti che le azioni massicce di aiuto portano in un territorio ferito significa interrogarsi responsabilmente sull'impatto culturale che l'aiuto stesso può generare. Significa anche ricordare come in passato, alcune azioni di aiuto si siano rivelate reali ulteriori catastrofi per la cultura e dunque per la popolazione soccorsa (Giordano 2003).

Interventi di aiuto responsabile dunque, riflettono accuratamente sulle quantità e la tipologia dei beni che si riversano su un territorio lacerato. E soprattutto sui modi in cui le innovazioni e i beni materiali necessari si integrano nel tessuto che li accoglie.

Si interrogano anche su come sostenere la popolazione ad essere protagonista dei cambiamenti necessari nella fase di ricostruzione, puntando a permettere, facilitare e sostenere tutte le azioni di ri-appropriazione degli artefatti e di rinnovamento culturale ad esse connesse.

Il ruolo delle istituzioni educative è in questo contesto di cruciale importanza. La scuola è infatti strutturalmente, almeno in Italia, una delle istituzioni più diffuse e resistenti, in grado di facilitare i processi di cambiamento, di acculturazione e anche di ricerca innovativa di base.

2.5 Introdurre computer nelle scuole turbate dal sisma ⁽⁸⁾

Considerando gli elementi fin qui evidenziati, risulta forse più facile comprendere il ruolo che può essere riservato ad un progetto di educazione all'uso dei nuovi media, nei tempi che seguono un'emergenza comunitaria.

Il progetto KidSmart per l'Abruzzo si è fin da principio connotato come un progetto di accompagnamento alla valorizzazione di nuovi artefatti (il computer e i suoi programmi) all'interno di un territorio già invaso da molti oggetti e proposte.

Le domande che ci siamo posti prima di realizzare l'intervento sono state molteplici.

Ha senso proporre un intervento di questo tipo, all'interno dei molti bisogni presenti sul territorio?

Quale specifico apporto educativo potrebbe avere un'esperienza del genere in contesto post emergenziale?

Quali accortezze sono necessarie per adattare l'intervento formativo a un contesto ferito e coinvolto in dinamiche complesse di stabilizzazione e cambiamento?

L'ipotesi di partenza è che un progetto come KidSmart possa portare un contributo significativo nella fase di ricostruzione solo a certe condizioni:

- 1) riuscire a essere occasione di empowerment per i soggetti cui si rivolgeva;
- 2) riuscire a valorizzare alcuni artefatti (in particolare il computer, ma anche il web) come risorse per facilitare i cambiamenti post emergenziali;
- 3) riuscire a differenziarsi dalle donazioni invasive e consumistiche;
- 4) riuscire a contribuire alla reazione contro dinamiche psico-sociali tipicamente post emergenziali quali diffusione di sfiducia e senso di isolamento, passività e dipendenza, rivendicazione e chiusura verso l'esterno.

Al termine del percorso formativo ed esperienziale, condotto nei termini di una vera e propria ricerca-azione, abbiamo così deciso di realizzare alcuni focus group per raccogliere testimonianze relative alle ipotesi inizialmente avanzate.

Abbiamo dunque chiesto innanzitutto a un campione significativo delle insegnanti che hanno partecipato al progetto in che modo il progetto KidSmart si fosse collocato all'interno del contesto post- emergenziale.

⁸ Il programma KidSmart in Abruzzo si è sviluppato tra giugno 2009, e giugno 2012., coinvolgendo 68 insegnanti di scuola dell'infanzia appartenenti a 23 istituti comprensivi e Direzioni Didattiche dislocati nelle diverse aree della zona colpita dal sisma.

Rispetto alla prima ipotesi, le testimonianze raccolte hanno permesso di evidenziare il contrasto esistente tra l'esperienza passivizzante imposta dai primi aiuti e l'importante riscoperta delle proprie possibilità d'azione. In esse si può osservare chiaramente come emozioni e relazioni di potere passino dall'uso degli spazi, degli arredi, delle pratiche e dei protocolli propri della cultura dei soccorritori. Ecco alcuni stralci significativi, tratti dalle interviste.

“Nei primi mesi abbiamo fatto la triste esperienze di vivere nei campi allestiti dalla Protezione civile. Nonostante gli sforzi, la buona volontà e gli indubbi servizi materiali, ci sentivamo sempre e solo ospiti, più che cittadini. I volontari si comportavano come padroni, sebbene cambiassero ogni settimana.”

“Anche rispetto alle nostre competenze educative venivamo mortificate: i volontari che venivano da fuori si permettevano ad esempio di cambiare l'arredo nella tenda scuola, senza rispetto né attenzione a quanto avevamo già realizzato.”

“Per un certo periodo le azioni educative sono state identificate con animazioni giornaliera, che assomigliavano a quelle d'intrattenimento, che si fanno fuori dai centri commerciali. Azioni pensate senza prospettiva, giorno per giorno, senza alcun progetto educativo.”

“La condizione d'emergenza ci metteva in situazioni in cui ci era tolta ogni possibilità d'azione, come cittadine e come insegnanti. Ci sentivamo estromesse anche da piccoli gesti, per problemi di sicurezza...”

“... più di una volta mi sono sentita immersa in una situazione d'impotenza, il che mi suscitava una grande rabbia.”

L'intervento indelicato sugli spazi e la predilezione per le procedure necessarie alla sicurezza (da parte della cultura “protezionistica”) rispetto a quelle indispensabili all'educazione, si traduce in un attacco indiretto al sé professionale delle insegnanti, suscitando emozioni e vissuti negativi.

La possibilità di partecipare a un progetto qualificante, precisamente indirizzato alle professioniste dell'educazione è apparsa, in questo scenario, un'opportunità per riguadagnare identità professionale e riaffermare con orgoglio le proprie competenze.

Dicono, infatti, le intervistate:

“La nostra identità era come spinta ad appiattirsi all'etichetta “sfollato e terremotato”. Scegliendo di aderire a questa etichetta si aveva diritto alle tessere per avere gli sconti e ai servizi primari.”

“I vantaggi erano allettanti, ma imponevano la presa su di sé di questa identità limitante e totalizzante. Non più insegnante, o lavoratrice, semplicemente sfollata, cioè persona in difficoltà.”

“.....ad un certo punto diventa chiaro che è come una camicia di forza, ciò che sembrava un bel vestito regalato. Questo dà molta amarezza, rabbia.”

“... Ho poi scelto di non godere dei vantaggi secondari di questa condizione, perché il prezzo da pagare psicologicamente e socialmente era per me troppo alto.”

“Nei giorni successivi al terremoto abbiamo sofferto molto- e ancora oggi a distanza di tre anni, non siamo affatto fuori da queste emozioni, per molti motivi.”

“Nel mio caso mi sono trovata sulla costa, ospite di parenti. Quasi subito sono tornata in servizio, ma, come dipendente statale, assegnata in un paese lontano dal mio. Ero sovra numeraria e non necessaria. Così sono stata invitata a fare lavori marginali nella scuola, come se fossi una bidella. Mi sono adattata, ma è come se avessi perso tutto il mio sapere, la mia identità, le mie capacità.”

“.... essere chiamata ad occuparmi di questo progetto è stato per me come risvegliarmi da un torpore.”

“L'identità era ferita anche come persona: senza casa, città, lavoro...Difficile affermare: ma io sono un'insegnante!!!”

“Il progetto mi aiuta a tornare a capire chi sono.”

“... la mia certezza è la scuola in questo momento!”

“Trovarsi davanti ai bambini invita a ripartire.”

“Questo progetto ci ha aiutato a riguadagnare il ruolo di insegnanti e a porci in maniera attiva rispetto alla situazione.”

Un progetto di valorizzazione dell'identità professionale, calibrato al contesto emergenziale e nello stesso tempo rivolto all'azione educativa “ordinaria” sembra dunque utile ad offrire un'alternativa importante rispetto ai ruoli passivi verso cui spinge il contesto post emergenziale. Progetti psicosociali esclusivamente centrati sul tema del terremoto, della crisi e del cambiamento non offrono forse quest'opportunità. Tornare a sentirsi interlocutori competenti, rispetto ai bambini e ai formatori è un'occasione di valore.

Il progetto KidSmart per l'Abruzzo si caratterizzava fin dall'inizio come un progetto formativo finalizzato a sviluppare azioni educative, ma aveva anche un altro elemento cruciale.

Si articolava attorno ad un dono tangibile, una postazione informatica appositamente studiata per i bambini, da collocare all'interno delle sezioni di scuola per l'infanzia. Sarebbe riuscito questo dono a differenziarsi dalla massa di beni (compresi molti personal computer) che invadeva quel territorio nello stesso periodo? Era la domanda sottesa alla terza ipotesi sopra enunciata.

Ecco cosa affermano le testimonianze ascoltate:

“Ci sono stati molti gesti che fanno male a chi si trova in difficoltà. Uno di questi è il ricevere doni non richiesti. L'oggetto, donato fuori da una relazione che si interroga sui bisogni di chi riceve, assume la forma di un fardello che impone la presenza dell'altro, i suoi pensieri, valori, scelte e priorità”.

“Ancora peggio se il dono ha la forma dell'oggetto usato, rotto, scaduto.”

“Ci siamo accorte che molti dei colori che ci regalavano erano secchi, scaduti, le figurine adesive non si incollavano. Lavorare con i bambini con questi materiali significava esporre i bambini e noi stessi a continue frustrazioni.”

“Aumentava la rabbia, l'irritazione perché non funzionava nulla e ci sentivamo ingannati da donatori che al posto di darci strumenti per facilitare il nostro lavoro ci inducevano al fallimento e all'inefficienza.”

“Molti i giocattoli, poi odoravano di scantinati ammuffiti.”

“Noi siamo favorevoli al recupero, ma non all'uso degli scarti”.

Un dono scadente, dunque, si traduce in insulto per chi lo riceve. Dice del suo non valore, implica il presupposto che chi si trova nel bisogno dovrebbe ringraziare per ciò che riceve. Letteralmente si tratta di un gesto *morti-ficante*, in un contesto impegnato a lottare per la vita contro le angosce di morte. Un dono curato e di qualità, al contrario, comunica valore e stima a chi lo riceve.

KidSmart è apparso sicuramente un dono di valore e non solo perché funzionante, accompagnato da assistenza tecnica, distribuito in modo mirato e appositamente studiato per il contesto scuola per l'infanzia. La valorizzazione dell'artefatto è stata supportata dall'azione formativa che ha accuratamente accompagnato l'integrazione dello strumento nel contesto (anche umano e relazionale) chiamato ad usarlo.

Con lo strumento (bene materiale d'indubbio valore) è stata proposta anche l'idea che fosse la competenza, l'intelligenza e la sensibilità delle insegnanti il vero motore dell'innovazione. Strumenti funzionali e funzionanti possono rendere più efficace un lavoro che vale.

Dice un'insegnante:

“Il bello di KidSmart è stato ricevere un dono con progetto. Abbiamo avuto in dono molti materiali ma non strumenti inclusi in un progetto. Un Progetto, per di più in grado di farci essere protagoniste attive”.

Per quanto riguarda la seconda ipotesi, spiccano le testimonianze che segnalano come la possibilità di concentrare le energie anche su qualcosa di diverso, rispetto alle condizioni di precarietà, possa contribuire alla possibilità di resistere e poi superare alcune dinamiche psicosociali tipicamente emergenziali.

“Un aspetto vincente del progetto è stato quello di offrire l'opportunità di concentrarsi costruttivamente su qualcosa di diverso dal sisma.”

“Molti progetti psicosociali realizzati in quel periodo nel nostro territorio proponevano di parlare del sisma, elaborare le emozioni, rivedere i ricordi. Questo tuttavia era quello che continuavamo a fare, sia tra noi, sia con i molti psicologi che sono stati presenti sul campo.”

“La sensazione era anche quella di essere esposti a una curiosità morbosa (curiosità che in parte continua anche ora): persone che venivano e poi se ne andavano, con la curiosità di sapere se e come avevamo sofferto. Una curiosità che non dava nulla. Rimaneva solo un senso d'invasione, di fastidio, e rabbia.”

“Il computer di per sé aiuta la concentrazione. Aiuta anche a vedere risultati tangibili e questo da soddisfazioni importanti quando tutto è incerto.”

“Concentrarsi è come costruire un guscio protettivo, creare un'area salva, all'interno del quale crescere comunque.”

“Il rischio, in questo contesto, è quello di assuefarsi alla precarietà. Considerare le condizioni eccezionali come fossero normalità, mentre si tratta di una situazione anomala.”

Senso di autoefficacia, senso di sicurezza, concentrazione, salvaguardia di aree di vita protette e allargamento degli orizzonti rappresentano risultati positivi anche rispetto all'ultima delle ipotesi sopra ricordate: quella relativa alla possibilità di contrastare, attraverso un progetto articolato come KidSmart, alcune dinamiche depressive che pervadono le comunità nelle fasi di

post emergenza. Rispetto al rischio di dispersione e chiusura, che a volte caratterizza questi processi, ecco ancora altre testimonianze:

“Grazie al progetto c’è stata occasione di ritrovarsi insieme, come rete di colleghe.”

“Il progetto ci ha riunito. Eravamo disperse fisicamente e mentalmente.”

“In occasione delle giornate di formazione abbiamo avuto la possibilità di parlare tra noi colleghe, ritrovare le parole e i visi che si rischiano di perdere nella dispersione.”

“Va ricordato che dopo il terremoto molte tra noi hanno incominciato ad usare i social network. Ci hanno permesso di essere più unite, di tenerci in contatto. In questo senso, è diventato evidente come sia importante per noi tutte e anche per i bambini imparare a usare bene gli strumenti informatici!”

“...abbiamo subito chiesto se e come sarà possibile collegare le scuole al web, per rimanere aperte a nuove proposte. Al momento non è possibile, ma ritrovandoci qui abbiamo scambiato idee, software, suggerimenti.”

Per molti aspetti, gli effetti positivi della partecipazione alla ricerca-azione potrebbe essere spiegata con il ben noto “effetto Hawthorne”: sentirsi parte di un’avventura significativa ed importante, incoraggia ad agire e valorizza il Sé, stimola i processi cognitivi e le relazioni sociali:

“...partecipando a questo progetto mi è sembrato di essere ancora ai tempi in cui la scuola non era abbandonata, ma investita di risorse e prospettive. Ciò ha dato slancio, voglia di rimettersi in gioco.”

“E’ stata una chiamata da fuori, che invita a buttarsi. Con la chiamata ho iniziato nuovamente a guardarmi in giro, come insegnante e come persona.. Significa “non tutto è perduto”. Uscita dal torpore, ho rimesso in funzione il pensiero.”

“ Durante il percorso mi sono sentita riconosciuta. I formatori hanno detto: Noi ci siamo, sappiamo che voi ci siete, ricominciamo.”

Non tutto, ovviamente sembra risolto, a tre anni di distanza dalle scosse che hanno ferito L’Aquila. Dicono, infatti, le insegnanti:

“A tre anni di distanza molte ferite sono ancora aperte. C’è stress emotivo, il magone accompagna quotidianamente.”

“La presenza poi di eventi simili in Italia, come il recente sisma in Emilia, risollewa i vissuti, vividi, che nuovamente vogliamo evitare di sentire.”

“Fatico a lasciar nascere in me un atteggiamento empatico, perché mi sento ancora immersa nel nostro dramma.”

“Arrivano ora alla scuola per l’infanzia i “figli del terremoto” nati nell’anno 2009. Ci chiediamo come vedono loro la nostra terra e come il terremoto ha influenzato la loro vita...”

“Tutti i dubbi sulla ricostruzione sono aperti.”

“Il coperchio si sta sollevando ora e non c’è rete.”

“Le famiglie vacillano, gli equilibri precari che hanno tenuto, ora saltano.”

Il computer non è dunque, ovviamente, una panacea dentro un contesto critico, così come non è che l’unico strumento attorno al quale si possa aggregare qualità educativa.

Il progetto tuttavia ha mostrato come sia praticabile e sensato realizzare iniziative mirate all’interno di contesti comunitari lacerati da catastrofi collettive. Progetti non immediatamente e direttamente centrati sui temi emergenziali, ma fortemente attenti alle ripercussioni costruttive che la formazione può avere in situazioni destrutturate e smarrite.

La decisione di puntare sul rafforzamento delle risorse presenti, aumentando le competenze didattiche e la strumentazione necessaria a sviluppare progetti d’eccellenza, sembra aver centrato alcuni obiettivi importanti.

Le esigenze di rinnovamento culturale e di contrasto delle dinamiche disgreganti, tipiche dei contesti post emergenziali possono essere affrontate sensatamente offrendo risorse al contesto educativo. Contesto che ha bisogno di beni materiali, risorse economiche e costruzioni sicure, ma che ha soprattutto bisogno di risorse umane motivate e tenaci, capaci di raccogliere e rilanciare cultura e valore.

Gli oggetti, in questa cornice, rappresentano dei mediatori formidabili di relazioni e dei catalizzatori importanti di cambiamento innovativo. Artefatti complessi e duttili poi, come i nuovi media dimostrano, ancora una volta di possedere potenzialità inaspettate, se ben collocati nel contesto delle relazioni e delle culture locali.

Bibliografia di riferimento

- Anolli L. (2004) *Psicologia della cultura*, Il Mulino, Bologna.
- Bergson H. (1911) *Creative Evolution*. Holt, New York.
- Cole M. (2004) *Psicologia culturale*, Carlo Amore Ed., Roma
- De Kerckhove D. (1993) *Brainframes, Mente, Tecnologie, Mercato*, Baskerville, Bologna
- Dewey W.(1916) *Human Nature and Experience*. Holt, New York.
- Dogana F.(1980) *Psicopatologia dei consumi quotidiani*, Franco Angeli, Milano.
- Fenoglio M.T. (2007) *Andar per luoghi*, Ananke, Torino.
- Giordano M. (2003) *Attenti ai buoni*, Mondadori, Milano.
- Giuliani. M. (2013), Blog, social network e strategie narrative di resistenza nel post-terremoto dell'Aquila, in Rivista di psicologia dell'emergenza e Assistenza umanitaria, N.11,pag 11- 30.
- Goody (1986).*The interface between The Oral and the Written* Cambridge University Press, Cambridge.
- Ligi G., (2009) *Antropologia dei disastri*, Laterza, Roma.
- Luria A.R. (1928) *The problem of the cultural development of the child*, *Journal of Genetic Psychology*, 35 pp 493-506.
- Mantovani S., Ferri P. (2008) *Digital kids*, Etas, Milano.
- Mc Luhan M. (1967) *Il medium è il messaggio*, Feltrinelli, Milano.
- Olson D.R. (1979) *Linguaggi, media e processi educativi*, Loescher, Torino.
- Ong W. (1986) *Oralità e scrittura*, il Mulino, Bologna.
- Parisse G. (2009) *Com'era bella la mia Onna*, Il Centro Ed. L'Aquila.

Riva G. (2004) *Psicologia dei nuovi media*. Il Mulino, Bologna.

Sbattella F. (2005) *Rivoluzione digitale e sviluppo della mente: nuove sfide per l'educazione* in Castelli C. e Sbattella F. (Ed.) *Minori oggi, tra solitudine e globalizzazione*, Vita e Pensiero, Milano.

Sbattella F. (2009) *Manuale di psicologia dell'emergenza*, Franco Angeli, Milano.

Simone R. (2000) *La terza fase: forme di sapere che stiamo perdendo*, Laterza, Roma.

Smorti A. (2003) *Psicologia culturale*. Carocci, Roma.

Tazawa Y. , Okada K.,(2001) *Physical signs associated with excessive television game playing and sleep deprivation*, *Pediatr. Int.* 43, pp.647-50.

Thompson J.B. (1995) *Mezzi di comunicazione e modernità* Il Mulino, Bologna.

Van der Hart O., Nijenhuis E.R.S., K. Steele (2011) *Fantasmî nel sé. Trauma e trattamento della dissociazione strutturale*, Cortina Raffaello, Milano.

Vygotskij L.S., Luria A.R.(1930) *Studies on the History f Behavior*, Erlbaum, Hillsdale.

LA FORMAZIONE NEL CONTESTO DI POST EMERGENZA: ASPETTI PSICOLOGICI E PEDAGOGICI

di Alessia Agliati, Donata Ripamonti

3.1 La formazione nel contesto di post emergenza: aspetti psicologici e pedagogici

L'intervento nasce all'interno del programma internazionale KidSmart Early Learning sviluppato dall'anno 2000 in Italia, attraverso la collaborazione tra la facoltà di Scienze della Formazione di Milano Bicocca e la Fondazione IBM Italia. Nel corso degli anni, il programma ha dato vita ad un'intensa e documentata attività di ricerca-formazione animata dall'obiettivo di arricchire i metodi di insegnamento/apprendimento grazie all'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT), consentendo in particolare ai bambini della scuola dell'infanzia di accostarsi al computer in modo colto e pedagogicamente pensato (per approfondimenti, si vedano le pubblicazioni a cura di Mantovani, Ferri 2006; 2008).

L'evento catastrofico del sisma che ha interessato la città dell'Aquila nel 2009 ha rappresentato lo sfondo e il contesto in cui il programma KidSmart rivisto e contestualizzato alla situazione di particolare emergenza creatasi in Abruzzo, fin dal mese di giugno 2009, si è poi concretamente sviluppato a partire da settembre 2009, fino al maggio 2012.

L'esperienza che tracciamo in queste pagine ha preso forma attraverso un cammino che ha coinvolto 68 insegnanti di scuola dell'infanzia appartenenti a 23 istituti comprensivi e Direzioni Didattiche dislocati nelle diverse aree della zona colpita dal sisma, ed è il frutto di un'intesa tra l'USR dell'Aquila, la Fondazione IBM Italia e la Facoltà di Scienze della formazione di Milano Bicocca. Non torneremo ad argomentare il ruolo e il significato che il computer può svolgere come risorsa nei contesti educativi in crisi, sia per i bambini che per gli insegnanti, poiché il tema è già stato affrontato nei *capitoli precedenti*. Quanto dichiarato a questo proposito nella prima parte del volume offre la cornice di senso dell'intervento formativo di cui verranno ora fornite le coordinate metodologiche in una doppia prospettiva pedagogica e psicologica. In particolare, l'impianto progettuale, i criteri, le scelte metodologiche che verranno di seguito descritti sono da leggersi alla luce dei paradigmi socio-costruzionista e narrativo presentati nel *capitolo 2*.

Nella descrizione delle fasi dell'intervento, particolare attenzione verrà dedicata alle strategie formative adottate e in particolare alla scelta degli strumenti che hanno consentito di mediare tra il vissuto individuale delle insegnanti nel contesto di post-emergenza e il bisogno di apprendere e

interiorizzare un modello pedagogico aperto all'integrazione delle tecnologie digitali nella relazione educativa e didattica.

3.2 L'Intervento di KidSmart in Abruzzo

3.2.1 Obiettivi

Coerentemente alla tradizione di ricerca sul tema della relazione tra i bambini e il computer nei contesti educativi per l'infanzia (Bove, Ripamonti, 2006; Bove, 2006), l'intervento in Abruzzo intreccia il piano della ricerca educativa sul campo con quello della formazione, poiché coinvolge le insegnanti in quella circolarità virtuosa tra esperienza, riflessione critica sull'esperienza, apertura e scoperta di nuove potenzialità per un lavoro educativo più efficace e soddisfacente (Dewey, 1961).

Gli obiettivi principali dell'intervento si possono così enunciare:

- promuovere nelle insegnanti un atteggiamento critico e riflessivo rispetto all'integrazione del computer nella scuola dell'infanzia,
- sollecitare uno sguardo curioso, attento e sensibile alle modalità con cui i bambini si accostano naturalmente al computer e ne esplorano le funzioni,
- promuovere un approccio propositivo animato dalla motivazione di "provare", sperimentare, verificare piste e percorsi didattici che vedano nel computer una risorsa per offrire ai bambini esperienze educative e didattiche più ricche e vicine al loro modo di apprendere.

Parallelamente, in questo contesto di crisi, il progetto in Abruzzo intendeva promuovere nelle insegnanti una dimensione prospettica, incoraggiante la presa di iniziativa, e sollecitare un nuovo modo di agire il proprio ruolo educativo, traendo dalla destrutturazione di tempi, spazi e materiali, la spinta e la motivazione a rinnovare il modo di lavorare con i bambini, anche grazie ad una dotazione tecnologica offerta da IBM.

3.2.2 L'equipe di docenti/formatori

Data la vulnerabilità del contesto, l'equipe di docenti/formatori aveva una composizione eterogenea: era formata da psicologi specializzati nelle situazioni di emergenza, docenti di didattica digitale, pedagogisti esperti di formazione nei contesti educativi per l'infanzia. In particolare, l'intervento ha previsto, nella prima fase di realizzazione, un'articolazione su tre gruppi di

partecipanti – ciascuno condotto da una coppia di esperti (uno psicologo e uno psicopedagogo) – poi confluiti in un unico gruppo, condotto dall'equipe di esperti al completo.

3.2.3 I presupposti metodologici dell'intervento

La metodologia dell'intervento si è ispirata al modello formativo che ha progressivamente preso forma, nel corso degli anni, nell'ambito del programma KidSmart (Provenzano e Stell, 2006), curvando il fuoco sulla riflessione pedagogico-didattica rispetto all'uso delle ICT a scuola. In particolare, si possono enucleare tre assi portanti che negli anni hanno caratterizzato la formazione per sostenere le insegnanti nella progettazione didattica integrata dal computer:

- *la riflessione critica sulle personali rappresentazioni* relative all'introduzione del computer nella scuola dell'infanzia, attraverso la discussione del ruolo che le ICT possono giocare nell'apprendimento, nell'insegnamento e nella promozione delle competenze dei bambini.

- *l'osservazione puntuale e sistematica dei bambini nell'interazione con il computer*, e la ricerca di strategie e piste di lavoro per trasformare il fascino e l'attrazione che il computer esercita sui piccoli in opportunità di apprendimento e socializzazione di competenze

- *la sollecitazione di una visione progettuale* che finalizzi le proposte, collocandole all'interno della situazione comunicativa e formativa locale e alimenti la co-progettazione dei percorsi didattici tra bambini, insegnanti ed eventualmente anche genitori e dirigenza scolastica.

L'intervento in Abruzzo si è sviluppato sugli stessi binari, ma con un'attenzione più accesa sulle connessioni tra le condizioni di criticità delle insegnanti partecipanti e la loro propensione alla formazione di uno sguardo e di un metodo più attrezzato e consapevole all'impiego delle tecnologie nel lavoro educativo con i bambini. La crisi negli aspetti individuali e professionali che le insegnanti partecipanti stavano vivendo, ha mosso un'attenta e ponderata progettazione del setting formativo e in particolare della gestione del tempo degli incontri, che rappresenta l'elemento più peculiare e distintivo di questa esperienza formativa rispetto alle altre.

3.2.4 L'emergenza pedagogico-educativa e il ruolo del tempo nel progetto KidSmart in Abruzzo

L'evento catastrofico del terremoto non ha solo sfaldato i confini geografici e quelli relazionali della comunità, ma ha anche causato il collasso degli spazi e dei suoi luoghi mentali. La

conseguente frammentazione delle dimensioni temporali, il disfacimento del tessuto sociale e della rete di interazioni all'interno della quale si strutturano l'identità personale e culturale hanno drammaticamente investito il ruolo educativo delle insegnanti che si sono trovate alle prese con un compito di altissima responsabilità sul piano educativo, sociale, psicologico, nella complessa accoglienza e gestione dei vissuti e delle esperienze traumatiche dei bambini tornati a scuola. In particolare, alle insegnanti veniva chiesto, in quella fase, di favorire la costituzione di nuovi gruppi classe, riavviare il programma didattico con i pochi materiali e strumenti a disposizione, dovendo nel contempo elaborare e gestire il proprio trauma, in quanto a loro volta *persone* vittime del terremoto.

Un percorso formativo che avesse come oggetto non tanto l'elaborazione del trauma, ma l'attivazione di nuovi modelli pedagogici sollecitati dall'ingresso del computer in classe, poteva rappresentare un'opportunità importante, in linea con il concetto di *emergenza pedagogico-educativa* che si riferisce ad un sistema di risposte all'emergenza in cui le reazioni emotive si integrano con i processi cognitivi e di apprendimento e si traducono operativamente in sequenze di azioni osservabili e verificabili (Isidori, Vaccarelli, 2012). In questo tipo di emergenza, la dimensione temporale gioca una parte importante perché l'emergenza si crea davanti ad una trasformazione rapida e sconvolgente dei ruoli e delle routine che regolano e scandiscono la vita quotidiana delle comunità. La progettazione di azioni formative in questo contesto, pertanto, non può trascurare l'organizzazione del tempo e la gestione dello spazio simbolico.

Concretamente, nella conduzione degli incontri, era essenziale fare in modo che tra l'aspirazione delle insegnanti a costruire un *progetto* ancorato al presente e aperto al futuro di cui KidSmart fosse il segno visibile e simbolico, e il bisogno di tornare indietro e raccontare la *storia* degli eventi, prevalesse la spinta progettuale. Ogni incontro dunque prevedeva che si tenessero distinti e anche simbolicamente marcati il *tempo della progettazione* e il *tempo della narrazione*. Alcuni espedienti hanno consentito di gestire e condurre il tempo in modo che il progetto non soffocasse il bisogno di narrare e la storia non mettesse a margine il desiderio di costruire. Ogni incontro aveva la durata di sei ore, distribuite tra la mattina e la prima parte del pomeriggio. Erano previsti due intervalli: uno a metà mattina e l'altro da dedicare al pranzo. L'organizzazione della giornata formativa veniva dichiarata dai docenti nel momento di apertura di ogni incontro e si lasciava spazio ad eventuali aggiustamenti e negoziazioni di orari accogliendo specifiche esigenze. La dichiarazione della scansione temporale della giornata e la sua contrattazione, nell'apertura di ogni incontro, oltre che una buona prassi da perseguire nella formazione degli adulti, era diventata un'*abitudine*, in sé densa di significato in quel contesto. Innanzitutto si era consolidata attraverso la ripetizione degli incontri di cui costituiva "il primo atto" a seguito dei saluti di apertura. La

negoziante del *ritmo* della giornata inoltre permetteva di mettere a fuoco, in modo partecipato, lo schema con cui si sarebbero svolte le attività formative, a quel punto prevedibili, e nel contempo delineava la cornice che avrebbe contenuto e delimitato il tempo della progettazione e il tempo della narrazione, tenendoli distinti. In particolare, consegne mirate, obiettivi circoscritti da raggiungere, prodotti da costruire, domande aperte a cui cercare risposte, temi da discutere a piccoli gruppi permettevano alle insegnanti di mantenere l'attenzione focalizzata sul compito e di lasciare che il flusso di pensieri si organizzasse intenzionalmente, si attivasse in una sorta di laboratorio di costruzione di nuove idee, aprendosi al *cambiamento*.

L'intervallo del mattino invece era pensato come il *tempo della narrazione*, una sorta di spazio non strutturato, ma concesso e riconosciuto ad una forma di "storytelling", l'esternalizzazione del momento traumatico (*vedi capitolo 2*): quando il tavolo del buffet veniva apparecchiato e allestito, e annunciata la pausa caffè, si apriva la danza di uno scambio informale che attraverso chiacchiere sovrapposte e non coordinate tra loro, dava voce ai vissuti non più delle "insegnanti in formazione" ma delle "persone in crisi", mentre l'equipe di formatori si spogliava delle vesti di docente per assumere quelle delle "persone in ascolto".

La cura del tempo non riguardava solo l'organizzazione della giornata formativa, ma investiva anche il ritmo degli incontri lungo l'anno. Il percorso che ha avuto inizio con la presentazione ufficiale del progetto nel mese di settembre 2009, si è poi articolato in sette incontri tra Gennaio 2010 e Maggio 2012. L'intervallo tra un incontro e l'altro era abbastanza regolare e il più delle volte "riempito" dalla realizzazione di un compito che le insegnanti avrebbero inviato ai docenti qualche giorno prima dell'appuntamento successivo. Non perdere il filo, mantenere la connessione tra i diversi passaggi del percorso, sentirsi parte di un programma in costruzione e in espansione rappresentava per le insegnanti un importante fattore protettivo rispetto al vissuto di sfaldamento e disorientamento che investiva ogni ambito della loro esistenza. Inoltre, la preoccupazione e l'impegno dedicati a raccogliere materiale su cui lavorare e attraverso cui costruire un nuovo approccio alla didattica con il computer costituivano una spinta centripeta che accomunava le insegnanti verso il raggiungimento di un obiettivo condiviso e le incoraggiava a rimanere "in rete" e connesse con il tema della formazione e con il percorso in atto anche nell'intervallo di tempo tra un incontro e l'altro.

3.3 Articolazione, strumenti e tecniche del progetto

La progettazione dell'intervento ha previsto l'adozione di strategie formative e l'impiego di tecniche che hanno permesso di intrecciare, facendoli convivere in modo sinergico, il piano della formazione pedagogica all'uso del computer nella didattica con la funzione di supporto psicologico nel contesto di crisi. La conduzione, a sua volta, è stata costantemente attraversata da una tensione interdisciplinare e multiprospettica in cui i metodi della formazione degli adulti, la riflessione pedagogica sulle tecnologie digitali nella scuola dell'infanzia, il monitoraggio delle condizioni psicologiche delle insegnanti, l'attenzione al contesto di crisi e alle sue evoluzioni fossero continuamente tenuti in equilibrio in un assetto fluido e armonioso: l'equipe conduceva gli incontri coralmemente, avvalendosi della voce e della prospettiva di sei sensibilità professionali distinte.

Il progetto si è articolato in cinque momenti principali: ad una prima fase di **riflessione critica** e discussione sul tema "bambini e computer" nella Scuola dell'Infanzia, sono seguite l'**osservazione** dei bambini nel rapporto con il computer a scuola e un'attività di auto-osservazione delle condotte e dei comportamenti delle insegnanti nelle medesime situazioni. La terza fase è stata costituita dalla **progettazione** di percorsi esperienziali per i bambini che implicassero l'uso di KidSmart. La quarta fase della formazione ha previsto un'intensa centratura sulla **documentazione digitale** e la realizzazione di documenti multimediali che narrassero e rendessero visibili le esperienze in corso o concluse. Infine, è stata effettuata una **valutazione** che ha previsto il coinvolgimento di alcune delle insegnanti in un gruppo di discussione mirato (focus group). Nei paragrafi che seguiranno, i passaggi del percorso saranno descritti mettendo in particolare rilievo il ruolo degli strumenti.

3.3.1 Il collage e la discussione sul tema: "bambini e computer nella scuola"

La connessione tra l'obiettivo formativo e il contesto di crisi ha motivato il ricorso, in alcuni passaggi della formazione, ad espedienti anche mutuati dalla psicologia clinica, come il collage.

L'uso del collage nei contesti formativi e di ricerca non è ancorato ad un quadro teorico di riferimento, né supportato da una prassi metodologica documentata: non si rintracciano nelle scienze dell'educazione una tradizione di ricerca né un sapere autorevole che ne delimitino i confini epistemologici e ne regolamentino le modalità di applicazione. Il potenziale terapeutico insito nel processo creativo di costruzione del collage ne legittima la diffusione e l'impiego in contesti clinici, in cui si propone come uno strumento diagnostico interessante per esplorare idee e rappresentazioni

difficilmente indagabili ed esprimibili diversamente, o rilevare aree di conflittualità e risorse latenti (vedi psico-collage).

La trasposizione del collage dall'area psicologica alla ricerca e alla formazione in ambito pedagogico è relativamente recente e scarsamente documentata (si veda report di ricerca Mantovani, Anolli, Agliati, Zaninelli, 2008 oppure attività educativa sulla "costruzione del mondo", in Anolli, 2011, p.149). Tuttavia sono numerose le suggestioni che l'uso del collage può offrire anche in questo ambito e in particolare nel contesto di crisi come quello in Abruzzo dopo il terremoto. Innanzitutto, *fare un collage è un'esperienza piacevole e "facile"*, induce nei partecipanti un'impressione di familiarità con la sfera del "già noto" che favorisce un atteggiamento aperto e benevolmente disposto nei confronti della situazione formativa (Mantovani, Spagnoli, 2003). Offrire alle insegnanti una formazione interessante e densa di contenuti e al contempo piacevole, "leggera" rappresentava un obiettivo implicito nella progettazione dell'intervento. Il collage infatti non è esente da connotazioni ludiche e non è privo di risvolti regressivi. Evoca piacere del gioco infantile di manipolazione e di contatto con la carta, consente di dare forma e corpo ad un artefatto, e legittima la libertà di trasgredire gli schemi e le convenzioni della grammatica del linguaggio proposizionale, per seguire invece il flusso del pensiero rappresentativo e narrativo attraverso cui più facilmente si esprimono idee, stati d'animo ed emozioni (Bruner, 1975). Inoltre, *fare un collage è partecipare ad un'attività collettiva*: l'esperienza di dare forma ad un oggetto originale, inedito, unico e irripetibile (due collage non potranno mai essere identici) è in sé coinvolgente e gratificante e restituisce la soddisfazione di partecipare ad un processo produttivo, ossia di elaborazione, condivisione ed evoluzione di significati. L'efficace realizzazione di un'attività, governata da un'intenzione collettiva (Searle, 1990), comporta il senso dell'altro e la consapevolezza di "cantare in coro", ciascuno con la propria voce e la propria parte (Anolli, 2004). Grazie alla sua funzione "facilitante" le relazioni e la costituzione del "gioco di squadra", il collage è stato felicemente impiegato in Abruzzo, con lo scopo di incoraggiare lo spirito di appartenenza ad una comunità, i cui membri mettersero in dialogo idee ed esperienze e dessero loro una forma e un'organizzazione coerente e leggibile, rispondendo al bisogno latente di riordinare, rimettere in fila i pensieri e rimettersi in azione, fronteggiando il senso di spaesamento e frammentazione causati dal terremoto.

Sulla base di queste premesse, il collage dal titolo "*Il computer agli occhi del bambino*" che le insegnanti hanno realizzato nel primo incontro, ha guidato la riflessione psicopedagogica sull'uso del computer nella didattica. Il titolo, proposto dai formatori, induceva le insegnanti ad abdicare alla loro prospettiva sulle ICT, talvolta anche caratterizzata da scetticismo e pregiudizi per assumere il

punto di vista del bambino, interpretandone le motivazioni di interesse e di attrazione e mettendole in relazione con la situazione educativa.



Esempio di collage: l'approccio al computer dal punto di vista delle insegnanti



Esempi di collage: l'approccio al computer dal punto di vista dei bambini

L'esercizio di intrecciare il proprio sguardo adulto, e talvolta prevenuto e stratificato, con l'approccio diretto, naturale e spontaneo del bambino al mondo digitale, diffusamente descritto nel capitolo I, ha introdotto una prospettiva pedagogica precisa che invitava le insegnanti a mettere al centro della loro riflessione la significatività dell'interazione tra i bambini e il computer, cogliendola come suggestione per un nuovo modo di lavorare con loro. Il dibattito che si è animato

dalla realizzazione dei collage ha messo in gioco diverse posizioni, non lontane da quelle che le insegnanti generalmente esprimono e sostengono quando vengono invitate a manifestare i propri pensieri in relazione all'uso del computer a scuola. I temi e le argomentazioni riportati a favore o contro l'integrazione delle tecnologie nella didattica ripercorrono i nuclei emersi nelle esperienze formative compiute in altri contesti e documentati nelle precedenti pubblicazioni (Ripamonti, 2008). In particolare, i collage hanno restituito con vividezza metaforica il “*digital divide*” descritto nel *capitolo I*, tra l'approccio degli adulti e quello del bambino alle tecnologie digitali. Le figure illustrano con efficacia questo scarto tra la staticità granitica del *muro* che blocca, separa, inibisce l'avvicinamento al mondo digitale, significato che campeggia nel primo collage (il punto di vista delle insegnanti), e la vitalità esplosiva e inglobante che caratterizza le immagini del secondo collage (il punto di vista dei bambini). La riflessione e la discussione sollecitate da queste posizioni hanno permesso di mettere a fuoco due questioni chiave:

-“se i bambini sono tanto affascinati dalle tecnologie digitali, in che modo si accostano al computer, come lo usano, quali comportamenti, quali pensieri e stati d'animo accompagnano le loro esplorazioni?”

-“e quindi, come si posiziona l'insegnante nella relazione che il bambino instaura con il computer, per nutrirla di senso pedagogico?”

Le domande rimaste aperte al termine della prima fase del percorso formativo invitavano le insegnanti a tornare ai propri gruppi di bambini con un atteggiamento curioso e motivato a raccogliere dati e cercare risposte nelle quotidiane interazioni che si sarebbero costruite con e attraverso il computer nelle rispettive classi.

3.3.2 L'osservazione dei bambini nell'interazione con il computer

Osservare i bambini a scuola per coglierne, rilevarne e descriverne lo svariato repertorio di comportamenti semplici e complessi e di tutte le possibili manifestazioni messi in atto nell'incontro con il computer rappresentava il secondo passo per accostarsi con approccio investigativo ed euristico al tema in oggetto. Mantenere lo sguardo vigile e attento, impegnato a rilevare i segnali di interesse, attrazione, curiosità, spinta all'esplorazione e sperimentazione, come i moti di timore, indugio, estraneità che i bambini avrebbero svelato davanti al computer, avrebbe già in sé indotto le

insegnanti a mettersi in dialogo con la situazione quotidiana a scuola attraverso un atteggiamento trasformato. Va evidenziato che, nel contesto di crisi, l'esercizio di osservare in modo puntuale e rigoroso può assumere in sé una funzione protettiva, poiché induce a fermarsi, per "stare" nella situazione, sospendere il pensiero e il giudizio e *prendersi cura* (Schon, 1987) in modo nuovo, di ciò che si sta osservando e che dunque accade nel tempo presente.

Inoltre, la destrutturazione dello spazio, del tempo, dei materiali e dei metodi didattici tradizionalmente usati poteva costituire terreno fertile per rinnovare il modo di guardare i bambini, rimmetterli al centro dell'attenzione e ripensare piste di lavoro, arricchendole di nuove opportunità grazie all'ingresso di KidSmart in sezione.

Le insegnanti erano invitate a guardare, riguardare e sempre con maggiore attenzione, cosa accadeva tra il bambino e il computer, nelle relazioni tra bambini davanti allo strumento e dopo averlo usato. In particolare, le insegnanti erano sollecitate a registrare e tenere traccia dei commenti e delle strategie con cui i bambini si muovevano, trasformando gli "ostacoli" del linguaggio digitale in oggetti decodificabili e maneggiabili.

L'uso di una griglia costruita ad hoc ha favorito e promosso, in questa fase, la realizzazione di protocolli osservativi puntuali e confrontabili e ha permesso di accedere alle diverse modalità di approccio dei bambini al computer, indagandone le potenzialità in ottica educativa. L'osservazione delle svariate abilità dei bambini nell'interfacciarsi con Kidsmart (per esempio la familiarità con il linguaggio iconico e visivo, la dimestichezza con i segni, i simboli e i ritmi dell'ambiente digitale, l'immediatezza di coordinazione oculo-manuale nella gestione del mouse), ha permesso alle insegnanti di scoprire e conoscere diverse sfaccettature di ogni bambino individualmente considerato (a questo proposito, le insegnanti hanno potuto affermare rispetto ad alcuni bambini delle loro classi: *"non è mai stato concentrato così a lungo sulla stessa attività"*); ha consentito di verificare abilità e competenze precedentemente inesprese (come testimoniato da alcune insegnanti: *"abbiamo lavorato tanto sull'orientamento spaziale, ma si confondeva sempre la destra e la sinistra. Nel gioco al computer, distingueva correttamente la destra e la sinistra"*); ha favorito l'individuazione di dinamiche di gruppo inattese (altre insegnanti hanno commentato: *"mai come davanti al computer i nostri bambini sono disposti ad accettare l'aiuto dei compagni; in nessun'altra attività sono così collaborativi. Non ho osservato competizione, stranamente tutti rispettavano il loro turno con ordine e pazienza"*)

La riflessione sui dati osservativi raccolti contribuiva a mettere a fuoco la seconda domanda in questione: come, attraverso quali espedienti l'insegnante avrebbe potuto sostenere queste abilità e competenze e consolidarle perché potessero essere trasferite ad altri contesti e situazioni di apprendimento e di socializzazione? Come fare in modo che l'interazione con il mondo digitale non

rappresentasse un segmento isolato nella vita a scuola, ma si integrasse in modo fluido e coerente, in continuità con le altre esperienze e proposte educative offerte al bambino? La formazione sollecitava la riflessione in questa direzione e nello stesso tempo offriva spazi di confronto tra le insegnanti perché le domande si trasformassero in ipotesi e le ipotesi in traguardi da raggiungere.

1. Contesto (dove si trova KidSmart)
2. Tempi dell'azione (durata dell'interazione del bambino con KidSmart)
3. Azioni (cosa fa il bambino con KidSmart)
4. Commenti verbali (cosa dice il bambino durante l'interazione con KidSmart)
5. Esiti delle azioni (prodotto/risultato dell'interazione con KidSmart)
6. Commenti/considerazioni personali dell'osservatore

Item della griglia per la realizzazione dei protocolli osservativi

La fase di osservazione prevedeva anche, da parte delle insegnanti, l'esercizio *all'auto-osservazione*, come via privilegiata per sviluppare un'attitudine al decentramento, a guardarsi "da fuori", da altre angolature e acquisire consapevolezza sui propri modi e stili relazionali, e per rimetterli criticamente in contatto con i propri pensieri ed emozioni. In particolare, la griglia di osservazione era integrata da una domanda aperta auto-riferita, così formulata: "*quali sono le mie azioni mentre il bambino esplora il computer? Perché agisco in questo modo? Quali sono i miei pensieri? E le mie emozioni?*". L'invito a guardare se stesse come oggetto di osservazione è alla base della formazione di un "fare pedagogico competente" e permette di conoscere, attivare, facilitare i comportamenti e i processi psicologici propri e dei bambini più pertinenti alla situazione in corso (Mantovani, 1998; Camaioni, Bascetta, Aureli, 1988; D'Odorico, Cassibba, 2008). Inoltre, in termini psicologici, per le insegnanti, guardare se stesse significava riprendere contatto con le certezze, i valori, i saperi su cui si era dimensionato il loro ruolo educativo, fino al momento della frattura con la continuità e dunque recuperare il centro e la prospettiva del proprio essere insegnante ed educatrice.

3.3.3 Uno schema per progettare percorsi educativi

Il percorso proposto alle insegnanti è stato costantemente attraversato dalla dimensione progettuale, a cui, dato il contesto di crisi, può essere attribuita una funzione che investe la sfera emotiva. Nella fase di post-emergenza in cui è stato attuato l'intervento, molto di ciò che accadeva intorno al lavoro educativo delle insegnanti ancora sfuggiva al loro controllo: la sede scolastica in cui si trovavano quotidianamente con i bambini era spesso provvisoria, un luogo "non-luogo" di transito che non riportava alcuna traccia e alcuna connessione con il tempo passato. Il trasferimento nelle nuove sedi veniva continuamente rinviato. Di conseguenza, gli arredi erano improvvisati, portandosi tutti i segni della precarietà e del provvisorio, i materiali spesso inadeguati e incongruenti alle necessità, i ritmi della giornata scolastica accelerati e sconvolti. La priorità era domare la confusione e individuare qualche forma di organizzazione per ristabilire tempi e ritmi di vita più vicini alla "normalità", mentre numerosi sciami sismici facevano ancora tremare la terra attivando i piani di evacuazione, turbando e sconvolgendo ogni tentativo di ristabilire routine e ordine. "*L'imprevisto è la normalità*" ripetevano le insegnanti. In questo scenario, la proposta di elaborare un progetto in cui KidSmart fosse impiegato come strumento per l'implementazione e lo sviluppo di percorsi didattici ed educativi per i bambini assumeva diversi significati. Innanzitutto, il progetto incoraggiava le insegnanti a *conversare in altro modo con la situazione* (Schon,1987), le sollecitava a ragionare, nell'ottica di edificare qualcosa di nuovo che originasse dal senso di appartenenza ad un gruppo, e quindi a cercare una nuova grammatica per rimettere ordine tra i pensieri, recuperare il controllo degli eventi secondo una logica sequenziale attendibile e in qualche modo prevedibile: "se accade A allora B", "poiché accade A, è possibile che B".

Inoltre, poiché la crisi oscura le immagini del tempo futuro e proietta l'esistenza in un'avventura verso l'ignoto, il progetto incoraggiava ad aprire spazi di possibile trasformazione dell'esistente in qualcosa "di meglio" a cui aspirare. Elaborare idee per strutturare un progetto significava recuperare uno scenario futuro in qualche modo influenzabile da azioni determinate dalla volontà.

In questa fase della formazione, particolare enfasi è stata data all'introduzione di Power Point come schema progettuale e cornice di senso per guidare in modo ordinato il flusso delle idee e disciplinare i pensieri in un'architettura coerente e organica e dunque traducibile in proposte verificabili. Per impadronirsi dei benefici di Power Point come contesto di sperimentazione e progettazione, le insegnanti hanno dovuto acquisire alcune competenze di base. Una parte della

formazione è stata quindi dedicata all'apprendimento e consolidamento dell'uso delle funzioni e delle diverse opzioni grafiche, delle varie impostazioni, e layout di pagina, per muoversi con autonomia e disinvoltura tra le parti della presentazione in divenire. A partire dalle osservazioni dei bambini e dalla programmazione didattica che in quei giorni stava prendendo forma (era il mese di settembre), le insegnanti erano chiamate ad enucleare idee, organizzarle in modo ordinato ed esplicitare in modo sintetico ma accessibile, un piano di lavoro coerente e integrabile con il programma ipotizzato per l'anno scolastico.

La valenza formativa insita nella compilazione dei progetti, sulla base della traccia illustrata nella figura che segue, fornita alle insegnanti dai docenti, si evince a diversi livelli. Innanzitutto, le partecipanti erano indotte a comunicare, scambiarsi punti di vista, mettere in circolo prospettive diverse ma univocamente e coerentemente orientate, e nel contempo, scrivendo e compilando uno schema, erano incoraggiate a lasciare una traccia dei loro pensieri. Nessuna idea era irreversibile, perché le parole in cui si traduceva sul documento potevano essere scritte, cancellate e ri-trascritte, plasmandosi e riconfigurandosi in espressioni linguistiche diverse. Parallelamente, le stesse idee si modificavano, si riaggiustavano e prendevano corpo.

Inoltre, i progetti che le insegnanti erano invitate ad elaborare e tracciare nelle presentazioni in Power Point non avrebbero avuto nessuna pretesa di esaustività, ma avrebbero delineato un orizzonte in cui potevano situarsi. Lo schema sollecitava le insegnanti a riflettere e ragionare seguendo una struttura logica, ed una traiettoria di senso, da connettere in modo pertinente e coerente alla domanda di fondo e all'idea guida. Inoltre, nel progetto, le insegnanti ipotizzavano le fasi operative, il metodo e gli strumenti con cui avrebbero potuto tradurre le idee in azioni osservabili e verificabili. Pertanto, erano sollecitate da un lato a costruire un piano riportandolo sistematicamente ai vincoli e alle risorse a disposizione, e dall'altro a interrogarsi costantemente sulla sua fattibilità e possibilità di attuazione.

Formulare la domanda di partenza, enucleare gli obiettivi, prevedere un piano operativo, eventualmente abbozzare una procedura di lavoro significava anche assumersene la responsabilità, dichiarare intenzioni, investimento di forze, tempo, energie e creatività per realizzarlo. Progettare un percorso didattico per i bambini, che prevedesse l'uso di KidSmart, significava dichiarare l'intenzione a realizzarlo e concretizzarlo, attraverso una sorta di "patto" con se stesse e con il gruppo di lavoro.

<p style="text-align: center;">1. IDEAZIONE</p> <p style="text-align: center;">DOMANDA Quali competenze dei bambini intendo promuovere/sostenere? FINALITA' E OBIETTIVI IPOTESI</p>	<p style="text-align: center;">2. ANALISI DEL CONTESTO RISORSE e VINCOLI</p> <p>1. Quali tempi/spazi/strumenti/risorse umane ho a disposizione? 2. In particolare: quali applicazioni di Kidsmart posso usare? 3. Attraverso quali vie posso recuperare le risorse che non ho immediatamente a disposizione?</p>	<p style="text-align: center;">3. ELABORAZIONE DEL PROGETTO</p> <p style="text-align: center;"><i>DESCRIZIONE DEL PROGETTO</i> In cosa consiste il progetto? Quali sono le fasi del progetto?</p>
<p style="text-align: center;">4. ATTUAZIONE</p> <p style="text-align: center;">MONITORAGGIO DOCUMENTAZIONE come fisso le tracce del progetto? come documento il processo?</p>	<p style="text-align: center;">5. VERIFICA E VALUTAZIONE come verifico gli esiti del progetto?</p>	<p style="text-align: center;">6. RUOLO DI KIDSMART</p> <p style="text-align: center;">Valutazione di Kidsmart come risorsa nell'ambito del progetto Sarebbero stati raggiunti gli stessi risultati se non fosse stato impiegato Kidsmart?</p>

Schema di progettazione proposto

3.3.4 La documentazione: lasciare traccia e promuovere le buone pratiche

La dimensione del tempo, più volte richiamata in questo e in altri capitoli del volume, torna ad essere il tema a cui si àncora il senso della documentazione. Se già normalmente la pressione del tempo presente induce a sbiadire con facilità il ricordo del passato e a guardare al futuro come incerto e imprevedibile, il vissuto di spaesamento temporale e di perdita dei contatti con il passato risulta drammaticamente intensificato nel caso della catastrofe naturale causata dal terremoto. In questo quadro, nel percorso di formazione si imponeva con forza l'esigenza di conservare la memoria dei percorsi, dei passaggi, dei progetti, delle esperienze avviate e in alcuni casi anche felicemente concluse nell'ambito del corso "KidSmart in Abruzzo". La documentazione nel contesto di crisi aveva la funzione di qualificare e riqualificare le scelte e le iniziative delle insegnanti, restituire loro la dimensione del "fare finalizzato, che fa storia" (Borghi, 2008) e lascia tracce, nell'ottica di superare il senso di frammentarietà e dispersione che deriva dall'agire per emergenza. Non solo. La documentazione delle esperienze nella pratica educativa in generale, e nell'ambito del percorso formativo in questione, aveva almeno altre tre funzioni. Da un lato serviva ad alimentare il pensiero riflessivo perché spesso solo guardando le esperienze "con distacco" e a distanza di tempo, se ne scoprono significati latenti di cui è più facile appropriarsi. In particolare, rileggere l'esperienza per documentarla e fissarla attraverso diverse forme di linguaggio, significa

verificare le connessioni tra le intenzioni educative che hanno mosso le azioni e motivato le scelte e l'esito delle stesse. Verificare che l'intenzione corrisponda ad un esito atteso o inatteso significa tenere saldo e vivo quel nesso imprescindibile nell'agire educativo tra il pensiero e l'azione, e consolidare lo sguardo investigativo che accomuna il lavoro del ricercatore a quello dell'insegnante (Dewey, 1964). In questa prospettiva, la documentazione è alla base della riprogettazione, perché lo scarto tra le intenzioni educative e l'esito delle azioni diviene terreno più fertile per nuove domande, che sollecitano a loro volta ulteriori scelte feconde di un fare progettuale senza fine in un processo ricorsivo e continuamente ottimizzabile.

Un ulteriore motivo per cui la documentazione ha rappresentato un passaggio saliente nel percorso formativo è da rintracciare nella sua funzione comunicativa e informativa. L'idea che le esperienze vissute dalle insegnanti con i loro bambini, attraverso l'uso di KidSmart, potessero rendersi pubbliche, accessibili ad altri, e quindi in qualche modo replicabili nasceva anche dall'intento di comunicare e "testimoniare" un approccio didattico arricchito dall'uso del computer, e promuovere la diffusione di buone pratiche. Le insegnanti partecipanti al corso rappresentavano i rispettivi collegi di appartenenza ed erano istituzionalmente e formalmente incaricate di diffondere e alimentare nelle scuole di appartenenza le sollecitazioni accolte durante gli incontri. Pertanto, si rendeva necessario documentare, rendere visibili e trasparenti le loro esperienze nell'ottica di socializzare, promuovere e moltiplicare la partecipazione collegiale all'uso di KidSmart nella didattica e quindi nutrire una visione progettuale condivisa sempre più orientata all'integrazione del computer nei percorsi esperienziali dei bambini alla Scuola dell'Infanzia.

Si potrebbe rintracciare un'ulteriore ragione a sostegno della rilevanza della documentazione in questo percorso. Poiché la documentazione è una forma di comunicazione, non può essere "neutra", né corrispondere ad un'oggettiva registrazione dei fatti. Viceversa, la documentazione è un'elaborazione, una forma di reinterpretazione degli eventi, riletta attraverso lo sguardo e la lente di chi la realizza, e quindi mediata da una sensibilità e uno specifico modo di guardare che punteggia gli eventi secondo una sintassi personale e soggettiva. Alle insegnanti in formazione è stato quindi chiesto di documentare i percorsi e le esperienze vissute dai bambini in rapporto con KidSmart, alla luce di una prospettiva precisa che ri-significasse il ruolo del computer, e ne esplicitasse le latenze pedagogiche, le risorse, le potenzialità, ma anche i vincoli, le barriere e le criticità emersi. Inoltre, le insegnanti erano invitate a descrivere le competenze che i bambini erano chiamati a mettere in gioco, trovandosi a contatto con forme di apprendimento digitalizzato. La riflessione critica su questi aspetti messi in evidenza dal lavoro di documentazione avrebbe alimentato ulteriori domande e forse aperto ulteriori piste di progettazione.

La formazione, in particolare, sollecitava le partecipanti a produrre documentazione digitale, supportata da video, immagini e fotografie, e le induceva ad accostarsi agli strumenti digitali con un investimento anche affettivo, curioso, ludico, emancipandosi da scetticismi e titubanze espressi da una parte di loro all'inizio del percorso. Esercitarsi a documentare le esperienze usando il computer significava per le insegnanti familiarizzare con nuove logiche strutturali che si approssimano alla sintassi dell'ipertesto, prendendo le distanze dalla narrazione lineare della carta stampata. Le insegnanti erano quindi portate ad esplorare e sperimentare forme di linguaggio iconografico e l'organizzazione di ambienti fluidi, più vicini al mondo dei bambini "nativi digitali" e al loro modo di approcciarsi alle conoscenze.

3.3.5 Il focus group e la valutazione dell'esperienza

“La valutazione è l'atto dell'attribuzione di valore a qualcosa o qualcuno, a un fatto come ad un evento o ad una o più numerose loro qualità” (Domenici, 1993, p.4). Come ricordano Gorla, Galuppo et al. (2010), l'etimologia della parola “valutazione” rimanda ad una molteplicità di significati: il valore, il giudizio, il controllo di dati ed esperienze e la possibilità di una loro diffusione e di presa in considerazione. In Abruzzo il significato di questa fase risultava particolarmente denso anche sul piano psicologico: il senso è da rintracciare nell'ambito dell'approccio *“ricostruttivo di significati”* diffusamente e ampiamente descritto nel *capitolo III*, poiché la valutazione *restituiva valore* all'esperienza stessa e a quel circolo virtuoso di iniziative di cui si era nutrita e alimentata grazie alle insegnanti che avevano arricchito, con i propri personali apporti, le proposte formative mettendole a frutto nei rispettivi contesti locali. Dal punto di vista delle insegnanti, valutare significava quindi ricucire questo “pezzo” alla propria storia, ricomporla con le altre dimensioni della loro esistenza nella fase di post-emergenza e leggerne la configurazione finale. Ripercorrere i passi compiuti, riconsiderandoli a distanza, dichiarandone le criticità e le risorse voleva dire promuovere e incoraggiare di nuovo la tendenza a narrare, rinsaldare i “frammenti” di esperienze vissute in luoghi e momenti diversi per farli convergere in un unico flusso coerente e integrato in cui la storia della *“tempesta sulla foresta”*– secondo la felice metafora descritta nel *capitolo III* – raccontava anche come si potesse resistere e fronteggiare la sofferenza. La valutazione ha giocato una parte molto importante anche sul piano metodologico e pedagogico poiché permetteva di estrarre e mettere a fuoco gli insegnamenti sollecitati dalla formazione, e di evidenziare i cambiamenti che rimanevano sul piano del sapere teorico e della riflessione pedagogica e gli apprendimenti già elaborati e tradotti in pratiche anche con successo. Ci si

aspettava inoltre che l'analisi, la verifica e la discussione dei cambiamenti e degli apprendimenti promossi dall'intervento formativo potessero condurre i gruppi di insegnanti coinvolte verso l'implementazione di nuove iniziative, continuando ad alimentare l'orientamento alla progettualità e all'azione.

In ultima analisi, dal nostro punto di vista, come equipe di formatori, la valutazione avrebbe permesso di cogliere e comprendere l'entità e l'intensità del *valore* che l'intervento formativo aveva prodotto per le insegnanti coinvolte e in qualche modo di validarne l'approccio e il metodo, individuandone le criticità e debolezze, ma anche le potenzialità e la forza euristica e trasformativa. Questa forma di valutazione di tipo costruttivista richiama l'approccio epistemologico descritto da Guba e Lincoln (1989) come "quarta generazione di valutazione" che incoraggia un intervento valutativo di tipo dinamico dove la centratura è sia sul processo di *negoziiazione* sia sul *confronto* tra i diversi attori coinvolti. Alla luce di questo quadro così sfaccettato, e delle molteplici domande a cui la valutazione cercava risposta, il focus group sembrava rappresentare il metodo più indicato per non abdicare al rigore e nel contempo evitare il rischio di appiattare tutta la complessità del processo a poche dimensioni misurabili. In particolare, il ricorso al gruppo mirato di discussione permetteva di continuare l'approccio formativo usato nelle fasi precedenti che ha messo al centro la dimensione dialogica e dialettica, considerati potenti promotori di cambiamento e di trasformazione dei pensieri. Il focus group può essere considerato un potenziale *contenitore di cambiamento* (Bove, 2009, p. 101): offre uno spazio discorsivo in cui l'intreccio e la relazione dialogica tra gli enunciati (Bachtin, 1990) permettono a ciascun partecipante di accostarsi al punto di vista dell'altro, di accoglierlo e interpretarlo come "nuova prospettiva" che introduce elementi insoliti e provoca movimenti di pensiero ed espansione degli orizzonti interpretativi. Concretamente, per le insegnanti partecipanti alla formazione KidSmart in Abruzzo, mettere a tema l'esperienza formativa vissuta, esplorarla, discuterla da varie angolature significava cercare altre parole per narrarla, individuare formule e sintassi efficaci per esplicitare gli apprendimenti e sistematizzare i cambiamenti e nel contempo dilatarne le possibilità di interiorizzazione ed appropriazione. Il focus group avrebbe altresì permesso di alimentare e rinforzare il vissuto di appartenenza al gruppo, di confermare quel "senso di squadra" che nasce dall'aver condiviso un cammino ed una storia di ricostruzione, dall'aver dato vita ad iniziative interessanti e dall'essere stati co-autori di progetti significativi per lo sviluppo e l'educazione dei bambini, oltretutto facendo fronte ad un contesto sconvolto e destrutturato.

3.4 Note conclusive

Ripercorrendo in sintesi le tappe principali del percorso intrapreso con le insegnanti all'Aquila, impiegando gli strumenti presentati nelle pagine di questo capitolo, si potrebbe dire che la formazione abbia tentato di attivare un movimento in tre direzioni.

In primo luogo, ha offerto uno spazio per riconnettere i diversi piani temporali tra cui le insegnanti si collocavano: un passato le cui tracce visibili erano state cancellate, un presente all'insegna dell'emergenze e un futuro non prospettabile. Negli incontri di formazione le partecipanti erano chiamate ad intervenire come protagoniste e parte attiva, attingendo dal sapere pedagogico consolidatosi negli anni e dalle competenze maturate attraverso le precedenti esperienze di insegnamento, le risorse per dare senso e orientamento al tempo presente che stavano vivendo. In altre parole, erano invitate a riconnettersi agli “*script* narrativi” (Nelson, Goff et al, 2002), a cui si fa riferimento *nel capitolo III*, e nei quali si incarnano la propria identità professionale e il senso di appartenenza ad una comunità.

In particolare, l'invito ad osservare puntualmente i bambini in situazione e ad osservare se stesse nel medesimo contesto, sostandovi e sospendendo il giudizio e il pensiero, permetteva di compiere *un'operazione di ri-ancoraggio* all'hic et nunc e contemporaneamente di ricentrarsi nella relazione con il bambino in un ambiente diverso. Diverso perché ricostruito o improvvisato dopo il terremoto, diverso perché abitato dalle tecnologie.

In secondo luogo, la digitalizzazione delle classi e delle scuole ha permesso alle insegnanti di tornare a lavorare con i bambini, attrezzate di uno strumento in più che, di per sé, richiedeva di essere esplorato e scoperto nelle sue potenzialità. Nel cammino di progressivo avvicinamento a KidSmart le insegnanti non solo accompagnavano i bambini, ma più spesso si lasciavano condurre dai piccoli, certamente più audaci e intrepidi nello sperimentare funzioni, esplorare ambienti, creativi nell'azzardare soluzioni, pazienti nel tollerare la frustrazione di non comprendere “al primo colpo” e tentare di nuovo. In questa inversione di ruoli, in cui si trovava nei panni del “novizio”, l'insegnante era indotta a guardare, osservare il bambino da un'altra prospettiva, a riconoscergli competenze prima inesprese e forse anche mai manifestate. Questo universo di esperienze mediate (o favorite) dall'ingresso di KidSmart potrebbe costituire il nucleo vitale e fecondo di nuove idee e di metodi rinnovati di programmazione e di lavoro con i bambini. Pertanto, l'invito a progettare percorsi esperienziali con i bambini e KidSmart ha permesso un secondo movimento: *lanciare lo sguardo in avanti*, per prefigurarsi scenari possibili e prevedere mosse, azioni dettate dalla volontà di cercare risposte a domande specifiche.

Contemporaneamente a questi movimenti di ancoraggio al presente e slancio del pensiero verso una possibilità futura, la formazione ha indotto a compierne un terzo: l'*avvicinamento* graduale e progressivo al computer, prima come possibilità pensata e criticamente discussa (la discussione animata dalla realizzazione del collage), poi accompagnata e supervisionata dai formatori (accostandosi all'uso di Power Point come strumento per progettare), e infine lasciata alla libera espressione (nella realizzazione della documentazione digitale). Se il primo atto di questo percorso ha permesso di produrre dei testi visivi, i collage, ancora supportati dalla carta, attraverso la manipolazione e il contatto diretto e gratificante con i materiali (colla, forbici, riviste), l'ultimo atto della formazione ha incentivato la produzione di documenti digitali, come esito di un processo di apprendimento e di appropriazione di quella forma comunicativa ed espressiva da cui la scuola, popolata di bambini "nativi digitali" non può più prescindere. I pensieri delle insegnanti che nei primi passi della formazione si sono "incollati" sul collage, si sono poi trasformati in possibilità di azione dando forma a progetti presentati in Power Point. Ora sono tradotti in esperienze e appaiono documentati e pubblicati in rete e resi visibili nell'ambito di eventi ed iniziative locali e costituiranno i contenuti degli ultimi capitoli di questo volume.

Bibliografia di riferimento

Anolli L., (2004), *Psicologia della cultura*, Il Mulino, Bologna.

Anolli, L., (2011). *La sfida della mente multiculturale. Nuove forme di convivenza*. Raffaello Cortina, Milano

Bachtin, M. (1981 trad. it 1990), *Il principio dialogico*, Einaudi, Torino.

Borghi, B.Q (2008), *La documentazione nei servizi per l'infanzia. Che cos'è la documentazione?*
"Bambini pensati" - Anno III - Newsletter n° 6 giugno 2008

Bove, C (2006); "Approcci al computer nell'infanzia: proposte metodologiche", in Ferri, P, Mantovani, S (a cura di). *Bambini e Computer. Alla scoperta delle nuove tecnologie a scuola e in famiglia*, RCS Etas, Milano, pp.136-151

Bove, C. (2009), *Ricerca Educativa e Formazione*, Franco Angeli, Milano

Bove, C., Ripamonti, D.(2006); "Approcci al computer nella prima infanzia: prospettive di ricerca", in Ferri, P, Mantovani, S (a cura di). *Bambini e Computer. Alla scoperta delle nuove tecnologie a scuola e in famiglia*, RCS Etas, Milano, pp.183-194

Bruner, J. (1975), "L'ontogenesi degli atti linguistici" Tr. It, in Barbieri, M.S. (a cura di) *Gli inizi del linguaggio: aspetti cognitive e comunicativi*, La Nuova IOtalia, Firenze 1977

Camaioni, L., Bascetta, C., Aureli, T.(1988). *L'osservazione del bambino nel contesto educativo*; Il Mulino, Bologna

D'Odorico, L., Cassibba, R. (2008). *Osservare per educare*, Carocci, Roma

Dewey, J. (1961). *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze)

Domenici, G., (1993). *Manuale della valutazione scolastica*. Laterza, Bari

Ferri P., Mantovani, S. (a cura di) (2006), *Bambini e computer. Alla scoperta delle nuove tecnologie a scuola e in famiglia*, RCS Etas, Milano

Ferri P., Mantovani, S. (a cura di) (2008), *Digital Kids. Come i bambini usano il computer e come potrebbero usarlo genitori e insegnanti*, RCS Etas, Milano

- Grola, Galuppo, Frascaroli, Crescentini (2010). "Questioni di valutazione: la ricerca-azione tra valore e rigore" In *La ricerca Azione*, Kaneklin, C., Piccardo, C., Scaratti, G (a cura di), Cortina, MIilano
- Guba, E., Lincoln, Y (1989), *Fourth generation evaluation*. Sage, Newbury Park.
- Isidori, V.M., Vaccarelli, A. (2012). *Formazione e apprendimento in situazioni di emergenza e post-emergenza*. Armando Editore, Roma
- Mantovani, G., Spagnoli, A (2003). *Metodi qualitativi in psicologia*. Il Mulino, Bologna
- Mantovani, S, Anolli, L., Agliati, A., Zaninelli, F. (2008). "*La relazione scuola – famiglia e gli organi collegiali. Indagine sulla partecipazione delle famiglie alla vita dei servizi educativi*", Indagine condotta nell'ambito della Convenzione tra il Dipartimento di Scienze Umane per la formazione "Riccardo Massa" e il Settore Servizi Educativi del Comune di Milano, Rapporto di Ricerca, Milano
- Mantovani, S.(1998); "L'osservazione", in Mantovani, S, (a cura di) *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano
- Nelson Goff B.S., Reisibig A.M.J., Bole A., Scheer T., Hayes E., Archuleta K.L., Blalock Henry S., Hoheisel C.B., Nye B., Osby J., Sanders-Hash E., Schwerdtferger K.L., Smith D.B..(2006), "The effect of Trauma on Intimate Relationship: A Qualitative Study with Clinical Couples", *American Journal of Orthopsychiatry*, 76, 4
- Provenzano, P, Stell, M (2006). "Il progetto Kidsmart", in Ferri, P, Mantovani, S (a cura di). *Bambini e Computer. Alla scoperta delle nuove tecnologie a scuola e in famiglia*, RCS Etas, Milano, pp. 125-135
- Ripamonti, D. (2008). "Quale formazione per gli insegnanti immigrati digitali" in Ferri P., Mantovani, S. (a cura di) (2008), *Digital Kids. Come i bambini usano il computer e come potrebbero usarlo genitori e insegnanti*, RCS Etas, Milano, pp. 133-192
- Schön D.A. (1987, trad it. 2006), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano.
- Searle, J.R. 1990. "Collective intentions and actions", in P.R. Cohen; J. Morgan; M.E. Pollack (a cura di), *Intentions in communication*, Cambridge (tr. it."Intenzioni collettive ed azioni", in L.

Anolli; R. Ciceri (a cura di), *Elementi di psicologia della comunicazione. Processi cognitivi e aspetti strategici*, C.E.A. Milano, 1995, pp. 399 - 418.

KIDSMART PER L'ABRUZZO NELLE SCUOLE DELL'INFANZIA DELL'AQUILA E DEL "CRATERE SISMICO"

di Claudia Valentini

4.1 Introduzione

L'Agenda Digitale in Italia ha bisogno di rigenerare il racconto dell'innovazione didattica a partire dall'informazione e dalla cultura, dall'educazione e dai luoghi di conoscenza. Anche la Scuola dell'Infanzia, come prima istituzione educativa, deve far proprie le istanze della società dell'informazione, che poi si rivelano un bisogno dei bambini contemporanei, di acquisire le chiavi di lettura, di occupare gli spazi di protagonismo, di comprendere e produrre i linguaggi della comunicazione in rete, di appropriarsi degli universi di senso per poi poter vivere, crescere, imparare a muoversi nella contemporanea cultura della informazione telematica.

Le nuove tecnologie sono ormai un ambito imprescindibile di educazione e di vita culturale. L'infanzia dei nostri bambini ha, fra le sue caratteristiche salienti, l'essere immersa nella società dell'informazione. Per un bambino i cui genitori navigano, per divertimento, per informazione o per lavoro, il rapporto col mondo di Internet è quanto di più naturale e convenzionale ci sia. Dirò di più, usando le parole di un grande studioso, Seymour Papert: i bambini amano il computer.

I bambini, dal loro primo contatto, stabiliscono con questo potentissimo mezzo delle relazioni agevoli, divertenti, positive, e ciò avviene ancor meglio con l'accesso ad Internet, che basa le modalità di esplorazione su quanto di più semplice ed intuitivo ci sia nel rapporto del bambino con il PC: il click del mouse. Questa breve introduzione per immaginare come, al momento dell'avvio del Progetto KidSmart-Abruzzo, il territorio dell'Aquila, non fosse un luogo 'diverso' dal resto dell'Italia in termini di alfabetizzazione informatica e digitalizzazione delle pratiche didattiche anche in età precoce.

4.2 I nativi digitali del terremoto

Nel 2009 il mondo della didattica con le nuove tecnologie stava cambiando radicalmente, grazie all'evoluzione di Internet e allo sviluppo del Web 2.0, il 6 Aprile 2009 ha avuto inizio la cosiddetta 'emergenza terremoto'.

La Fondazione IBM, di concerto con la Direzione Generale dell'USR Abruzzo, ha inteso avviare una sperimentazione denominata Progetto KidSmart per l'Abruzzo, sull'onda della grande emozione che l'evento catastrofico dell'Aquila aveva suscitato, con una notevole donazione di postazioni Young Explorer, ed una ipotesi di ricerca che avrebbe coniugato lo studio del Disturbo da Stress Post Traumatico e l'intervento di sostegno psicologico ad esso collegato, con la ricerca nella Scuola dell'Infanzia sugli aspetti connessi alla familiarizzazione precoce con il computer e con i linguaggi.

La risposta immediatamente entusiasta del territorio ha, nel tempo, dimostrato come l'approccio alla digitalità sarebbe stato favorito anche dall'attenta osservazione dei bambini mentre esploravano, da sopravvissuti ad un enorme disastro, il mondo intorno a loro. Se un bambino, poniamo, di quattro anni, dimostra interesse per l'oggetto-pc, o si fa coinvolgere piacevolmente nella navigazione di prodotti ipermediali o di siti web, è certamente giunto il momento di lasciarlo sperimentare anche questa nuova esperienza cognitiva anche da solo, o nel gioco fra i pari, a contatto con una postazione Young Explorer.

Non a caso è nel periodo di svolgimento dei moduli KidSmart che il Prof. Paolo Ferri ha pubblicato il volume "Nativi Digitali"⁹, che approfondisce ed enuclea le prassi didattiche necessarie ad ambienti di apprendimento adatti ai bambini di 3-6 anni, quindi nativi digitali, che sono stati osservati e condivisi con i gruppi in formazione all'Aquila.

Le postazioni Young Explorer donate nel Progetto KidSmart per l'Abruzzo si sono rivelate, per i bambini, un gioco molto stimolante: la multimedialità delle attuali postazioni, non ha sollecitato solo le abilità prettamente cognitive, ma anche tutti i canali percettivi e, con contenuti adeguati, anche la sfera emotiva.

Ovviamente, pena la drastica riduzione delle attività di gioco libero, la postazione multimediale non deve rivelarsi l'unico solipsistico compagno di giochi, bensì iniziare a proporsi come un potentissimo strumento di esperienze e di crescita... uno fra i tanti.

4.3 Sfide raccolte, pratiche osservate

Poiché il Progetto della Fondazione IBM ha donato una postazione Young Explorer in ogni sezione delle Scuole dell'Infanzia del così detto 'cratere sismico' (cfr. http://www.abruzzo.istruzione.it/news/news09/allegati/agosto/avvio_anno_scolastico280809.pdf),

⁹ P. Ferri, "Nativi digitali", Bruno Mondadori, collana Saggi, 2011.

tutte le insegnanti dell'Aquila, delle frazioni, dei comuni limitrofi, del distretto e dei paesi di altre due province abruzzesi, hanno partecipato non solo come gruppo-campione, ma come 'universo' nel progetto KidSmart per l'Abruzzo.

Nelle Scuole dell'Infanzia dell'Aquila centro ed immediata periferia, la popolazione scolastica e le insegnanti, già ben prima del 6 aprile 2009, avevano sperimentato un cambio di paradigma negli ambienti di apprendimento delle sezioni: i bambini prosumer, gli ambienti digitali come luogo di interscambio comunicativo e didattico, la forte spinta alla collaborazione e alla condivisione per un apprendimento autentico, l'abbondanza digitale.

La sfida per la nostra Scuola dell'Infanzia è stata, anche, questa: per chi implementava il progetto è parso subito chiaro che dal settembre 2009, nel 2010, come d'altronde ancora ora, eravamo in emergenza ri-organizzativi. Si è partiti con una attività di riflessione pedagogica – fino ad allora legata a modelli specifici per ciò che concerne il focus didattico, rispettosa del nostro portato sperimentale, conscia dei diversi modelli teorici di riferimento che il gruppo in formazione evidenziava:

- comportamentista: centrato sulle tecnologie;
- cognitivista: centrato sui contenuti e la loro organizzazione;
- costruttivista: centrato sulle dinamiche di interazione.

L'attivazione della fase meta-riflessiva di KidSmart-Abruzzo ha avviato il 'rimescolamento', e l'ibridazione di questi tre gruppi, studiando l'innesto della Sindrome da Stress Post-Traumatico in un'area già fertile di sperimentazioni ed esperienze nella didattica ICT enhanced.

4.4 L'esperienza e le sperimentazioni ICT delle Scuole dell'Infanzia dell'Aquila

Le Scuole dell'Infanzia degli Istituti Comprensivi di montagna, dell'Aquila, dal 2004, avevano già fruito di analoghi programmi di diffusione KidSmart, aventi come obiettivo la prevenzione del digital divide nelle scuole a rischio. (cfr. <http://www.csalaquila.it/kidsmart/>)

Il periodo di maggior criticità è stato l'inizio dell'anno scolastico 2009, il periodo che comprende i primi giorni-settimane di vita dei bambini soggetti agli eventi sismici all'ingresso nella Scuola dell'Infanzia: l'accoglienza post-sismica. Questo periodo è stato caratterizzato, per quel che concerne i bambini, da comportamenti disparati a seconda dello specifico temperamento di ognuno e, tuttavia, connotato dal medesimo denominatore, ossia fasi sempre più raffinate di dominio di un ulteriore nuovo evento: l'ingresso a scuola. I genitori, dal canto loro, hanno operato con estrema cautela, alla ricerca di una sicurezza quasi impossibile, nel dominio delle fasi di ambientamento

quando, con estrema cautela avevano abituato di nuovo i loro bambini e le loro bambine alla separazione, alla frequenza con altri bambini, alla conoscenza, anche indiretta, dell'ambiente-Scuola dell'Infanzia. Dobbiamo tener conto che tutti i contesti avevano subito una drastica mutazione sia nell'assetto organizzativo che nella fisicità dei luoghi.

Nell'immediato post-sisma, le variabili da tenere sotto controllo sono state innanzitutto l'instaurazione di un buon rapporto con le insegnanti, le quali, professionalmente, hanno saputo organizzare un ambiente favorevole all'orientamento dei bambini nei loro primi passi da soli, offrendo, inoltre, modelli adatti ad un ambiente scolastico sereno ed a misura di bambino.

Con questo pregresso, nello scenario del disastro, tenendo conto della variabile indotta dalla diffusa abbondanza digitale determinata dal Progetto KidSmart per l'Abruzzo nel 2009 le nostre Scuole dell'Infanzia si sono ulteriormente aperte alla diffusione sempre più ampia di dispositivi potenti, e multimediali, essendo ben consapevoli, tuttavia, della spiccata vocazione social richiesta dalla situazione emergenziale e post-emergenziale.

Il progetto KidSmart per l'Abruzzo ha subito fatto i conti con la medesima criticità che vede il nostro Paese non connesso alla banda larga e quindi l'inefficacia nella realizzazione di una effettiva cittadinanza digitale, anche nelle fasce più giovani della popolazione, i nativi digitali.

KidSmart per l'Abruzzo, quindi, ha operato in controtendenza rispetto all'ampia diffusione della telefonia mobile e dei tablet, che avrebbero permesso di essere costantemente online cambiando in modo radicale anche i processi di insegnamento e apprendimento nel web 2.0, posizionando in ogni sezione di Scuola dell'Infanzia del così detto 'cratere sismico', una postazione multimediale, fornita di applicativi dedicati all'infanzia, con sistema operativo 'adulto' ma senza la possibilità di accesso alla rete, sostanzialmente non connessa.

L'impatto di tale ingresso nelle scuole ha reso, comunque, necessario ripensare in maniera a volte netta il rapporto delle insegnanti con tali dispositivi, a partire dai parametri su cui costruire le attività da proporre ai bambini e le routine di attivazione-osservazione di tali attività, in una forma di sperimentazione nell'emergenza che ha coinvolto, per il solo fatto di trovarsi nell'area del 'cratere sismico' tutte le insegnanti, indipendentemente dalle esigenze/esperienze di sperimentazione evidenziate nel post-sisma e/o pregresse.

È stato, dunque, importante approfondire, dibattere, confrontarsi, meta-riflettere sulle esperienze nel percorso di KidSmart per l'Abruzzo, che si è svolto all'Aquila durante gli anni scolastici 2009/2010 e 2010/2011.

4.5 La digital innovation dell'Aquila parte dalla Scuola dell'Infanzia

Con la pervasività delle postazioni KidSmart nelle sezioni, ha assunto sempre maggiore rilevanza per le insegnanti la capacità di orientarsi tra le informazioni e le metodologie, per non incappare nelle soluzioni ingenuie o semplicistiche determinate dall'appeal in termini di 'vetrina dell'offerta formativa' delle postazioni in se stesse. Questo fenomeno si è evidenziato in modo più prepotente nelle Istituzioni Scolastiche che avevano un solo plesso nella zona del 'cratere sismico' (ad es: IC Basciano, IC Torre de' Passeri, IC Alanno, ecc...), per le quali la donazione ha assunto la forma di un privilegio 'locale' di alcune scuole che hanno ricevuto una dotazione tecnologica motivata dalla legislazione dell'emergenza, non estendibile a tutta l'Istituzione Scolastica Autonoma, e così, al momento delle iscrizioni per l'A.S. 2010-2011, i Dirigenti hanno dovuto giustificare l'assenza nella maggior parte delle altre sezioni, con grande disappunto dei genitori e frustrazione delle insegnanti che hanno fruito della formazione attivata a cascata dalle colleghe partecipanti ai gruppi di lavoro del Progetto KidSmart. L'innovazione metodologica, infatti, si è progettata anche senza l'hardware propulsivo (I.C. Navelli, I.C. San Demetrio, ecc ...).

In alcune Scuole dell'Infanzia (D.D. Galilei, D.D. De Gasperi, I.C. Rodari, ecc...), si sono rilevati fenomeni di Crowd Accelerated Innovation: l'innovazione è sempre stata un'attività di gruppo. Per le insegnanti che partecipavano a KidSmart per Abruzzo, una per ogni plesso di Scuola dell'Infanzia del Cratere Sismico, con ricaduta a cascata nei team di sezione, l'innovazione è stata il risultato di ore e ore di lavoro su input forniti da altri, ma le idee si sono moltiplicate a partire da altre idee, da una insegnante all'altra e modificandosi a ogni passaggio, evolvendosi (come nell'I.C. Rocca di Mezzo, I.C. Montereale, ...). Tutte le insegnanti si sono impegnate a partecipare, discutere, criticare, proporre dei temi, costruire vere e attive comunità educanti. In un certo senso, è l'unico tipo di innovazione che sia mai esistito. E le insegnanti delle Scuole dell'Infanzia dell'Aquila l'hanno realizzata, insieme, in situazione di crisi ed emergenza.

Il Progetto KidSmart-Abruzzo ci ha dato modo di esperire un progressivo spostamento da progetti ed ambienti di formazione strutturati e formali verso altri ambienti ed altre strutture, ubiqui e situati. Le voci degli Psicologi dell'Emergenza, hanno curato le esigenze delle insegnanti in un'ottica di inclusione verso il basso e verso l'alto e di fruizione anche in mobilità (D.D. Amiternum, D.D. Marconi, ecc...).

Questo evento è significativo non solo per i bambini, che si sono orientati in un'esperienza nuova, ma anche per i genitori e gli insegnanti della Scuola dell'Infanzia, che hanno dovuto affrontare con serietà e serenità i problemi che la nuova esperienza ha comportato.

4.6 Il Progetto KidSmart-Abruzzo verso un ‘paesaggio digitale’

Con la presenza in ogni sezione delle postazioni Young Explorer la sezione, di fatto, si è modificata: da uno scenario caratterizzato da un set di contenuti chiusi e definiti ad un ambiente di apprendimento multimediale e collaborativo, caratterizzato da contenuti aperti e riutilizzabili, in cui la conoscenza è stata approcciata dai bambini, e da essi manipolata e co-costruita sempre più come un bene comune da condividere, piuttosto che da proteggere: i contenuti sono a disposizione, la presenza diffusa della postazione Young Explorer ne garantisce la fruizione multimodale ed a misura di bambino, il valore aggiunto, anche didattico, è nella loro condivisione.

I paesaggi digitali mantengono, per essere efficaci, caratteristiche di apertura e flessibilità ed attribuiscono il giusto spazio (attraverso le attività e gli strumenti proposti) alla componente informale e sociale: interazioni fra pari, adattabili e ri-configurabili, proattività, spesso rapida e con strumenti sempre disponibili. I bambini, i nostri piccoli nativi digitali, sono stati messi nelle condizioni ambientali di apprendere nella multimedialità e con multi-modalità rispettose della loro zona di sviluppo prossimale, attivata da insegnanti che hanno saputo definire strategie didattiche da collocare in un ambiente di apprendimento allargato, con una varietà di strumenti, fra i quali la Young Explorer, da dosare ed integrare sapientemente all'interno dell'ambiente alla luce di una strategia didattica definita.

Il contesto di apprendimento, a partire dalla sicurezza e l'ergonomia, per continuare con l'accoglienza e l'inclusione, mediante il monitoraggio continuo e costante, con interventi immediati e continui aggiustamenti e correzioni, ha enfatizzato la resilienza (vista come tolleranza all'errore) in luogo della robustezza (vista come assenza di errori) delle pratiche didattiche attivate, mediante un uso costante della tecnologia come strumento abilitante per qualsiasi apprendimento. E' stato così possibile valutare, a partire dal Progetto KidSmart, per come funzionano, in che senso funzionano e quando funzionano, a quali condizioni funzionano, con un metodo sperimentale anche per i bambini.

4.7 La comunità di pratiche delle Insegnanti dell'Aquila

L'Aquila è stata, con andamento modulare e incrementale, un ambiente di formazione e di apprendimento formale (e non formale), informale e sociale che, storicamente percepiti come separati, si stanno sempre più armonizzando: è questa la resilienza didattica delle nostre insegnanti della Scuola dell'Infanzia.

Queste, metariflettendo sulle loro esperienze, hanno saputo pensare all'apprendente, dai 3 ai 6 anni, in un'ottica di competenze più che di conoscenze, a partire dal 6 Aprile 2009, all'Aquila. Hanno saputo e continuano quotidianamente a gestire l'emergenza!

I punti di forza, scoperti dal territorio grazie alla donazione del Progetto KidSmart per l'Abruzzo e alla feconda relazione con lo staff che ha condotto la sperimentazione, sono stati, quindi:

- rivedere la formazione riguardo le competenze digitali e habit change delle insegnanti di Scuola dell'Infanzia;
- saper fare maggior uso di evidenze empiriche nella valutazione delle abilità digitali;
- rafforzare la diffusione e la circolazione delle esperienze significative;
- creare una rete di comunità di insegnanti e ricercatori che: discutono, approfondiscono, sperimentano, diffondono, ecc ...
- continuare comunque, anche con progetti "pilota", che con coraggio aprano nuove strade e che poi si inscrivano in un ciclo virtuoso di ricerca/azione.

In senso strategico, non si può sottovalutare che le tecnologie si innestino nel sistema scolastico alterandolo profondamente, né pensare che sia ancora possibile ignorarle. I diritti di cittadinanza passano oggi anche da qui, dalla conoscenza che trova nella rete un luogo naturale per conservarsi, svilupparsi e diffondersi, dalla valorizzazione progettuale nelle forme e nei linguaggi del web, tutte interessanti vie di sviluppo.

Dopo il terribile sisma del 6 Aprile la scuola non è stata più la stessa, anche con il Progetto KidSmart per l'Abruzzo le insegnanti delle nostre Scuole dell'Infanzia hanno accettato la sfida di costruire, insieme, una nuova didattica, che sta reggendo la più dura sfida di resistenza all'emergenza, all'innovazione, alla ri-costruzione in tempo di crisi.

ESPERIENZE DIDATTICHE



5.1 Il Progetto “Vedo, sento, parlo”. Ovvero come il KidSmart, quindi la tecnologia, incontra l’Intercultura per dar vita ad un Dizionario Multimediale Trilingue per bambini.

di Sabrina De Clemente - Alessandra Tetè

A partire dai mesi immediatamente successivi al terribile terremoto del 2009 che ha sconvolto la città dell’Aquila, la Fondazione IBM, ha messo in campo un articolato progetto rivolto a tutte le insegnanti e le scuole dell’infanzia del cratere, che ha avuto due macro obiettivi finali: da un lato, sostenere ed aiutare le insegnanti nel difficile processo di riappropriazione della propria identità personale e professionale e, dall’altro, dotare tutti i plessi del territorio coinvolto di colorate e accattivanti postazioni multimediali che aiutassero i bambini a ritrovare quel tanto di normalità e serenità loro consentita nel pieno di una situazione generale assai difficile da affrontare.

Tornando con il pensiero alla situazione esistente nei mesi successivi al sisma, bambini ed insegnanti ci siamo ritrovati a tornare sui banchi in un modo completamente diverso dal consueto. Chi è rimasto in città ha frequentato le “scuole” approntate nelle tendopoli e, dunque, in un tendone provvisto di grandi tavoli e panche che accoglievano gli alunni, dalla scuola dell’Infanzia fino alle Secondarie, tutti insieme. In questa situazione, a dir poco anomala, è stato davvero difficoltoso creare un vero e proprio contesto scolastico e riuscire a mantenere quello che era il nostro modo di “fare scuola”. Chi, invece, si è trasferito negli alberghi sulla costa abruzzese o in altre città è stato accolto nelle situazioni scolastiche sussistenti nel territorio ritrovandosi in un ambiente

completamente diverso, con persone nuove da conoscere e con le quali lavorare negli ultimi due mesi di scuola di Maggio e Giugno. Sia per gli alunni che per gli insegnanti non è stato così facile ed immediato intessere fili di nuove relazioni per lo studio o per il lavoro.

Pur cercando di ricostruire una qualche “normalità”, la situazione ha comunque avuto, oltre a problematiche logistiche immaginabili da chiunque, anche conseguenze considerevoli sul piano psicologico e personale poiché, tutto d’un colpo, è venuta a mancare quella quotidianità scolastica, quei punti fermi sia materiali che affettivi ed amicali che sono alla base delle nostre sicurezze. La conseguenza è stata una generale perdita di orientamento che ci ha visto, alunni ed insegnanti, “smarrire” il nostro ruolo e prendere, invece, in carico un gran senso di incertezza rispetto al futuro. Ad un anno di distanza dall’evento siamo tornati, i pochi “fortunati” nelle proprie sedi scolastiche, mentre la maggioranza è stata accolta nelle nuove strutture antisismiche MUSP (Moduli ad Uso Scolastico Provvisorio) nelle quali ci siamo ritrovati, abbiamo ricomposto le nostre sezioni e, dopo qualche mese siamo stati dotati, tra i numerosi materiali didattici donati, anche del computer KidSmart. Il ruolo di KidSmart è stato subito chiaro poiché, a differenza dei numerosi materiali pervenuti, portava con sé un progetto ben definito e dalla durata triennale. Era chiaro da subito che non sarebbe stato né un semplice gioco né uno strumento fine a se stesso. Le postazioni, inoltre, in molti casi sono state l’unico strumento a disposizione poiché non è stato possibile recuperare gran parte dei materiali presenti nelle scuole e si sono rivelate un prezioso aiuto per l’attivazione di numerosi progetti educativi.

La situazione del nostro Circolo Didattico, nello specifico, era resa ancora più difficoltosa poiché, in linea con quanto accade a livello nazionale, le nostre realtà scolastiche che già accoglievano da un po’ di anni un numero sempre alto di alunni stranieri provenienti da diverse nazionalità, con predominanza della comunità albanese e rumena, hanno visto lievitare ulteriormente la presenza dei bambini stranieri a causa di una nuova redistribuzione dei cittadini tutti nei diversi campi o nei vari Progetti C.A.S.E. La presenza massiccia di alunni provenienti da lontano, non può non mettere in luce tutta una serie di problematiche relative alla loro accoglienza e integrazione che non possono essere negate ma che, se lette nella giusta ottica, quella interculturale, possono e devono divenire una risorsa per tutti. Attraverso un’attenta analisi delle difficoltà rilevate durante le prime fasi dell’accoglienza, ci è stato possibile suddividere i problemi da affrontare in due categorie che a prima vista appaiono distinte tra loro ma che, invece, sono strettamente correlate: problemi di ordine linguistico e problemi di tipo relazionale. Molti degli alunni accolti nelle nostre classi, presentavano, infatti, difficoltà relative alla comprensione e produzione linguistica, quindi alla comunicazione in genere. Ad aggravare il quadro, poi, si aggiungevano problemi legati alla scarsa autostima, spesso minata proprio dall’incapacità a comprendere quanto

veniva loro detto quindi alla conseguente impossibilità a fornire risposte adeguate e alla povertà delle relazioni sia tra pari sia rispetto alle figure adulte vissute come “giudicatrici”. L’incapacità o comunque la difficoltà a comunicare nella lingua della comunità ospitante è stata riscontrata anche nei bambini molto piccoli, quelli che frequentavano le nostre Scuole dell’Infanzia. Sembra essere consuetudine diffusa, infatti, l’utilizzo quasi del tutto esclusivo della lingua madre in contesto familiare. Tale comportamento si lega a comprensibili e condivisibili motivi di ordine identitario come ad esempio la paura che i figli, con la lingua, perdano anche un importante elemento dell’identità collettiva e quindi le proprie radici culturali. Senza entrare nel merito delle problematiche legate a quest’ultimo aspetto che non rientra nella nostra indagine e quindi nel progetto specifico da noi messo in campo, riteniamo che la scuola debba fornire gli strumenti, linguistici e relazionali, che consentano la piena integrazione con la comunità d’accoglienza, che non significa assimilazione alla cultura dominante ma che vuol dire fornire a tutti i bambini quelle opportunità che permetteranno loro, una volta divenuti adulti, di partecipare in maniera consapevole ed attiva alla vita della comunità nella quale sceglieranno di intrecciare le loro radici, nel pieno rispetto di tutti.

Nel nostro caso in particolare, durante tutto l’anno scolastico 2010/2011, la postazione KidSmart presente in aula, unitamente all’utilizzo di un software ugualmente fornitoci dai formatori dell’Università “ Bicocca” di Milano, incaricati dalla Fondazione IBM di seguire il nostro percorso, ci ha dato la possibilità di mettere in campo un progetto trasversale di circolo che, attraverso l’utilizzo della tecnologia, intesa come uno dei tanti mezzi a disposizione dei docenti, passando attraverso il disegno, tenendo conto dei fattori psicologici e relazionali, affrontasse il problema della lingua, inquadrata però in ottica interculturale, per tutti i bambini stranieri e per i loro compagni di sezione.

Il progetto, proprio perché pensato per far fronte ad una delle numerose problematiche legate alla massiccia presenza di bambini di altre culture, è subito diventato un progetto di circolo, coinvolgendo gli otto plessi di scuola dell’infanzia sparsi nell’immediato territorio. Il fine era quello di realizzare un dizionario trilingue (rumeno, albanese, italiano), in forma cartacea e multimediale, assolutamente spendibile nella pratica didattica quotidiana. L’utilizzo di un programma di registrazione, poi, ha fornito un valore aggiunto, permettendo di avere anche l’audio dei singoli vocaboli, pronunciati dai bambini stessi che si sono sentiti particolarmente coinvolti. Ogni scuola, grazie a una serie di riunioni tra i responsabili di progetto nonché del laboratorio multimediale di ciascun plesso, coordinati dalle due referenti di Circolo, ha avuto chiare indicazioni rispetto alla realizzazione delle pagine da inserire nel dizionario. Sono state concordate le misure, gli spazi, i caratteri da usare, gli argomenti su cui lavorare. Rispetto a quest’ultimo punto, è stata data priorità a

quegli argomenti maggiormente vicini all'esperienza dei bambini stessi. Libera scelta, invece, è stata lasciata rispetto alla tecnica da usare per illustrare le singole pagine. Tutti i bambini degli otto plessi coinvolti, stranieri e non, hanno avuto una parte attiva nel progetto. I computer, inseriti all'interno delle nostre sezioni, avevano suscitato da subito la curiosità e la simpatia da parte dei bambini. Non ci si poteva fermare lì. L'intenzione di progettarne un uso dotato di senso didattico all'interno delle programmazioni e del P.O.F. (Piano dell'Offerta Formativa) ha guidato i nostri passi e le nostre azioni. Così il progetto man mano ha preso corpo ed è stato attuato nel corso dei due anni.

Punto di forza del lavoro è stata l'estrema attenzione prestata affinché tutti i bambini venissero messi su uno stesso piano, operando in modo tale che ognuno potesse rivestire, alternativamente, il ruolo di insegnante e di alunno. Ci sembrava, infatti, importante porre tutti su un piano di assoluta pari dignità, impedendo l'insorgere di sentimenti di inferiorità o disagio che non avrebbero di certo giovato alle relazioni e rompere, al contempo, quel vecchio stereotipo per cui è colui che viene da lontano che deve sempre imparare qualcosa, come se egli stesso non fosse portatore di nuove conoscenze e saperi utili alla crescita di ognuno. E' così che bambini rumeni hanno imparato nuovi vocaboli in italiano ed albanese e bambini italiani hanno imparato vocaboli nelle due nuove lingue, grazie all'aiuto e al sostegno dei compagni stranieri e tutti hanno avuto la possibilità di ascoltare e riascoltare più volte, anche in momenti informali, le pronunce dei vocaboli da essi stessi registrati. Ne è nato un dizionario trilingue multimediale su CD, frutto anche di un paziente lavoro di armonizzazione dei prodotti dei singoli plessi. Tale CD, realizzato in più copie, è stato distribuito a tutte le Scuole dell'Infanzia del Circolo Didattico e alle classi prime della Scuola Primaria per poter essere utilizzato anche nei laboratori di L2 organizzati ogni anno¹⁰. Il progetto, inoltre, ha avuto il grande pregio di fungere da valido elemento di raccordo tra plessi, insegnanti e ordini di scuola, in un momento così tanto caratterizzato, invece, da disgregazione, estraneamento e perdita di senso generali e ha contribuito a far ritrovare in ciascuno di noi quell'identità professionale che era andata persa o comunque era stata fortemente compromessa. L'intento degli insegnanti, visto anche il successo in campo educativo del prodotto realizzato, è tutt'oggi quello di riprendere e ampliare il dizionario stesso, sia con nuovi argomenti, sia con nuove sezioni contenenti situazioni, brevi frasi di utilità comune.

Qual è stato, dunque, il ruolo di KidSmart nella ripresa della vita scolastica? Il primo effetto tangibile si è rivelato nella sua capacità di catturare l'attenzione di tutti noi, bambini ed insegnanti, raccolti intorno allo strumento per scoprirne insieme il funzionamento e le risorse in esso contenute.

¹⁰ Il vocabolario multimediale trilingue "Vedo, sento, parlo" sarà allegato al volume "Giochiamo con le parole. Le tecnologie a supporto dell'Intercultura", a cura di Sabrina De Clemente e Alessandra Tetè, prossimamente in stampa.

In questo modo le nostre intelligenze sono state chiamate a tornare “in azione” dopo un periodo di smarrimento e di problemi molto più grandi di noi da risolvere. Inoltre, al pari di altri strumenti e sussidi presenti nelle sezioni, ci ha permesso di distrarci e di riappropriarci man mano dei nostri spazi e dei nostri tempi. Così, pian piano, il fatto di poter accedere liberamente al computer, durante l'accoglienza del mattino ed in altri momenti dedicati al gioco libero, ha fatto sì che divenisse un punto fermo in sezione e, al pari di altre routine sperimentate e consolidate negli anni, ha svolto una funzione rassicurante sull'orizzonte di attesa della scansione della giornata scolastica dei bambini. Inoltre, nelle specifiche attività afferenti al laboratorio multimediale, KidSmart ha rappresentato un'opportunità didattica in più conferendo un valore aggiunto alle esperienze condotte durante i due anni previsti dal progetto.

Volgendo lo sguardo indietro e tornando con la memoria ai giorni successivi al sisma ed al nostro ritorno al lavoro, solo oggi abbiamo la piena consapevolezza di aver vissuto una vera e propria emergenza che si è espressa nei più diversi aspetti della nostra vita. Quella che qui ci preme portare alla luce oggi è *l'emergenza educativa* che, volenti o nolenti, ci siamo trovate a dover gestire pur non avendone la percezione essendo noi, per prime, soggetti che avevano subito, in prima persona, lo stesso evento catastrofico dei nostri alunni. Il fatto di dover riprendere in mano i fili di quella trama strappata così violentemente, ci ha in qualche modo “costrette” ad attivare nuove soluzioni, idee e strategie per risolvere la complessità di problemi prima mai affrontati nel nostro fare scuola quotidiano. E' in questo modo che si sono attivate nuove forme di “pensiero educativo” ed è aumentata notevolmente la nostra capacità di riflettere durante l'azione didattica per poi mettere sul campo le scelte più adatte e rispondenti al contesto emergenziale. E' innegabile che il Progetto KidSmart abbia avuto un ruolo di primaria importanza nel processo che ha aiutato tutte noi insegnanti ad orientarci all'interno di un contesto – quale può essere quello post-sisma – così privo di punti di riferimento, materiali e sociali, e di quelle routine che svolgono un ruolo così rassicurante nella vita quotidiana. Chiamandoci all'azione, sia nei momenti di formazione insieme ai docenti, sia nelle nostre singole realtà scolastiche, il progetto ci ha dato la chiave per far ripartire il flusso delle nostre idee, ci ha offerto la possibilità di raccontarci – ciascuna con la propria storia personale e professionale – e di sentire la piena accoglienza e partecipazione al nostro dolore ma, allo stesso tempo ci ha teso la mano da aggrappare con forza per uscire dalla palude dello scoraggiamento. Così, l'esperienza maturata nei tre anni di realizzazione del progetto, fa parte oggi di ciascuna di noi e della nostra professionalità ma, soprattutto, ci fa guardare con occhi nuovi verso la generosità dell'essere umano.

La necessità di confrontare periodicamente le nostre esperienze, poi, di riferire ai formatori che ci hanno seguito durante questi anni con sensibilità e quasi in punta di piedi, rispettando le

nostre titubanze, le nostre paure e accettando i nostri momenti di sfogo per accoglierli e aiutarci ad elaborarli, ci ha dato la possibilità di compiere quel cammino di “riappropriazione” che non c’era stato concesso fino a quel momento. Non dimentichiamoci, infatti, che noi insegnanti eravamo stati chiamati a “tornare in cattedra” a pochi giorni da un evento che, solo chi ha vissuto, può capire appieno. Molti di noi hanno perso tutto, casa, affetti e altri si sono visti allontanare dalle proprie radici per essere inviati lontano in attesa di un ritorno, i cui tempi, non era possibile definire, in balia di una macchina dei soccorsi che, nonostante le buone intenzioni, spesso è risultata poco sensibile e comunque poco calata in questa particolare realtà. Una macchina i cui ingranaggi erano stati messi in moto e di cui non era possibile cambiare la rotta. Eravamo state investite di un ruolo non facile da gestire. Accogliere i problemi, le ansie, le paure delle famiglie e dei bambini, senza nessuno a cui consegnare le nostre.

In questo scenario, quindi, l’arrivo di un progetto come “KidSmart per l’Abruzzo”, un progetto diverso dai tanti che ci sono stati proposti, un progetto finalmente attento alle persone e alle loro difficoltà, ci è davvero sembrato un effettivo e reale segno di speranza e ripresa di cui saremo sempre grate a IBM e a tutti i docenti e formatori che ci hanno affiancate.

5.2 Un’esperienza pre e post KidSmart

di Isa Cervelli

Il terremoto ci ha tolto molto, ci ha creato molti disagi a livello economico, sociale, familiare, personale, ma per la scuola, paradossalmente, è stato una risorsa.

Prendiamo il progetto KidSmart, ad esempio, nato proprio dalla volontà di portare un aiuto ed una presenza concreta su un territorio tanto provato.

La Fondazione IBM con le sue donazioni ha portato il pc nella vita quotidiana delle sezioni di scuole dell’infanzia fortemente provate dal sisma, sia nelle strutture, spesso inagibili e sostituite da tende o nella migliore delle ipotesi da container, sia nell’organizzazione stessa che ha dovuto fare i conti con il forte senso di precarietà e la scarsità di materiali presenti. La possibilità di avere a disposizione un computer, pensato proprio per i più piccoli, ha determinato un rapporto ed un uso diverso di questo utile strumento nella didattica di tutti i giorni e in un particolare momento di vita nostro e dei nostri bambini.

La mia esperienza nell’uso delle tecnologie multimediali nella didattica è, di un po’ di anni, anteriore al progetto KidSmart. Le due esperienze hanno comunque in comune il gradimento che si è sempre riscontrato sia da parte delle famiglie che, e soprattutto, dei bambini.

Nell'esperienza "pre-KidSmart" ci si doveva "contendere" le postazioni multimediali con gli alunni della scuola primaria: giorni, tempi e orari fissi. Quell'appuntamento era sempre atteso con desiderio dai bambini e se qualche volta capitava di doverlo saltare non tardavano a manifestarsi i malcontenti e le lamentele.

Con l'arrivo delle postazioni KidSmart all'interno della sezione è cambiato il modo di approcciarsi, i tempi sono diventati più liberi e distesi ma l'interesse e l'entusiasmo verso questo strumento è rimasto sempre molto elevato.

Già dai primi giorni ha catturato l'interesse di tutti i bambini e a volte è stato, come per tutte le novità, anche motivo di attrito e di competizione, ma dopo questo iniziale periodo si è rivelato un grande strumento educativo.

I bambini hanno imparato quasi subito e senza troppi problemi ad organizzarsi, si sono messi in attesa ad aspettare con rigore e pazienza che arrivasse il proprio turno, qualche volta sono ricorsi all'aiuto dell'adulto quando magari il compagno si attardava ,raggiungendo comunque spesso e volentieri la soluzione da soli: "finisco questo ... e fai tu!".

Più difficoltà ci sono state nell'accettazione da parte di alcuni membri del team docente: "no! Io in classe non ce lo voglio ... sai che confusione ... ma io non lo so neanche accendere!" Queste difficoltà e remore sono state tuttavia pian piano accantonate, infatti il pc si è rivelato , nel corso del tempo, un ottimo mediatore educativo :

- un "tranquillizzatore" per alcuni bambini più vivaci ed "intraprendenti" che trovavano nel pc un luogo ed un momento di calma e rilassamento che riusciva a placare l'irrequietezza ed i conflitti che a volte si instauravano fra compagni
- un "facilitatore" nell'ambientamento e nell'accettazione della scuola.

Un esempio: il primo giorno di scuola, del 2010/11, arriva una bambina, Laura di anni 4 e mezzo, tutta bella sorridente e come prima cosa dice "posso accendere il computer?", la mamma la richiama dicendole " ma, non dici neanche buongiorno alla maestra dopo tutto questo tempo?" , la bambina mi guarda fa un sorriso, fa spallucce e dice "me lo accendi maestra?". Dopo averla accontentata la mamma mi informa che la bimba non vedeva l'ora di tornare a scuola per poter riutilizzare il computer. Nel frattempo Laura smanettava contenta alla ricerca dei suoi giochi preferiti e congedava la mamma con un semplice ed un po' stirato "ciao".

Anche quest'anno la ripresa scolastica per molti bambini è stata facilitata dalla presenza del pc in sezione ed anche l'ingresso dei nuovi arrivati (i bambini di tre anni) è stato meno traumatico perché hanno trovato in sezione questo fantastico "gioco" che molti usavano anche a casa ed altri, pur non usandolo, ne *subivano* lo stesso il fascino, anzi non sembrava loro vero poter usare a scuola

ciò che gli veniva impedito di utilizzare a casa (“ papà non me lo fa usare, perché è per i grandi ... se no io lo rompo ...”). Dunque, per tornare alle colleghe un po’ restie ed un po’ titubanti , si son dovute ricredere trovando nel pc un aiuto nella gestione della classe e volendo un po’ azzardare ... quasi una collega di supporto in quei momenti in cui un aiuto in più fa comodo!

Tornando al discorso delle tecnologie in generale, esse non sono vissute come qualcosa di estraneo dai bambini di oggi poiché sono presenti ovunque nelle case ed il fatto di ritrovarle anche a scuola li fa sentire meno distanti da casa loro.

Indubbio è il loro valore di mediatori didattici.

Dal punto di vista della motivazione le risorse tecnologiche consentono di catturare l’attenzione degli alunni con grande facilità e permettono una maggiore partecipazione e coinvolgimento nell’esperienza di apprendimento proposta. Un esempio su tutti: con i bambini è abbastanza usuale inventare storie con l’uso delle carte di Propp, tuttavia , l’entusiasmo, l’interesse e la partecipazione che ho riscontrato proponendo questa attività utilizzano le T.I.C. supera ogni mia aspettativa: tutti i bambini hanno dimostrato interesse fino al termine dell’attività stessa.

L’idea è nata da una richiesta formulataci dall’equipe di formatori che ha seguito il progetto. Avremmo dovuto realizzare un’attività a scuola con l’uso del pc e poi documentarla in uno dei successivi incontri di formazione. Volevo fare qualcosa di diverso dal solito, di accattivante per i bambini e, al contempo, significativo e così ho pensato di realizzare qualcosa che poi, i bambini stessi, hanno definito “cartone animato”.

Fin dalla proposta formulata ai piccoli alunni c’è stato un coro unanime di consensi che si è poi concretizzato con l’impegno di tutti, ciascuno con le proprie competenze. I bambini hanno avuto quindi l’opportunità di inventare una storia, utilizzando un metodo già noto. Hanno perciò pescato, all’interno di un grande mazzo di carte raffiguranti personaggi, animali, oggetti e ambienti, in modo del tutto casuale, quattro carte, una per ciascuna tipologia. Ne sono venuti fuori: Paperino (quello della Disney), un porcellino, una tartaruga ed una strada fra gli alberi. A questi elementi ne è stato, spontaneamente, aggiunto un altro , un personaggio che rappresentasse il cattivo nella storia : il lupo, che comunque alla fine si è più rivelato un buono alla ricerca di amicizia!

Il secondo passaggio è stato di tipo grafico: ai bambini è stato chiesto di disegnare il personaggio preferito e le scene della storia. La produzione cartacea è stata poi trasferita, tramite scansione, sul pc, e si è aggiunta agli altri disegni che erano stati direttamente realizzati con il programma di grafica Paint. La terza fase ha visto i bambini impegnati a prestare le loro voci ai vari personaggi anche imitandone i versi e a raccontare, in modo discorsivo, l’intera storia, suddivisa precedentemente nelle diverse sequenze. I più grandi, inoltre, in particolare quelli che hanno già una certa familiarità con la lingua scritta, si sono cimentati nella scrittura autonoma di alcuni vocaboli.

La fase finale del progetto si è conclusa con una presentazione PowerPoint nella quale figuravano tutti i bambini, alcuni solo col disegno, altri con disegno, voce o scritto, rispettando le capacità e, soprattutto, il desiderio di ciascuno.

E' stata una bella esperienza poiché tutti hanno contribuito, senza nessuna eccezione. Ognuno ha avuto la possibilità di esprimersi secondo le proprie capacità, nel rispetto delle modalità di espressione a lui/lei più consone. C'è chi ha partecipato cimentandosi nella scrittura senza esporsi in prima persona, chi, al contrario da vero istrione, ha dato il suo contributo raccontando, microfono alla mano e aggiungendo nuovi particolari. Una volta completato ed assemblato il tutto, i bambini hanno assistito alla proiezione della storia con orgoglio, soddisfazione e tanta ilarità nel riconoscere le voci proprie e dei compagni ed hanno voluto che la "proiezione" fosse riproposta più volte anche a distanza di tempo. In questa esperienza i bambini hanno interagito fra di loro, hanno raggiunto compromessi, si sono suddivisi anche i compiti " allora se tu fai il lupo, io faccio; No, questo l'ha fatto Federico , allora puoi fare ... " hanno collaborato "mi aiuti a disegnare il viso ...!" magari non sempre facilmente ... ma quel che conta è il risultato!

Anche le famiglie, messe al corrente dell' esperienza proposta, si sono mostrate interessate e piacevolmente stupite ed assistendo alla proiezione hanno condiviso con i bambini la soddisfazione e la gioia di vedere il risultato.

E' fuor di dubbio che le TIC, possono costituire degli alleati preziosi per favorire i processi di apprendimento/insegnamento grazie alla multimedialità, all'interattività e all'ipertestualità che offrono. Infatti la multimedialità consente l'integrazione di vari codici di comunicazione: testo, immagini e suoni. In tal modo ciascuno riesce a trovare il canale che preferisce e con il quale ha più familiarità, i due bambini descritti sopra ne sono un esempio. L'interattività permette di ottenere immediatamente la risposta a ciò che si sta facendo e quindi il pc funge sia da mezzo di rinforzo che da mezzo di correzione. Molti dei giochi presenti nelle postazioni Kidsmart si prestano a tale scopo e fanno di questo uno strumento che permette l'apprendimento attivo, la costruzione delle conoscenze e l'autovalutazione.

Un esempio, quello del gioco, che riscuote molto successo soprattutto con la fascia di bambini di 3 e 4 anni, in cui si chiede di compiere associazioni piccolo, medio e grande, attribuendo a tre personaggi il giusto paio di scarpe. Tutti i bambini si sono dimostrati all'altezza del compito, ma, una volta scoperta la "reazione" in caso di errore tutti commettono, volontariamente, quello più grossolano, ossia le scarpe piccole al pupazzo grande e viceversa per "godere" e ridere della situazione creatasi. Anche questo è un rinforzo: il divertimento che genera è altrettanto valido dei complimenti che si ricevono quando si trova la giusta soluzione al problema. Altri bambini sono più sensibili alle gratificazioni " la maestra mi ha detto: – complimenti, molto bravo! " – . Infatti questi

ed altri software didattici, sono programmati per una valutazione formativa, offrono la possibilità di avere un feedback immediato accompagnato da suggerimenti (es: attento riprova ... molto bene!) e impediscono all'errore di consolidarsi favorendo la consapevolezza del proprio apprendere e l'autovalutazione.

L'ipertestualità è la caratteristica che è stata meno usata nella mia esperienza didattica ma non per questo è la meno importante : essa permette la non sequenzialità di informazioni favorendo così la creazione di un ambiente di formazione più aperto e personalizzato in cui ciascuno traccia il proprio percorso e fa i propri collegamenti.

Pertanto, volendo fare un bilancio e trarre delle conclusioni a proposito dell'esperienza di "KidSmart per l'Abruzzo" e più in generale dell'uso delle tic nella didattica, non posso che darne un giudizio più che positivo. Se mi si chiedesse se avrei ottenuto gli stessi risultati con gli alunni senza l'uso di KidSmart risponderai che sì , probabilmente avrei raggiunto i medesimi traguardi ma, sicuramente, l'ausilio delle TIC ha contribuito ad ottenerli in modo più veloce e semplice e, soprattutto, con un maggiore coinvolgimento ed interesse da parte dei bambini che, non dimentichiamolo, sono nativi digitali, quindi abituati a ragionare in termini di tecnologia più di quanto non lo siano gli adulti.

Certo, l'ideale sarebbe poter dotare le scuole di LIM e di connessioni ad Internet. Non dimentichiamoci che i nostri bambini, al di fuori della scuola, hanno sempre più dimestichezza con touchscreen che consentono loro di ingrandire, allargare, restringere, sfogliare e che la scuola, come spesso accade, sembra restare indietro rispetto alla realtà quotidiana dei bambini stessi.

Quindi ringrazio IBM per aver fornito a tutte le scuole del cratere sismico delle postazioni Young Explorer rendendo così la nostra città, e non solo, un po' più al passo con i tempi e quasi all'avanguardia rispetto alle altre scuole d'Italia, e ringrazio anche i professori dell'Università Bicocca di Milano per il sostegno ed anche per la spinta che ci hanno dato. Il sostegno perché hanno contribuito a far apprezzare ancora di più questo strumento e la spinta perché l'iniziativa è partita dopo pochi mesi dall'inizio della scuola quando tutti noi eravamo ancora concentrati sui nostri dispiaceri e problemi (che ovviamente non sono venuti ancora meno ma, per forza di cose, abbiamo imparato a convivere) ed avere altre cose a cui pensare spesso è stato fonte di distrazione e di alleggerimento della tensione con conseguente, temporaneo, allontanamento della "cupezza" , della malinconia, dell'irrequietezza.

Anche per i bambini, pur senza voler ripetere quanto detto in precedenza, la presenza delle postazioni KidSmart è stata senz'altro positiva perché ha contribuito a creare all'interno della sezione un clima più favorevole e socializzante stemperando spesso stati di agitazione e di difficoltà post traumatica che alcuni di essi manifestavano.

5.3 Riflessioni sull'esperienza con KidSmart

di Giacinta de Thomasis

Attivare una riflessione sulla “presenza” del KidSmart nella nostra scuola a distanza di tempo mi riporta inevitabilmente all’“evento”, al “fatto emotivamente destabilizzante”, “alla famosa notte”, al “*signor Sisma*” perché questa “macchina” – il KidSmart, appunto – è da considerarsi il frutto, il “dono” conseguente al terremoto.

Racchiudere le parole tra due virgolette significa, per me, il fatto di renderle meno pesanti, meno invasive, meno forti, perché “forse” non ho elaborato “bene” lo stravolgimento che c'è stato nella mia vita dopo il terremoto del 6 aprile 2009. Alle 3.32 di quel giorno ho perso una casa, degli oggetti, delle persone che conoscevo, una “vita” sociale normale. Per alcuni mesi avevo perso anche la mia identità professionale dal momento che mi sono ritrovata in un'altra città ad essere una “insegnante sfollata” ed ad operare in una scuola in cui non avevo nessuna connotazione specifica. Fino a quando, nel mese di settembre del 2009, con l'apertura del nuovo anno scolastico, ho ritrovato almeno alcune certezze che avevo smarrito: sono tornata ad essere una insegnante, nella mia scuola in muratura, con i miei bambini. Ricordo quei giorni quando nel nostro plesso ci fu consegnata la “scatola”, il “grande scatolone”; noi insegnanti pensammo ad un'altra delle tante donazioni e per un po' rimase chiusa anche a causa del ritardo nell'installazione di competenza del tecnico informatico che aveva avuto in “esclusiva” l'incarico di aprirlo dalla Direzione Didattica. Tutti noi, adulti e bambini, eravamo incuriositi e provavamo ad indovinare di che cosa si trattasse. Così grande!

I bambini, con la loro spiccata fantasia e creatività, ipotizzavano un'astronave, un mostro dei cartoni, una mega playstation, ma... le indicazioni della Direzione erano tassative! Bisognava aspettare il tecnico. Quando, finalmente, arrivò il giorno e furono montate le due postazioni, io e le mie colleghe fummo molto grate alla Fondazione IBM per l'importante donazione e per una volta, forse la prima, pensammo al terremoto senza risentimento, apprezzando invece l'aiuto che ci veniva offerto.

Oggi, a distanza di tempo da quei giorni, tante cose sono cambiate, tante altre sono rimaste uguali, altre ancora si sono incancrenite e altre provano a “scorrere” cercando di raggiungere una normalità che è ancora lontana, ma che vorremmo tanto riavere.

Tornando al discorso della normale quotidianità scolastica, il KidSmart è stato percepito dagli alunni da diversi punti di vista. Inizialmente è stato considerato come un oggetto tra gli oggetti, un

giocattolo un po' più affascinante, una matita multimediale, una costruzione elettronica, una macchina con delle storie fantastiche; i bambini vi accedevano senza alcun rispetto delle regole, senza stabilire i tempi della fruizione di ciascuno, senza esperienza. Ma ben presto si è reso necessario condividere delle regole di accesso, dei tempi per non “farsi venire gli occhi rossi”, ed anche la selezione dei fruitori in base all'età: *“gli orsetti (i bambini di tre anni) non lo possono toccare, lo possono solo guardare ed imparare dai coniglietti (bambini di quattro anni) e dagli scoiattoli (bambini di cinque anni)”*.

In un secondo momento, dopo questa fase più che altro esplorativa, il KidSmart è diventato un oggetto da usare insieme aiutandosi reciprocamente, da condividere ma anche da contendersi, da farsi spiegare dai compagni più grandi e da insegnare a quelli che si mostrano meno esperti, da non far “toccare” troppo ai più piccoli che potrebbero danneggiarlo, una nuova modalità attraverso cui poter far emergere le proprie capacità e competenze. D'altro canto, però, per alcuni è stato fonte di attrazione e “repulsione” nello stesso tempo. Il fatto di mettersi in gioco in prima persona, impugnando per la prima volta un mouse con le difficoltà oculo-manuali che si superano solo con la pratica e con l'uso del mezzo, ha comportato qualche problema per i bambini che avevano meno dimestichezza, seppur aiutati dai compagni. Questi, alcuni dei loro commenti raccolti durante le osservazioni :*“uffa, giocaci tu che lo sai fare!”* , *“no, io vado a giocare con le costruzioni, questo gioco non mi piace!”*). Gli stessi alunni che, però, poi osservavano incuriositi, con la coda dell'occhio, le attività al computer dei compagni dopo che loro lo avevano abbandonato “sconfitti”.

Infine, è stato uno strumento/sussidio didattico che ci ha permesso di ampliare gli orizzonti, potenziare le attività, supportare più puntualmente i percorsi educativo-didattici, mostrare immagini e filmati, creare una documentazione interattiva, vivace, da condividere anche all'esterno, alle colleghe, ai genitori e da consegnare alla memoria della scuola. Il Kidsmart è così entrato a pieno titolo nella nostra didattica ed oggi viene usato nelle sue molteplici dimensioni (ludico, didattica, socializzante, cognitiva).

Il Kidsmart, dunque, ha rappresentato una novità dopo “l'evento”, un elemento innovativo nella didattica quotidiana della nostra scuola. E' innegabile che il valore aggiunto, conseguente all'arrivo di questa macchina, è stato conferito dai percorsi di aggiornamento attivati nel corso degli incontri con i docenti dell'Università La Bicocca di Milano, che in questi anni ci hanno supportato, ci hanno dato notevoli spunti di riflessioni, ci hanno fornito elementi per un uso consapevole del mezzo multimediale e, soprattutto, ci hanno permesso di incontrarci, di parlarci, di confrontare le nostre esperienze e di riflettere.

Riflessione.

Sì, la parola chiave è riflessione; riflessione sui nostri stati d'animo dopo l'evento, su quello dei nostri piccoli alunni, sui percorsi attivati per affrontare, capire, contenere il trauma. Riflessione e “macchina”, riflessione e KidSmart, riflessione sui percorsi che attiva e/o può attivare una “macchina” nella testa dei bambini ma anche nelle nostre come docenti; riflessione per non permettere ad un “oggetto” di impossessarsi delle nostre menti e di quelle dei nostri alunni, come oggi purtroppo spesso accade con gli strumenti multimediali e le loro estensioni (PC, play-station, PSP, Wii, social network, ecc); riflessione per utilizzare al meglio uno strumento capace di facilitare l’attivazione di percorsi di insegnamento-apprendimento.

5.4 La testimonianza della maestra Rosj

di Rosa Maria Grazia Scurria,

La paura, per quanto forte, è stata una grande emozione, è stata una reazione ad un evento inaspettato. Da insegnante, da mamma, da nonna, posso dire che bisognerebbe evitare il trauma spiegando ciò che è accaduto in modo che possa trasformarsi in un fatto possibile, anzi probabile e che potrebbe accadere ancora, purtroppo. Infatti il terremoto del 6 aprile non ha scosso solo le nostre case, ma soprattutto le vite di tutti noi; non è arrivato solo alle fondamenta degli appartamenti, ma è entrato nei cuori dei bimbi e lì è rimasto.

Ho la testimonianza di Laura, bimba di 3 anni. Abitava con la sua famiglia all’Aquila: “avevo 3 anni, maestra Rosj, ma io la terra che tremava me la ricordo molto bene. Certo ero piccola, ricordo (e me lo racconta con eccitazione) il caos a casa dei nonni che ci ospitarono a Cugnoli, eravamo tutti accampati perchè la casa al centro dell’Aquila era crollata e la casa dei nonni era più sicura”. Sono state emozioni che Laura non ha dimenticato nell’arco di questi anni, con me dialogava molto e si confidava. Quante volte chiacchieravamo del terremoto, la scossa l’aveva terrorizzata. Allo shock, all’angoscia del sisma si aggiungeva la paura di dover ricominciare a Cugnoli, in una scuola nuova con nuovi compagni e nuove maestre ... Io vivevo un’altra immensa preoccupazione: come mi devo comportare con i piccoli alunni colpiti dal terremoto? Parlare? Cosa dire?

Quando alla fine di maggio 2009 il Sindaco di Cugnoli fa vedere una camiceria a noi insegnanti per terminare l’anno scolastico, io, la maestra Paola, la maestra Annamaria e la maestra Tiziana, eravamo contente perché, avevamo un tetto (visto che la nostra scuola era lesionata, inagibile), potevamo terminare l’anno scolastico e ultimare il progetto sui Giochi del Mediterraneo.

Prima di entrare nella scuola-camiceria dico alle colleghe: “Ragazze creiamo gli angoli: il primo dovrà essere un angolo morbido, l’angolo della lettura sarà l’angolo ideale per calmare i

bambini”. Le colleghe erano d’accordo con me. Quindi un bel tappeto colorato, tre grandi cuscini e pochi libri ecco l’angolo delle coccole (di questo avevano bisogno i miei piccoli allievi). In quei mq c’erano anche l’angolo delle costruzioni, l’angolo della cucina, l’angolo della plastilina.

Il 20 maggio 2009 i bambini di Cugnoli entravano nella “scuola –camiceria”, la nostra nuova Scuola dell’Infanzia. La Scuola Primaria era ospite in un bar –ristorante, la Scuola Secondaria di primo grado in un agriturismo.

Il cellulare non dava segnale, mi sentivo fuori dal mondo, ma il mio compito in quei giorni era quello di farmi forza. Sono state emozioni che non passano ma anzi si alimentano dei ricordi che ancora condividiamo con Paola, Tiziana e Annamaria e, purtroppo, si sono rinnovate ascoltando le notizie al telegiornale riguardo ai più recenti sisma dell’Emilia e della Toscana.

Quando poi, nel mese di gennaio del 2010 vennero consegnati e inaugurati i M.U.S.P.¹¹ finalmente avevamo una Scuola dell’Infanzia. Avrei fatto di tutto per i miei piccoli allievi ma non e’ stato facile aiutarli a superare il trauma del terremoto. Io ho cercato di riprendere la nuova vita scolastica “come prima” e grazie alla donazione delle due postazioni KidSmart da parte dell’IBM e al mio corso di formazione svolto all’Aquila ho cercato di far superare il trauma, trauma che io per prima ho avuto difficoltà a elaborare. Ho cercato, grazie al laboratorio di KidSmart, di ritornare alla “normalità”. Ho dedicato tempo e attenzione. L’uso dei giochi al personal computer, la mia vicinanza, la mia voglia di imparare l’uso del pc, hanno rassicurato molto i miei piccoli alunni. Sono riuscita a distrarre i miei allievi. Due volte alla settimana con nuovi input, scoperte, sorprese, ho aiutato i bambini a ritornare alle loro normali attività; hanno tratto beneficio dalla ripresa della loro routine abituale, dal perseguire gli obiettivi, dalla socialità. Laura è stata un esempio, perché si e’ inserita con serenità, parlando sempre meno del sisma e superando velocemente il trauma. Le due postazione di KidSmart mi hanno aiutato a dare una mano ai bimbi e hanno contribuito a dare un senso di sicurezza e di controllo: il cambiamento nei miei alunni e’ stato un cambiamento positivo. E’ stato importante incoraggiare e riorganizzare e ora dopo 4 anni i bimbi scelgono l’angolo di KidSmart con naturalezza come dei veri nativi digitali!

Grazie alle due postazioni donate dalla Fondazione IBM, che hanno fornito un contributo alla costruzione di un’infrastruttura tecnologica nella scuola, è stato possibile realizzare tre progetti con attività specifiche rivolte alle tre fasce d’età, realizzando per ogni singolo bambino una produzione grafica (piccoli libri sulla conoscenza del computer). In seguito ad un articolato corso di formazione tenuto all’Aquila in collaborazione con i docenti della Università Bicocca di Milano e con esperti di psicologia e psicopedagogia, ho portato a termine una ricerca-azione su bambini dai 3 ai 5 anni che

¹¹ M.U.S.P. : Moduli ad uso scolastico provvisorio

ha avuto come fine quello di avvicinare i bambini stessi, in particolare quelli le cui possibilità di entrare in contatto con nuove forme di comunicazione ed espressione risultavano ridotte, al mondo della tecnologie.

Nell'anno scolastico 2012/2013 ho realizzato un libro multimediale, permettendo ai bambini di 5 anni di svolgere esperienze con KidSmart e la L.I.M (Lavagna Interattiva Multimediale) in svariate attività di gruppo interagendo attivamente con il computer in modo giocoso e divertente. Lo scopo principale del progetto e' stato quello di trovare strategie diversificate e molteplici che portassero all'uso del pc in un contesto educativo-didattico adeguato alle esigenze dei piccoli alunni, favorendo il passaggio dal pensiero concreto a quello simbolico, supportando la maturazione delle capacità di attenzione e riflessione.

I docenti dell' Università Bicocca di Milano, il Prof. Ferri e la Prof.ssa Ripamonti, insieme al Dott. Failla della Fondazione I.B.M. e agli altri formatori, mi hanno insegnato in questi anni come fin dalla Scuola dell'Infanzia gli strumenti tecnologici possono rappresentare una risorsa utile per per la ri-costruzione e il consolidamento di reti relazionali stabili, durature nel tempo che altrimenti rischierebbero di interrompersi. Il Progetto KidSmart, perciò, è stato esteso anche alla Scuola Primaria, come progetto di continuità multimediale in grado di tenere ben saldi i legami tra i due ordini di scuola e tra i bambini stessi

E' importante sottolineare quanto l'approccio corretto alle tecnologie si rende sempre più indispensabile per i bambini di oggi che devono essere dotati delle giuste conoscenze e competenze per non farsi sopraffare dalla velocità dei cambiamenti della nostra società soprattutto in campo tecnologico. Favorire la naturale curiosità del bambino verso le nuove tecnologie e, quindi, inserire un progetto multimediale nella scuola dell'infanzia, rappresenta una valida modalità per realizzare quell'uguaglianza delle opportunità educative che permette a tutti, anche ai ceti economicamente e culturalmente più svantaggiati, di poter usufruire di mezzi quali il KidSmart, come strumento utile a favorire il successo scolastico. Così facendo, inoltre, si arricchisce sempre di più il Piano dell'Offerta Formativa delle diverse realtà scolastiche.

UN APPROFONDIMENTO SULLE PRATICHE COLLETTIVE DI NARRAZIONE IN UN CONTESTO POST-TRAUMATICO: QUALI LE IMPLICAZIONI PER KIDSMART?

di Guido Veronese, Marco Prati, Marco Castiglioni

6.1 Introduzione

Il presente capitolo si inserisce in quel filone di lavori che si occupa della sperimentazione e della ricerca di nuovi modelli di intervento clinico nell'assistenza a popolazioni traumatizzate in contesti di crisi. Tali studi, prendendo le mosse da diversi modelli teorici, sono orientati allo sviluppo di tecniche che consentano una rapida e efficace azione in situazioni estreme, quali calamità naturali, attacchi terroristici ecc... (Katz et al., 2006; De Jong, Kleber, 2003).

Le terapie cognitive standard e cognitivo-comportamentali sembrano ad oggi aver prodotto il maggior numero di evidenze empiriche rivelando la loro efficacia principalmente nella regressione dei sintomi e nel cambiamento delle idee irrazionali associate all'evento traumatico, nel blocco delle ruminazioni e dei pensieri catastrofici (Shapiro, 1996). Terapie narrative e ricostruttive dei significati correlati al trauma, al lutto e alla perdita costituiscono un secondo importante filone di ricerca (Miller e al., 2006; Nelson e al., 2006). Un consistente numero di lavori corroborano l'efficacia delle terapie narrative, sistemiche e familiari nell'elaborazione di traumi complessi e cumulativi (Nelson, et al., 2006; Jordan, 2006). Un terzo filone di ricerche si occupa di esplorare l'efficacia e l'effettività di modelli integrati in cui ad interventi diretti sul contesto del trauma si affiancano tecniche comportamentali orientate alla soluzione del PTSD (*Postrumatic Stress Disorder*) a livello intraindividuale (Bousquet Des Groseillers et al. 2006). Le terapie integrate appaiono soprattutto orientate ad un intervento multi-livello che tenga conto dei principali aspetti bio-psico-sociali implicati nella complessa galassia traumatica (Kazak, et al., 2006).

Gli strumenti presentati nel presente capitolo si propongono di introdurre innovativi modelli di intervento in situazioni di crisi che integrino ad un livello ricostruttivo delle narrative – frammentate e imbrigliate nella morsa del trauma – un livello di prevenzione delle sindromi post-traumatiche. Le nuove tecnologie, l'uso del social network e dello scambio online, possono diventare un *medium* efficace in grado di contribuire alla ricostruzione di significato, favorire il rinforzarsi di fattori di protezione e contribuire a promuovere il buon funzionamento del bambino e della sua famiglia a seguito di catastrofi naturali.

6.2 Trauma

6.2.1 Modelli psico-fisiologici e psicologici individuali

Il modello di Ledoux (1996) fornisce una possibile spiegazione della neurofisiologia delle memorie traumatiche. Diverse aree e strutture corticali e sottocorticali sarebbero interessate nel processamento degli eventi traumatici. Le informazioni elaborate a livello sensoriale accedono a zone talamiche sottocorticali. L'informazione grezza è trasferita da qui all'amigdala che riceve dal talamo informazione prima che dalle aree neocorticali. Un'esperienza emotiva profonda precederebbe l'esperienza consapevole, l'attivazione ormonale e quella cognitivo-emotiva contribuendo al generarsi di risposte emotive da un sostrato di informazioni frammentate (Van der Kolk, 1996). L'emozione assegnata dall'amigdala consisterebbe così in una forma di memoria che transita verso altre strutture cerebrali primitive, tra cui l'ippocampo, il quale funziona come primo *topos* di integrazione con stimoli sensoriali affini (Laughlin, Throop, 2006). Alti livelli di stimolazione dell'amigdala interferiscono con le funzioni ippocampali creando errori di valutazione e una scarsa integrazione nell'immagazzinamento della memoria traumatica: i ricordi verranno depositati sotto forma di frammenti (odori, immagini isolate ecc...) che costringono la persona ad interpretare in termini catastrofici stimoli sensoriali innocui in ingresso. Una contemporanea inibizione dell'area corticale di *Broca*, impedisce alle persone traumatizzate di dare un nome alla propria sofferenza che verrebbe espressa esclusivamente con il linguaggio dell'attivazione fisiologica (Ledoux et al., 1991).

La quarta edizione del DSM (2002) si sofferma, inoltre, su una disamina degli effetti immediatamente successivi al trauma, costruendo quella sindrome conosciuta come Disturbo da Stress Acuto. Gli effetti intrapsichici si manifestano attraverso sintomi dissociativi (estranimento ed intorpidimento emotivo, perdita di consapevolezza del contesto circostante, derealizzazione e depersonalizzazione, scotomizzazione di ampie porzioni dell'evento traumatico) che iniziano quando l'evento traumatico è in corso. La dissociazione è un meccanismo che consente all'individuo di far fronte a situazioni di stress estremo. I fattori individuali che caratterizzano l'organizzazione soggettiva post-traumatica sono i determinanti di una variabilità molto ampia nello sviluppo di sintomi di asse I e II. Da reazioni del tutto normali si passa ad un'organizzazione dell'intera struttura di personalità intorno alla frammentazione traumatica (Herman, 1989).

Non pochi dubbi - che alimentano il dibattito attuale intorno alla neurofisiologia del trauma - restano da dipanare; pur non essendo questa la sede per discutere della diatriba epistemologica

riguardo la fenomenologia delle scienze neuropsicologiche, è tuttavia importante sottolineare come, ad esempio, non sia affatto chiaro come ad eventi critici estremi non corrispondano univocamente le medesime risposte neurobiologiche (Schuster, et al. 2001) e come la riduzione a mere cornici medicalizzanti e organiciste di aspetti riguardanti reazioni umane possa essere fuorviante nel discriminare esiti patologici da normali risposte allo stress (Wakefield, Spitzer, 2002). La stessa correlazione tra memorie represses, memorie recuperate ed eventi traumatici ad oggi appare questione irrisolta: alcuni studi non supportano l'idea che il sistema mnestico di individui traumatizzati possa escludere e, in un secondo tempo, recuperare esperienze terrifiche (Paz-Alonso, Goodman, 2008; Pope, et al., 1998), mentre altri studi ritengono che vi sia un'evidenza empirica dell'esistenza di memorie rimosse e dissociate degli episodi trauma correlati (Ost et al., 2008).

Uno dei rischi principali della decontestualizzazione delle sindromi trauma correlate è l'indifferenziazione degli *stressors*: guerra, attacchi terroristici, calamità naturali, incidenti stradali, abusi sessuali e aggressioni più o meno esplicite, vengono inserite indiscriminatamente sotto la vaga etichetta psichiatrica di PTSD seguendo una fuorviante modellizzazione del tipo "*dose-response*" (Bowman, 1999; McNally, 2003). In accordo con quella prospettiva di pensiero antropologica e psicologica – conosciuta come *neurofenomenologia culturale* – riteniamo si debba tendere verso una progressiva riduzione del dualismo mente-corpo; "la cultura... si apre a ciò che cominciamo a riconoscere come organo della cultura stessa - il sistema nervoso umano" (Laughlin e Throop, pg 307).

6.2.2 Rileggere il trauma alla luce delle teorie Narrative e Socio-Costruttiviste

L'emergere di paradigmi costruttivisti, socio-costruzionisti e narrativi nell'assistenza e cura dei rifugiati, dei profughi e delle vittime di guerra (Pumariega et al.; Volkman, 2003), ha determinato una profonda revisione dei tradizionali modelli psichiatrici e medici deputati al trattamento di traumi estremi e cumulativi e ad una revisione critica della nosografia del PTSD (Young, 1995; Durst, 2000; Papadopoulos, 2002). Young (1995) considera ed evidenzia come la categoria diagnostica di PTSD sia figlia di un luogo e di un tempo specifici e come inevitabilmente essa trascuri fondamentali variabili culturali, socio-economiche e politiche che caratterizzano determinati gruppi etnici e determinate regioni geografiche. Detto altrimenti, le voci delle vittime di guerra appaiono invischiare in una categoria psichiatrica universale che consente ai sistemi curanti di fornire servizi di assistenza e cura standard; esse vengono rese silenziose, spogliate di significati e costrette negli stretti abiti del modello bio-medico occidentale (Turner, 1992).

La caratteristica più evidente delle conseguenze di traumi cumulativi e estremi è una perdita progressiva di significato: le premesse dell'individuo traumatizzato vengono meno costringendolo in un mondo frammentato, non prevedibile e privo di coerenza. I modelli socio-costruzionisti e postmoderni postulano il formarsi delle identità individuali nell'interazione; i significati si intrecciano nelle piccole e grandi narrative individuali, familiari e collettive formando un sistema coerente di significati condivisi da gruppi micro e macro-sociali. Il contesto determina la coerenza delle narrative individuali e gli individui contribuiscono a co-creare i contesti di interazione (Carr, 2006). I contesti sono generativi di senso e contribuiscono a rinforzarne o a depotenziarne la perdita. La cultura informa a livello profondo e pervasivo l'esperienza emozionale e gli eventi traumatici sono concettualizzati prevalentemente a livello collettivo e le risposte individuali possono "essere ricondotte ad un ethos politico che caratterizza un'intera società" (Jenkins, 1996; p.177). Summerfield (1997) nota come l'esito di sofferenze postbelliche e lutti complicati sia determinato perlopiù dal contesto sociale che contribuisce al diffondersi delle conseguenze posttraumatiche su diversi strati della popolazione. Una definizione alternativa, e a nostro avviso efficace, alla categoria psichiatrica di PTSD è quella proposta da Becker (1995) di "trauma estremo". Questa accezione di trauma ci consente di distinguere sofferenze psicologiche causate da guerre e violenza politica dalle conseguenze psicologiche e fisiche di traumi di altra natura (incidenti stradali, cataclismi, lutti complicati ecc..). Con il termine "trauma estremo" si intende un processo individuale e collettivo riferibile e ascrivibile ad uno specifico contesto sociale. Un processo le cui principali caratteristiche sono intensità, durata e interdipendenza delle dimensioni psicologica e sociale; processo che si impone sulle capacità collettive e individuali di far fronte e di rispondere adeguatamente agli eventi distruggendo l'identità dell'individuo, isolandolo e annientando il senso soggettivo di appartenenza alla società. Le traumatizzazioni estreme non hanno limiti temporali di insorgenza e si sviluppano in forma sequenziale. L'autore si propone di distinguere tra situazioni traumatiche, trauma e sintomi di derivazione traumatica. Una situazione traumatica è definibile come un evento o una serie di eventi di violenza estrema all'interno di un contesto sociale (ad es. una guerra). La situazione traumatica è condizione necessaria ma non sufficiente per produrre un trauma e non sempre ad un trauma corrisponde una automatica produzione di sintomi. Perlopiù la categoria diagnostica classica di PTSD non consente una corretta fotografia della famiglia traumatizzata: per esempio una vittima di tortura può sviluppare sintomi post traumatici ma non i parenti più stretti. È necessario perciò tenere sempre più in considerazione il contesto di effrazione della vittima. La nosografia PTSD, inoltre, trascura un ampio spettro di *sintoma* ed in particolare quelli di natura psicosomatica o che riguardano i comportamenti sociali della vittima. La diagnosi di PTSD è rigidamente vincolata alla variabile temporale e non rende

conto di *span* di tempo scarsamente controllabili (si pensi a vittime dell'olocausto che mostrarono i segni del trauma 20-50 anni dopo la prigionia).

Una diversa concezione del trauma consente di diminuire lo iato tra categorizzazione bio-medica e pratica clinica e di avvicinare i servizi di assistenza terapeutica, spesso troppo condizionati dal modello culturale psichiatrico occidentale, alla comunità traumatizzata e agli individui che sviluppano sintomi correlati a traumi complessi e cumulativi.

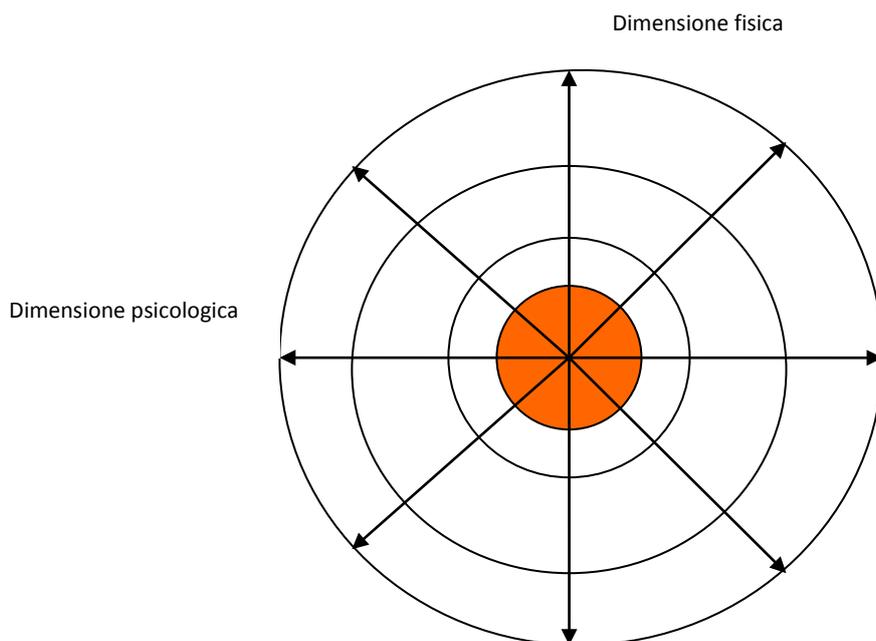
L'acquisizione di sensibilità culturale e la relativizzazione delle categorie diagnostiche hanno determinato lo sviluppo di approcci alla terapia del trauma di tipo olistico (Voulgaridou et al., 2006; Kitzmann, 2000). Questi approcci tengono conto di quelle variabili etnografiche e culturali che consentono una maggiore flessibilità dell'intervento. Da questa nuova prospettiva l'assistenza al traumatizzato - nella maggior parte dei casi esclusivamente psichiatrica e psicoterapeutica - può trovare un fertile terreno in zone liminari, a cavallo tra clinica, intervento sociale e di comunità (Goldberg, Huxley, 1992).

I paradigmi emergenti nell'assistenza al trauma tendono vieppiù a comprendere diversi livelli - biologici, psicologici e contestuali, micro e macro sociali - che favoriscono lo sviluppo di servizi sempre più capaci di tener conto delle eterogenee e multiformi popolazioni di traumatizzati, rifugiati e profughi di guerra.

6.3 Interventi in situazioni di crisi

6.3.1 Alcuni cenni ai criteri e linee guida per un efficace intervento sulla crisi

La preparazione degli operatori e l'efficienza dei servizi che operano in stato di crisi, la pianificazione dell'intervento, la verifica in *progress*, costituiscono i principi chiave per un intervento precoce ed efficace sul luogo del disastro (AAVV, 2002). A tal proposito si rivela di primaria importanza un coordinamento dei servizi di salute pubblica che distribuisca risorse e monitori la gravità delle condizioni delle vittime. Una gerarchia di priorità informa e costituisce il razionale di un intervento sulla crisi. La gerarchia è rappresentata nella figura che segue e prevede una messa in sicurezza del territorio d'intervento, *conditio sine qua non* per provvedere ad una prima e precoce assistenza psicologica alla popolazione colpita dal disastro (Rothbaum et al., 1992).



La parte del modello circomplesso evidenziata in rosso indica il livello di massimo rischio per la salute fisica e psicologica delle persone coinvolte dal disastro. Il modello si sviluppa su due dimensioni: *dimensione fisica* e *dimensione psicologica*. Maggiore è la prossimità fisica (geografica) e psicologica (affetti coinvolti, beni personali distrutti ecc..) maggiore è il rischio per la persona di sviluppare sintomi reattivi allo stress e al trauma. Distanziandosi dal centro lungo i due assi – come indicato dalle frecce – i rischi diminuiscono sensibilmente e gradualmente.

I tempi di risposta al disastro devono essere proporzionati alla gravità dell'evento e tenere conto di diversi fattori intervenienti quali la magnitudo dell'evento (situazioni su vasta scala, terrorismo, guerra ecc... vs coinvolgimento di una sola persona), durata dell'evento (singolo evento traumatico vs esposizione a traumi cumulativi), tipologia dell'evento (incidente, violenza, contatto con morte, ecc...), tipologia dell'esposizione (trauma dei sopravvissuti vs trauma dei soccorritori), luogo dell'esposizione (casa, lavoro, strada), reazioni immediate, cause dell'evento, risorse del soccorso, fattori sociali culturali e personali (Dyregrov, 2003) ed infine la capacità di mobilitazione della comunità colpita dal disastro (APA, 2006). Le attività di intervento devono, infine, essere costantemente monitorate per assicurare un reale e misurabile beneficio alla popolazione colpita (Compas et al, 2001).



Gerarchia di bisogni per un corretto assessment e intervento precoce in stato di crisi

6.3.2 Le terapie familiari e narrative

Gli effetti fisici e psicologici dell'esposizione al trauma impattano a livello sistemico su tutta la famiglia anche quando è un solo membro ad aver vissuto l'evento traumatico (Kiser, Black, 2005); tali effetti incidono sulle relazioni familiari coinvolgendo tutti i membri della famiglia (Veronese, Said, 2009; Dickstein et al., 1998; Kitzmann, 2000).

A loro volta le risposte immediate e a lungo termine della famiglia all'evento traumatico appaiono critiche specialmente nel caso di bambini e adolescenti – nel rinforzare o depotenziare reazioni disfunzionali di uno o più membri del nucleo interessato dal trauma.

Strategie di prevenzione e cura non possono che tener conto della dimensione socio-ecologica del problema e quindi orientarsi all'analisi e all'intervento sulle transazioni e sui processi familiari. Le solide evidenze empiriche che numerose ricerche riguardanti l'impatto del trauma sulle famiglie hanno rilevato (Ceballo, McLoyd, 2002; Compas et al., 2001; Hill et al., 2003; Kazak et al., 2004), contribuiscono allo sviluppo di approcci e modelli integrati di assistenza terapeutica orientati alla famiglia e alla regolazione dello stress correlato al trauma dei suoi componenti. Lo spostamento sull'asse clinico dal singolo ed i suoi sintomi al contesto di riferimento, la famiglia, richiede una ridefinizione dei ruoli del sistema curante e del sistema curato (Papadopoulos, 2002).

La cura deve passare attraverso la profonda conoscenza del sistema di credenze della famiglia e delle sue narrative radicate nella cultura e nella comunità di riferimento. Le famiglie devono poter rappresentare la propria sofferenza inserendola negli *script* narrativi a loro più vicini ovvero quelli incarnati nel sistema identitario delle singole persone e nel loro modello culturale di riferimento. I legami familiari possono, così, rinnovarsi parallelamente ad una riconnessione con la comunità di appartenenza. Il lavoro sulla famiglia consente di prevenire danni sistemici conseguenti ad eventi

traumatici che interventi sui singoli individui tendono a sottostimare (Nelson Goff et al., 2002). Interventi di orientamento sistemico non possono, infine, trascurare l'importanza di un coinvolgimento dell'intera comunità colpita dal disastro, per contrastare l'isolamento in cui spesso le famiglie traumatizzate si trovano relegate. Cultura, religione e tradizione entrano a pieno titolo a costituire alcuni dei fattori di protezione per la prevenzione dei disturbi da trauma estremo e per la ricostituzione di quelle trame narrative spezzate e frammentate dall'evento traumatico. Le terapie sistemiche, familiari e narrative si pongono, dunque, in una posizione critica rispetto al tradizionale modello PTSD (Batniji et al., 2006; Miller et al., 2006). Ciascuna comunità deve individuare quelle tipologie di intervento che meglio rispondono alle esigenze del proprio contesto evitando insidie e trappole dei protocolli standard *tout court* e dando voce a tutte quelle narrazioni – individuali e collettive – che i sopravvissuti forniscono sotto forma di testimonianza. La testimonianza può di per sé costituire un fattore di resilienza che gli individui mettono al servizio della collettività (Norman, 2000) e il terapeuta deve incoraggiare il racconto delle vittime cercando di esplorare quegli aspetti della storia che, se restituiti ad una coerenza narrativa, possono assumere una valenza positiva. Lo *storytelling*, primo di esternalizzazione dell'evento traumatico, deve cominciare contemporaneamente alla fase di *assessment* dell'intervento per continuare durante tutto il trattamento.

6.3.3 Interventi di matrice cognitivo-comportamentale

La tecnica elettiva dell'approccio cognitivo comportamentale per prevenire e depotenziare gli effetti traumatici a medio e lungo termine è quella del *debriefing* (*PD*¹²). Si tratta di un intervento a breve termine – due o tre giorni dal disastro – che consta di alcune pratiche quali: ventilazione e catarsi, normalizzazione dei fattori stressogeni, psicoeducazione rispetto alle reazioni sintomatiche. Alcune varianti della tecnica sono costituite dal CISD (*Critical Incident Stress Debriefing*) intervento di ricostruzione dell'evento traumatico in gruppo e CISM (*Critical Incident stress Management*) che inserisce alcuni elementi di auto-aiuto (Everly, Mitchell, 1997). Numerosi studi basati sull'evidenza empirica e di meta-analisi sembrano corroborare l'efficacia dell'intervento anche se non pochi dubbi rimangono a proposito delle differenze individuali all'esposizione al trauma e alla normalizzazione (17). L'utilizzo del *debriefing* in sessioni individuali ha destato alcune perplessità sia in termini di efficacia nella riduzione dei sintomi che del disadattamento

¹² PD sta per *Psychological debriefing*

sociale. L'esposizione prolungata (*PE*) consiste in una tecnica che si serve dell'esposizione in vivo (8-11 sessioni), di ristrutturazioni cognitive e di tecniche di gestione dell'ansia (Deville et al., 2006; Foa et al., 1995). Ad una fase psico-educativa in cui il paziente è informato delle comuni reazioni psicofisiologiche al trauma, seguono fasi immaginative e di esposizione all'oggetto o alla situazione traumatica. Il trattamento si conclude con un'ultima sessione immaginativa e con una discussione per rafforzare i benefici ottenuti dall'intervento. L'intervento individuale comporta alcuni rischi nel caso di strutture di personalità psicotiche o di contesti familiari scarsamente protettivi (Foa et al., 1999). Studi di esito hanno rilevato una buona remissione dei sintomi PTSD correlati e delle sindromi depressive trauma correlate (Rigs, et al., 2006). I limiti delle TCC (*Terapie Cognitive Comportamentali*) appaiono evidenti nella misura in cui non si preoccupano della riabilitazione dal punto di vista sociale e contestuale, esse si concentrano perlopiù sulla riduzione dei sintomi di tutte le sindromi trauma correlate (Bousquet Des Groseillers et al., 2006).

6.3.4 Interventi centrati sulla persona

Il TIR (*Traumatic Incident Reduction*) è un intervento individuale centrato sulla persona, di breve durata (10 sessioni), che ha l'obiettivo di ridurre gli effetti di traumi cumulativi. La durata delle sessioni è fortemente variabile, da pochi minuti, fino a 3-4 ore. Il cliente, con l'aiuto del *counselor* e/o terapeuta in posizione di facilitatore – che non interpreta, né giudica – rivisita l'incidente traumatico dall'origine fino alla sua fine. Le sessioni di TIR terminano nel momento in cui, durante la rivisitazione, il cliente prova sollievo dagli stati di stress acuto provocati dalle memorie traumatiche rimosse. Il metodo si è rivelato molto efficace per il trattamento di sindromi post traumatiche e in quelle condizioni di trauma acuto in cui le reazioni emotive dell'individuo appaiono inappropriate perché “dirette” da esperienze traumatiche precedenti rimosse (Volkman, 2005). Il terapeuta ha il dovere di mantenere un contatto quanto più possibile empatico con il cliente e di favorire la ricostruzione del ricordo traumatico nel presente (Lindy, 1996). Studi controllati e randomizzati hanno mostrato come il metodo TIR appaia *user friendly* ed efficace in pazienti che non presentino accessi deliranti o sintomatologie dello spettro psicotico (Gerbode, 2006; Gerbode, 1986; Heckman et al., 2007)

6.3.5 Modelli integrati

Sempre più frequentemente nel trattamento delle sindromi posttraumatiche vengono utilizzati modelli di intervento ed approcci integrati (Bradley et al., 2005; Katz et al., 2006; 73). EMDR (*Eye movement desensitization and reprocessing*) e protocolli cognitivo comportamentali vengono spesso associati con risultati incoraggianti nel mitigare gli effetti disturbanti delle memorie traumatiche (Kazak et al., 2006; Ruzek, Watson, 2001). Terapie espressive e di supporto, umanistico esperienziali di orientamento psicodinamico vengono associate a protocolli cognitivi standard che agiscono sulle ruminazioni e sui pensieri irrazionali e catastrofici associati al trauma. Alcuni elementi di matrice psicodinamica come l'accettazione non giudicante, la concentrazione su stati d'animo del cliente, vengono associate a tecniche cognitive classiche fortemente direttive e centrate ad un lavoro su idee irrazionali, ruminazioni e circuiti invalidanti del paziente (Ablon, Jones, 2002). Molti degli interventi integrati sono rivolti al gruppo: individui che hanno subito traumi analoghi o che sono geograficamente vicini alla zona del disastro (Van der Kolk, 1996).

L'operatore che prende in carico pazienti traumatizzati deve sapere attingere ad un vasto numero di strumenti e vagliare diverse opzioni terapeutiche che rendano conto della complessità del singolo caso: evitamento, adeguatezza culturale, alleanza di lavoro con il sistema curante. Credibilità, flessibilità e sensibilità alla cultura devono essere i principi cardine che informano l'intervento sul trauma del terapeuta (Herman, 1992; Landy, Menna, 2006).

Le terapie narrative possono affiancare alle efficaci tecniche di riduzione dei sintomi di matrice cognitivista e cognitivo comportamentali, interventi di ricostruzione dei significati e delle narrative intorno al trauma, tenendo conto dell'estrema variabilità dei modelli idio e macro culturali (Veronese, Said, 2009).

6.4 Narrazioni collettive per rispondere al trauma: alcuni strumenti e linee guida

La tradizione Narrativa inaugurata da Michael White (2007) e da suoi allievi (Denborough, 2008) ci fornisce un'impressionante mole di tecniche e di strumenti per rispondere al trauma di individui, gruppi e di intere comunità. Tali strumenti per la loro semplicità e potenza metaforica, nonché per la vividezza grafica che li caratterizza, si prestano particolarmente ad essere manipolati e veicolati via attraverso le nuove tecnologie (I-pad, computer, laptop, smartphone ecc..), superando barriere geografiche, culturali, politiche e religiose. Lo scambio "*peer to peer*", l'effetto di testimonianza che questi strumenti producono, di creazione di nuove narrazioni collettive di

resistenza e resilienza, possono costituire efficaci fattori di protezione per le famiglie e per i bambini che sono stati vittime di disastri e consentire loro di aggiustarsi psicologicamente ed emotivamente ritrovando una coerenza psico-affettiva arricchita anziché deteriorata dalle esperienze traumatiche. Alcune di queste tecniche, sulle quali ci soffermeremo velocemente in questo capitolo, sono particolarmente idonee al lavoro con l'esperienza traumatica in età dello sviluppo. Cionondimeno ci teniamo a sottolineare come un lavoro fecondo ed efficace non possa non considerare il bambino come attore competente e socialmente situato all'interno di uno contesto di apprendimento e di una rete complessa di relazioni. Perché il trauma possa essere storicizzato nel bambino, esso – a qualche livello – deve storicizzarsi all'interno dell'intera comunità di appartenenza (Veronese et al., 2012; Veronese e Castiglioni, 2013). Le naturali capacità adattive del bambino e la sua “genetica” programmazione al funzionamento positivo possono esprimersi appieno solo se l'intera comunità è in grado di sostenere questo “cammino” verso il recupero e il benessere. Una comunità spaventata, arrabbiata, disperatamente frammentata e disgregata, non concederà ai propri figli di orientarsi al futuro, alla ricostruzione e al ricordo di resistenza capace di alleviare le sofferenze del presente; tendenzialmente li iperproteggerà, costringendoli ad atrofizzare la memoria e a rispettare un implicito patto del silenzio che cristallizza la sofferenza perpetuando un profondo stato di incertezza e insicurezza.

A tal proposito, gli strumenti narrativi implementati dal Dulwich Centre di Adelaide hanno lo scopo di coinvolgere quanto più possibile i circuiti cibernetici che costituiscono il “sistema comunità”, in un continuo avvicinarsi di cicli e di *feedback* tra le narrative individuali, adulte o bambine che siano, e le narrative collettive: del folklore, della tradizione e della memoria. Ci soffermeremo qui di seguito in particolare su tre strumenti: i *documenti narrativi collettivi*, *l'albero della vita*, *l'aquilone della vita*, rimandando per una disamina più attenta del repertorio narrativo al libro di David (2008), *Collective Narrative Practice*, pubblicato dal centro Dulwich di Adelaide.

Il primo strumento di cui ci occupiamo, i *documenti narrativi collettivi*, venne sviluppato dal centro Dulwich (Denborough, 2008) in collaborazione con *social worker* locali in Ruwanda, a seguito dell'orribile genocidio del '94 e per rispondere alle costanti difficoltà che questa popolazione deve ancora sopportare. Il messaggio cruciale dello strumento è, come in una comunità che abbia vissuto una tragedia – ad esempio la comunità aquilana con il terremoto d'Abruzzo protagonista di questo libro – i singoli individui conservino un patrimonio di storie e di eventi di vita unico, irripetibile e prezioso, da condividere con gli altri membri della collettività.

I documenti collettivi sono stati utilizzati in una serie molto ampia di casistiche le cui conseguenze possono essere di natura traumatica: con persone ansiose e depresse (Moreland Community Health, 2008), con operai bengalesi sopravvissuti a un disastro chimico sul lavoro

(Russel et al., 2005), vittime di bullismo, popolazioni indigene in Canada relativamente al tema dell'amicizia, gruppi femministi, madri con figli in affidamento, organizzazioni in conflitto, vittime di terremoto in Kashmir, donne che hanno subito lutti, malattie fisiche, abusi sessuali (Denborough, 2008), immigrati in Canada (Multicultural Senior Program, 2008). I documenti certificano gli apprendimenti e gli *skill* che le persone hanno dovuto coltivare per affrontare eventi estremi e come esse possano essere in qualche modo ricondotte alla comunità e alla cultura di appartenenza. Il primo passaggio consiste nella produzione di una quantità di materiale idonea alla creazione di un documento. Denborough (2008), sebbene siano molteplici le vie per raccogliere informazioni, focalizza questa fase iniziale in quattro domande fondamentali: 1) Quale nome potresti dare alla risorsa che ti può sostenere e sostenere la tua famiglia in tempi difficili? 2) Puoi raccontare una storia di questa risorsa, apprendimento, o valore? 3) Qual è l'origine di questo apprendimento, risorsa, valore e la sua storia? 4) Questa risorsa ha a che vedere con tradizioni collettive, della tua famiglia o della tua comunità? Vi sono proverbi, modi di dire, storie, canzoni, immagini della tua famiglia o comunità/cultura che si collegano a tali apprendimenti e valori?

Alla capacità di scrittura, di riflessione e di ascolto un tale compito accompagna la potenza del riconoscere i propri modi di dire, le immagini e le metafore del mito familiare, come parte di un patrimonio comune. Più racconti letti in sequenza l'uno dopo l'altro vanno a completare, ad arricchire, quella che chiamiamo la *master narrative* di una collettività, il racconto collettivo che rende un gruppo sociale unicamente resistente e capace di fare delle capacità individuali una risorsa collettiva (Whyte, Epston, 1990). I documenti possono poi essere prodotti e elaborati servendosi di differenti stili narrativi: dal poema, allo stile epistolare, fino al vero e proprio documento collettivo. Quest'ultimo è una colletanea, appunto, delle risorse apprese, il più delle volte inaspettatamente, nei peggiori momenti delle storie personali degli individui che hanno sperimentato catastrofi. Se da una parte questo documento certifica e riporta storie di estrema sofferenza, dall'altra emergono quelle risorse e quelle abilità che hanno consentito alle vittime la sopravvivenza. Il computer può essere utilizzato in questi casi sia per far lavorare i partecipanti individualmente che per produrre, in seguito, quel documento collettivo, dove gli individui possono apprendere come al prodursi di multipli episodi-elementi di sofferenza si possano produrre altrettanto multiple abilità di sopravvivenza e crescita. Un paragrafo introduttivo, quale voce collettiva, deve essere prodotto dall'intero gruppo, l'indicazione del facilitatore, in questo caso, è di pensare a un gruppo che possa avere vissuto un'analogia sofferenza cui spedire il documento. Una fase rituale di racconto orale, o di spedizione del documento, via e-mail, compartendo un blog o social network, consente al gruppo di ri-narrare la propria sofferenza sotto altri, nuovi, più ricchi punti di vista.

In gruppi che hanno subito traumi estremi e collettivi, in cui una delle più comuni conseguenze è la “perdita della comunità” la tecnica del documento contribuisce a rivitalizzare voci integrate e coerenti che fanno parte del patrimonio comunitario. Retaggi ancestrali e archetipici profondamente connessi alle emozioni comuni sono la risultante di qualcosa di più della semplice sommatoria delle emozioni degli individui.

In contesti di trauma collettivo è di fondamentale importanza che emergano storie di eroismo accanto a storie di estrema difficoltà; deve essere dato spazio alle differenze di genere, alla valorizzazione delle voci non dominanti (ad es: donne e bambini) per consentire a tutti i membri della comunità di avere spazio nel documento di testimonianza.

L'albero della vita è un altro importante strumento narrativo, utilizzabile anche da bambini, sviluppato in Sud Africa da terapeuti narrativi a contatto con bambini malati di AIDS. Esso consente la ri-elaborazione del trauma senza rischi di ri-sperimentare il trauma aiutando le vittime a connettersi con le proprie famiglie, valori e patrimonio culturale (Denborough, 2008; Ncube, 2006). Tale strumento ha la funzione di aiutare i bambini che hanno vissuto un trauma ad attingere alle proprie risorse personali, alle proprie capacità di aggiustamento e di rinforzare funzionamenti positivi presenti nel contesto familiare e nella loro comunità di appartenenza delle piccole vittime. Il processo di produzione dell'“albero della vita” richiede una certa attenzione da parte dei facilitatori e un'approfondita conoscenza della gestione del colloquio in età dello sviluppo e di processi psicologici infantili.

Il compito di produzione si svolge nelle seguenti fasi, il compito deve essere eseguito individualmente con la supervisione dell'insegnante, del *counselor* o dello psicologo scolastico.

Il compito di produzione deve essere eseguito individualmente con la supervisione dell'insegnante, del *counselor* o dello psicologo scolastico e si svolge nelle seguenti fasi:

La prima fase consta nella produzione da parte del bambino de “*L'albero della vita*”: dopo una veloce ricognizione delle conoscenze dei bambini rispetto agli alberi, alle loro caratteristiche, le loro componenti (radici, fusto, rami, chioma, frutti ecc..) e qualità, colore, bellezza, profumo ecc..., viene chiesto al bambino di disegnare l'albero che più gli piace, che più lo rappresenta e che in qualche modo possa consentirgli di parlare della propria vita.

I bambini devono essere accompagnati passo passo nella produzione grafica, avendo cura che tutti gli elementi siano riprodotti. Devono essere disegnate le **radici**: in questa sezione del disegno il bambino scriverà la sua provenienza (città, villaggio, paese), il nome della sua famiglia, genitori e famiglia estesa, chi li ha pensati ed amati per tutta la loro vita, il loro posto preferito nella casa, la loro canzone preferita, chi o cosa dà loro forza (persone, spiritualità, cibo, musica, giochi..ecc..) e a chi/cosa loro pensano quando hanno bisogno di essere forti. Il **terreno**, che rappresenta dove il

bambino vive attualmente, dovrà essere arricchito con la rappresentazione di alcune delle attività principali del bambino nel corso della giornata. Nel **tronco** il bambino scriverà o rappresenterà graficamente le cose in cui riesce bene nella sua vita, le capacità personali nella vita di tutti i giorni (es. giocare a calcio, scrivere, andare in bicicletta, essere gentile, aiutare gli amici ecc..). Il facilitatore in questa fase deve fortemente supportare il bambino nell'individuazione delle qualità personali con domande, affermazioni, rifacendosi a episodi in cui il bambino, per esempio in classe, ha mostrato competenze. In alcuni casi si può chiedere l'intervento di altri bambini, che aiutino chi è più in difficoltà suggerendo qualità positive, competenze e abilità. I **rami** rappresentano le speranze, i sogni e ciò che ci si augura per il futuro. Ai bambini verrà poi chiesto di raccontare della storia di questi sogni e speranze quindi di dire se esse siano state pensate anche per altri bambini. Infine nelle **foglie** dell'albero si individuano le persone importanti per il bambino e come e perché esse lo siano. L'insegnante chiede di raccontare dei "bei momenti trascorsi con loro", "cosa esse abbiano di speciale", se "queste persone sarebbero contente di essere da loro ricordate". Lo scopo è di invitare a bambini a produrre storie sulle persone significative e sulla loro relazione con esse. I **frutti** dell'albero sono i regali materiali, ma non solo, che i bambini hanno ricevuto dagli altri, amore, gentilezze, aiuti ecc....

Il secondo *step* del lavoro è costituito dalla "*Foresta della vita*": i bambini appendono ad una parete i loro lavori e alcuni di loro – o tutti, a seconda dei limiti di tempo – raccontano del loro prodotto.

Il terzo "capitolo" del lavoro è intitolato "*Quando arrivano le tempeste*": attraverso la metafora della tempesta, e di come alberi bellissimi debbano spesso subirle, si chiede a ciascun bambino di pensare alla tempesta che il suo albero ha dovuto subire e di ragionare su come ciascuna delle parti disegnate abbia contribuito a resisterle. In questa fase bisogna avere cura che il bambino si senta a suo agio e voglia parlare, senza forzare o colpevolizzarne il silenzio. La metafora della tempesta sembra facilitare il racconto della sofferenza; l'aver poi a portata di mano tutti quegli elementi, individuali e relazionali che possono proteggere ha come effetto quello di consentire il fluire del racconto, limitando i rischi di una riedizione del trauma (Denborough, 2008). Alla fine di questa fase si chiederà ai bambini di tracciare delle iniziative che in caso di tempesta è bene tenere in considerazione, per esempio: parlare con qualcuno cui si vuol bene e di cui ci si fidi, parlare con i vicini di casa, correre in luoghi sicuri per proteggersi, parlare con gli insegnanti, pregare, chiedere aiuto, parlare con gli amici. Alcune domande utili: "le tempeste sono sempre presenti nella nostra vita?", "le nostre vite sono a volte senza tempeste?", "cosa facciamo quando le tempeste nella nostra vita passano?". La quarta fase include *Certificati e Canzoni* : il counselor e l'insegnante prendendo nota delle abilità e delle strategie che i bambini hanno usato per affrontare il disastro,

producono dei certificati in cui viene dichiarata l'abilità del bambino nell'aver superato le sofferenze grazie alle sue specifiche qualità; identificano i bambini come "esperti" nell'affrontare eventi traumatici, fanno dei bambini delle persone speciali. Lettere ai genitori e agli insegnanti in cui i bambini raccontino il loro albero della vita possono essere elementi rituali di chiusura altrettanto efficaci.

Il poter utilizzare le nuove tecnologie online per mostrare i propri lavori, creando blog o semplicemente entrando in contatto con altre comunità di bambini via computer, consente alle vittime di trauma di poter testimoniare l'unicità della propria esperienza, ponendosi come risorsa per altri bambini, in altri luoghi che potranno godere delle foreste di vita e delle storie di resistenza per affrontare le tempeste di tutti i giorni.

L'ultimo strumento narrativo di cui ci occuperemo in questo capitolo, di facile produzione e particolarmente idoneo al lavoro con il bambino è *l'aquilone della vita*, sviluppato dai *social worker* del centro Dulwich per rispondere al genocidio Tamil in Sri Lanka (Denborough et al., 2006). Lo spirito di questa tecnica è assolutamente paragonabile al precedente lavoro con l'albero; l'intento principale è di consentire al bambino di richiamare alla coscienza un patrimonio di abilità e di competenze che gli consenta di affrontare il trauma e di aggiustarsi ad esso. Anche in questo caso il compito è gestito in quattro fasi. Nella prima viene chiesto al bambino di disegnare/costruire un aquilone e di scrivere in o a margine dei vertici: 1) i valori della persona, speranze e sogni 2) competenze e abilità. Viene naturalmente avviata una conversazione con i bambini, attraverso domande, tanto in fase di produzione, quanto in fase di rilettura, domande del tipo: "da dove provengono questi valori? Chi ti aiuta ad avere speranza e a realizzare i tuoi sogni? Le abilità indicate sono anche nella tua famiglia o nelle tue tradizioni?". Il secondo step riguarda la possibilità di consentire al bambino di raccontare e di condividere la propria narrazione con quella degli altri compagni ed amici. L'intento è quello di creare da storie uniche un racconto collettivo di forza e resistenza al trauma (Freire, 1994). Il terzo passaggio è di chiedere ai bambini di pensare a venti di tempesta e come l'aquilone vi possa passare attraverso. Questi venti possono avere nomi concreti – terremoto, violenza politica, carestia ecc...– o nomi più astratti – minaccia, paura disperazione ecc... – ed in questa fase si chiede ai bambini di lavorare in piccoli gruppi. Il quarto passaggio consiste nell'imparare a volare, a governare l'aquilone, anche in mezzo a venti tempestosi. Si disegnerà dunque – e ciascun bambino lo farà sul proprio aquilone – un filo con cui poter maneggiare lo strumento. Accanto, i bambini suggeriranno una serie di accortezze per passare nella tempesta, ancora una volta o soluzioni molto concrete, come ad esempio chiedere aiuto a..., ripararsi in un luogo sicuro, o astratte – essere positivi, ottimisti, affrontare di petto il vento, proteggersi. Ad abilità personali si aggiungeranno risorse familiari, collettive, e della tradizione.

6.5 Il terremoto come narrazione collettiva. Internet e i nuovi media

Il terremoto d'Abruzzo si è imposto alla popolazione come evento traumatico collettivo. Spazzati via i consueti riferimenti, la reazione dei cittadini dell'Aquila si è appoggiata per coordinarsi e orientarsi, tra gli altri, anche al canale della rete, dei social network ed in generale dei media 2.0.

Dapprima in modo flebile, disorientato, disperato e poi, via via, in un crescendo vigoroso che ha reso i tre anni successivi al sisma uno dei più incredibili eventi di comunicazione collettiva di questi anni (Giuliani, 2012). E allo stesso tempo un esempio sorprendente di terapia di comunità postmoderna e autogestita.

Il fenomeno che ne è nato si presta perfettamente ad illustrare alcune delle considerazioni riportate precedentemente nel capitolo. La tragedia che ha spezzato i contorni della vita di una comunità legata visceralmente alla pietra del suo centro storico illustra come il bisogno degli individui di poggiare su una narrazione continua e coerente sia anche un bisogno collettivo.

Il racconto, il discorso sul quale vengono tessuti i vissuti di appartenenza dei membri di una comunità, l'identità stessa di questa comunità, può essere scosso dall'impatto di un evento inatteso, destrutturante e distruttivo, proprio come nella storia di vita di una persona singola. Ma tale "narrazione", tale storia, proprio come sostenuto dalle pratiche terapeutiche narrative, può essere al tempo stesso fonte del dolore e dello smarrimento come motore della rigenerazione, della riconfigurazione del reale. Tutto sta nel potenziale generativo delle sue pratiche discorsive.

L'aspetto straordinario di ciò che è accaduto all'Aquila negli anni successivi al terremoto è che l'utilizzo "terapeutico" delle potenzialità generatrici del discorso, del potenziale di risignificazione e di ricucitura narrativa, si è manifestato spontaneamente ed in modo corale. E l'aspetto ancora più straordinario è che senza nessun coordinamento imposto, senza nessun intento esplicito, tale potenziale si è sprigionato in quello spazio che è la rete, piazza virtuale per una città che aveva perso la propria, splendida e medievale.

Come ci ricorda Massimo Giuliani (2012) facciamo qui riferimento ad un "evento particolare per raccontare quanto per un certo numero di persone, in un dato periodo della loro vita, in un preciso contesto (quello del nostro Paese, con peculiari problemi del sistema di informazione), la possibilità di accesso a una rete nella quale divulgare e scambiare informazioni abbia costituito la possibilità di raccontare un'altra storia. I blog e i social network hanno svolto un lavoro inestimabile per la comprensione della vicenda aquilana (dell'evento cosiddetto naturale con le sue conseguenze, del controverso intervento governativo, della lotta impari per penetrare il muro della disinformazione)."

Un coro di voci coordinate in uno spazio nuovo e dalle regole emergenti e fluide, un coro di voci che si è innalzato fino a fungere da strumento di narrazione e ri-narrazione, riconfigurazione discorsiva ed auto-implementata della cittadinanza aquilana.

Il discorso comune sviluppato sulla rete, nei blog, nei social network, si è stagliato dunque come straordinaria impresa di “intelligenza collettiva”, di costruzione di identità anzi della sua riconfigurazione tramite l’incorporazione di un elemento di rottura rimaneggiato per renderlo un punto di forza e di coesione del gruppo.

C’è un’ampia letteratura critica che racconta il ruolo delle nuove tecnologie sul pensiero e le interazioni delle persone. Questi contributi concordano sul potenziale straordinario, sulla possibilità di accedere ad una quantità di conoscenza che non era mai stata così facilmente a portata di mano, sulla possibilità di essere non più soltanto utenti e condivisori di quella conoscenza, ma autori o co-autori. Allo stesso tempo, ed in armonia con il senso comune, sottolineano la paura che queste nuove relazioni, spesso dipinte come pallidi fantocci, tolgano spazio a quelle “vere”, quelle reali, quelle essenzialmente.. al di fuori della rete.

Ma nel caso della vicenda aquilana il reale ed il virtuale si sono intrecciati e nascosti l’uno dentro l’altro. Lo spazio fisico dello scambio è stato sovvertito improvvisamente e ora “L’Aquila è una città che vive nella dimensione del virtuale, con l’angoscia e anche con l’eccitazione che questo comporta: non nel senso che non esista più, o che sia vera solo nella memoria dei suoi abitanti. È una città costretta a interrogarsi sulle proprie possibilità di attualizzazione, una città che vive tanti stati virtuali quante sono le possibili direzioni che la sua storia può prendere e che ancora la salva, il poter continuare ad esistere oltre il baratro..”. Il baratro nel discorso che qui sviluppiamo non è altro se non il binario morto della narrazione, quel punto nello sviluppo della tela della storia, intessuta attraverso il linguaggio, nel quale il narrante non intravede possibili nuovi capitoli coerenti, non vede più il prosieguo, qualunque esso sia. La frattura della storia è la frattura della biografia ed in questo caso la frattura della biografia non è dell’individuo ma della comunità intera.

La salvezza quindi non può che passare dal ricucire il filo della narrazione, colmare la frattura. Salvezza dunque a patto che la pluralità di voci che ne ha raccontato il passato e il presente sappia anche pensare il suo futuro. Che la memoria della città che era, rimanga protetta e diventi una matrice per quella prossima ventura, attraverso l’immaginazione necessaria per sognarla e la creatività per far sì che sia una città possibile.

Ma ritrovare il filo della narrazione non è sufficiente, il repertorio narrativo scelto ha un ruolo fondamentale nel mondo generato dal discorso. La storia continua infatti sia se la comunità si racconta come piegata e abbattuta dalla disgrazia, come punita da una imperscrutabile volontà

divina, sia se essa trova il modo di mobilitare le proprie risorse e il proprio orgoglio per vedersi ancor più forte e pronta a cambiare.

I cittadini dell'Aquila hanno affondato le mani nella loro storia, la storia di una città di pietra arrampicata in un paesaggio maestoso e dominante, sorta per contrastare orgogliosamente il potere feudale oppressivo degli abissi del medioevo, e nata dalla volontà comune della rete di castelli e borghi che tempestavano e tempestano tuttora il territorio.

E dalla rete di castelli i cittadini dell'Aquila hanno tradotto il loro sforzo sulla rete di oggi, poggiando su una narrazione che esalta la fibra forte e la inarrestabile tempra dei suoi cittadini. Il fortunato repertorio, scelto per il racconto sulla rete, ha preso le durissime prove (lo sfollamento, l'esodo, la vita nelle tende, la distruzione del centro) e le ha riannodate con il corso della storia. Questo "discorso" comune è stato la spina dorsale della ri-narrazione della storia attraverso la quale gli aquilani hanno potuto convogliare le loro risorse.

La rete ha fornito uno spazio per esistere, per liberare una vitalità produttiva linguistica che ha portato sollievo dal senso di oppressione ed ineluttabilità degli eventi. Ha trovato i suoi slogan, le sue formule, i suoi mantra, i giochi di parole (due tra tutti: 'yes we camp' e 'terremotosto'). La riconfigurazione semantica che ne è nata è andata a rafforzare proprio quei fattori di protezione già presenti nel tessuto della comunità, esaltandone la spiccata tendenza alla resilienza, eletta a "master narrative" dalla quale scaturiscono azioni di ricostruzione.

E' interessante che questa narrazione abbia avuto un tempo, un momento del vigore e ora uno del suo acquietamento, come fosse il flusso di una terapia. Infatti la storia della città non inizia con il terremoto e non finisce con esso seppure l'evento, la frattura, abbiano generato la necessità collettiva di trovare una strada per ricomporre il filo dell'incedere storico senza il quale le identità collettive poggiano nel vuoto.

Tornando alla formulazione di Micheal White e David Epston (1990) sui "documenti narrativi collettivi" si può affermare che il lungo dialogo sulla rete attorno al quale si sono stretti gli aquilani sia stata una applicazione su vasta scala e completamente spontanea di quanto da lui immaginato e applicato con i gruppi. La possibilità di utilizzare uno spazio tanto plastico e fluido ha creato le condizioni per una vasta terapia di gruppo, dove il ciclo di co-costruzione tra le narrative individuali e quelle collettive ha potuto godere di un potente amplificatore.

Ne è nato un vero e proprio documento collettivo seppur diffuso. Quest'ultimo è una vera raccolta delle risorse apprese, spesso inaspettatamente, nei momenti più drammatici degli individui di fronte alla catastrofe. Voci di blogger, di curatori di pagine, di status di Facebook. Voci individuali che senza la rete non si sarebbero manifestate e non avrebbero potuto dar vita alla catena generativa del significato comune. Nessun protagonista, dunque, nessuno che imponga la propria

voce in virtù del fatto di gridare di più o di possedere gli strumenti di amplificazione che la rendono più potente delle altre, caratteristica dei media più tradizionali. Ma l'anonimato a favore del collettivo non vuol dire rinunciare alla voce del singolo. E qui torniamo a White e ai suoi insegnamenti su questo circolo virtuoso.

A questo punto la domanda potrebbe essere: è possibile prendere spunto da questa metaforica terapia spontanea di comunità per estrarne delle linee guida? Per costruirne uno strumento sistematico con lo scopo di favorire le riconfigurazioni semantiche collettive di fronte alle catastrofi che colpiscono una comunità? La sfida all'utilizzo dei media per la costruzione di un discorso generativo è solo all'inizio.

6.6 Conclusioni

Gli importanti risultati ottenuti sul campo suggeriscono un ulteriore sforzo verso una modellizzazione di interventi già collaudati come quello narrativo da adattarsi all'uso delle nuove tecnologie. Appare di fondamentale importanza riuscire ad armonizzare le fasi degli interventi narrativi ad un protocollo adatto al contesto socio-culturale in cui si interviene e all'utilizzo delle nuove tecnologie e dei nuovi media.

Obiettivo ultimo è quello di consentire nelle vittime lo sviluppo delle capacità di *coping* e di *mastering* del singolo individuo, da integrarsi ad una contemporanea evoluzione dell'intero gruppo e, sempre di più, ad un coinvolgimento attivo della intera comunità attraverso scambi reali e virtuali (Boelen, 2006).

La potenziale efficacia dell'intervento narrativo è riassumibile nei seguenti punti:

- il lavoro narrativo con i gruppi riduce i rischi di fallimento e ricaduta a lungo termine e di reazioni paradossali, di ri-esperienza del trauma alla sessione unica di *debriefing* dovute a differenze individuali (Gist, Devilly, 2002);
- ha l'effetto di controllare le reazioni post traumatiche dei bambini influenzate dalle reazioni dei genitori nello specifico e degli adulti più in generale e di aumentare la probabilità di beneficio negli adulti con sintomi da trauma acuto e post traumatici (Dyregrov, Yule, 2006; Ruzek, Watson, 2001);
- l'intervento sulle transazioni relazionali consente al clinico di riconnettere le trame narrative interrotte e frammentate dal trauma alla storia passata e futura dell'individuo, di

incentivare la resilienza nei singoli e controllare i fattori di rischio attraverso una personalizzazione dell'intervento (Wheine e al., 2006).

- l'approccio narrativo e di ricostruzione dei significati appare efficace nello sfruttare elementi narrativi salienti della micro-cultura familiare e macro della comunità per ristrutturare il campo percettivo ed emotivo frammentato dei singoli e dell'intera comunità (Sveaass, Castillo, 2000);
- l'intervento narrativo e di ricostruzione di significato, di strategie di *mastering* e di *coping* utili ad innescare fenomeni di riconnessione con i livelli macro (la comunità), e dunque, utili nell'incentivare un precoce reinserimento delle persone sofferenti all'interno del contesto sociale di riferimento (Everly, Mitchell, 1997);
- l'esplicitazione di narrazioni intorno al trauma (attraverso l'uso di metafore, storie e esempi di matrice psico-educazionale) sembra contribuire al contenimento delle reazioni sintomatiche e all'innescare di un processo di elaborazione del lutto e della perdita adattativo. (Neimeyer, 2006 ; Norman, 2000);
- alle tecniche di matrice comportamentale che agiscono efficacemente su sintomi di evitamento, ansia e depressione si affiancano processi di ri-significazione utili nel prevenire stress, nell'arricchire e innescare l'elaborazione del lutto, nel restituire coraggio, competenza e speranza (Bousquet Des Groseillers, 2006).

Il limite principale dell'attuale progetto è l'assenza di uno studio sistematico dell'efficacia di processo e di esito.

Riteniamo di primaria importanza continuare, attraverso la pratica clinica ed il lavoro sul campo, verso un'armonizzazione delle parti costitutive dell'intervento, integrando sempre più modelli cognitivi standard e cognitivo comportamentali ad approcci sistemico relazionali, narrativi, centrati sul cliente e cognitivo-costruttivisti. Il rischio attuale è di privilegiare nel corso dell'intervento sul campo l'aspetto sintomatico a discapito di quello ricostruttivo dei significati e di riconnessione degli individui alle trame narrative familiari e comunitarie. Se un'azione sulle ruminazioni e sulle credenze catastrofiche può prevenire tutta quella costellazione di sintomi posttraumatici che riguardano l'individuo e le sue capacità di integrazione e *coping*, con un intervento orientato esclusivamente all'individuo corriamo il rischio di trascurare la coerenza sistemica dei sintomi che, molto probabilmente, si sposterebbero su un altro membro del nucleo e comunque influirebbero sull'armonia relazionale ed emotiva dell'intero nucleo. D'altro canto, un lavoro sbilanciato sul versante della ricostruzione delle narrative rischia di non poter agire efficacemente sui sintomi. Se la riconnessione del traumatizzato al contesto micro e macro sociale

appare imprescindibile, non possiamo dimenticare l'importanza dell'integrazione delle memorie traumatiche individuali ai livelli neurofisiologici e psicologici. L'attenzione alla natura bio-psico-sociale della persona costituisce la via regia verso una equilibrata integrazione delle diverse tecniche e dei diversi approcci alla persona e al suo contesto di riferimento (Engel, 1977). Attualmente il nostro modello appare strettamente vincolato ai limiti pratici che si riscontrano in contesti di crisi e di emergenza, come ad esempio alla particolare condizione di separatezza della società israelo/palestinese, perciò ancora troppo poco attento al coinvolgimento della comunità, che resta, a nostro avviso, uno dei principali fattori di protezione nello sviluppo di reazioni posttraumatiche (Wheine et al., 2006). Uno sviluppo futuro del modello potrebbe orientarsi sempre più al coinvolgimento nell'intervento, insieme alla famiglia, di alcuni rappresentanti della comunità, quali religiosi, insegnanti o notabili (Miller et al., 2006). Attualmente, per quanto riguarda il contesto specifico in cui è stato testato l'intervento, la solidarietà della comunità palestinese all'interno dello stato di Israele appare fortemente compromessa da una frammentazione del tessuto sociale arabo, da un impoverimento culturale perpetrato dalle istituzioni sioniste (si veda ad esempio la posizione drusa nei confronti degli arabi – con i quali è condivisa la matrice linguistica – e nei confronti degli ebrei – con i quali è condiviso l'obbligo del servizio militare – o, infine, gli attriti tra popolazione araba musulmana e araba cristiana). Una delle conseguenze della deprivazione culturale a cui è sottoposta la popolazione araba con passaporto israeliano è la difficile attuabilità di un intervento sistematico sulla comunità, a maggior ragione in situazioni di emergenza e crisi. La famiglia diventa perciò a qualche livello il luogo privilegiato dell'intervento: un primo livello verso un obiettivo ambizioso e attualmente in apparenza remoto di ricostruzione di un tessuto sociale “deprivato”, depersonalizzato, spogliato progressivamente e sistematicamente della propria identità. Paradossalmente la popolazione palestinese dei Territori Occupati e dei campi profughi della West Bank, pur vivendo in condizione di maggior indigenza e di costante pericolo, può tradurre la netta contrapposizione al “nemico” israeliano in narrative che consentono di rafforzare l'identità della collettività.

Il filo rosso che appare connettere i differenti approcci coinvolti nell'intervento qui discusso è costituito dal lavoro sulle narrative delle persone coinvolte nell'intervento. È di primaria importanza per l'operatore riconoscere come la persona costruisce il proprio mondo e come in esso si muove attraverso un attenta ricognizione delle storie dell'individuo e dei suoi congiunti (Richert, 2006). Il terapeuta può quindi costruire il proprio intervento in base alle risposte cognitive, emotive e comportamentali del contesto in cui opera, integrando differenti tecniche e modulandole tenendo sempre più in considerazione il punto di vista del cliente. Un ulteriore obiettivo dell'intervento narrativo è riparare o ricostruire quei canali comunicativi tra i differenti membri della famiglia e

della comunità interrotti dall'evento traumatico combattendo, perciò, il silenzio, le squalifiche e le designazioni implicite ed esplicite e incentivando cooperazione e compartecipazione emotiva (Tjersland, et al., 2006).

Agli interventi individuali proposti ai pazienti con reazioni post-traumatiche è necessario affiancare interventi multifamiliari residenziali e centrati sulla comunità (Lemmens et al., 2007). Questo tipo di intervento potrebbe rivelarsi utile per arricchire e completare il lavoro di ricostruzione dei significati e delle narrazioni nei nuclei più colpiti, per incentivare processi di riconnessione dei singoli e dei gruppi famiglia al tessuto sociale e comunitario e per creare una cultura della prevenzione e della solidarietà.

Concludendo, riteniamo che un'efficace intervento di psicologia dell'emergenza non possa e non debba prescindere da variabili contestuali. Agire sul sintomo *tout court* può nel migliore dei casi non consentire il perseguimento di risultati duraturi e soddisfacenti. Un modello ecologico di intervento che agendo dal basso verso l'alto arrivi a comprendere livelli multipli di contesto, dall'individuale al comunitario, a nostro avviso dovrebbe garantire una maggiore efficacia soprattutto quando si opera in contesti di crisi. L'intervento ricostruttivo dei significati dovrebbe consentire un distacco dal mero lavoro sul sintomo, favorendo il coinvolgimento di quei livelli che le terapie centrate sull'individuo non riescono a comprendere. Gli sviluppi futuri del modello dovrebbero, perciò, muoversi in questa direzione.

Riuscire a fare dello strumento tecnologico un medium capace di rompere il silenzio, di fornire opportunità di contatto, di mostrare competenze e abilità, di restituire un generale senso di comunità, consente all'operatore del trauma e ai *caregiver* in contatto con le vittime di operare un salto semantico. Il computer non è più solo l'oggetto delle agenzie governative e non governative, del sistema esperto, che ha consentito di soccorrere la popolazione nel momento della crisi, ma lo strumento in grado di documentare storie di resilienza e di resistenza. Padroneggiare il computer in compiti di *storytelling* è parte del processo di restituzione di competenza e di rivitalizzazione della comunità traumatizzata.

Bibliografia di riferimento

AA.VV., *Evidence-Based Early Psychological Intervention for Victims/Survivors of Mass Violence*, Washington, U.S. Government Printing Office, 2002.

Ablon J. S., Jones E.E., Validity of Controlled Clinical Trials of Psychotherapy: "Findings from NIMH Treatment of Depression Collaborative research Program", *American Journal of Psychiatry*, 159, 2002.

APA "APA's Response to International and National Disaster and Crises: Addressing Diverse Needs", *American Psychologist*, July-August, 2006.

APA, *DSM-IV-TR, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – Text Revision*, American Psychiatric Association, Washington D.C, 2002.

Batniji R., Van Ommeren, Saraceno B., "Mental and social health in disasters: Relating qualitative social science research and the Sphere standard", *Social Science and Medicine*, 2006.

Becker, D. The deficiency of the concept of posttraumatic stress disorder when dealing with victims of human rights violations. In. Kleber R. J., Figley C. R, & Gersons B.P. R., *Beyond Trauma: Cultural and Societal Dynamics*, New York, Plenum Press, 1995.

Boelen P., van den Hout M., van den Bout J., "A cognitive-behavioral conceptualization of complicated grief", *Clinical Psychology: Science and Practice*, 13, 2006.

Bousquet Des Groseillers I., Marchand A., Brunet A., "La prevention du trouble de stress post-traumatique: tout n'a pas encore été tenté", *Canadian Psychology*, 47, 4, 2006.

Bowman M. L., "Individual differences in posttraumatic distress: problems with the DSM IV model". *Canadian Journal of Psychiatry*, 44, 1999.

Bradley R., Greene J., Russ E., Dutra L. "A Multidimensional Meta-Analysis of Psychotherapy for PTSD", *American Journal of Psychiatry*, 162, 2005.

Carr A., "Thematic Review of family therapy journals in 2005", *Journal of Family Therapy*, 28, 2006.

Ceballos R., McLoyd V.C., "Social support and parenting in poor, dangerous neighborhoods", *Child Development* 73, 4, 2002.

- Compas B.E., Connor-Smith J.K., Saltzman H., Thomsen A.H., Wadsworth M.E, "Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research", *Psychological Bulletin* **127**, 1, 2001.
- De Jong K., Kleber R., Early Psychological Intervention for Waraffected Populations, in Orner R., Schnyder U., *Early intervention in Emergencies*, Oxford, Oxford University Press, 2003.
- De Jong K., Kleber R., Early Psychological Intervention for Waraffected Populations, in Orner R., Schnyder U., *Early intervention in Emergencies*, Oxford, Oxford University Press, 2003.
- Denborough, D., *Collective Narrative Practice, responding to individuals, groups and communities who have experienced trauma*. Adelaide: Dulwich Centre Pub, 2008.
- Denborough, D., Koolmatie, C., Muniggirritj D., Marika, D., Dhurrkay, W., Yunupingu M. (2006). Linking stories and initiatives. A narrative approach to work with the skills and knowledge of the community. *International journal of narrative therapy and Community work*, 2, 19-51.
- Devilly G.J., Gist R., Cotton P., "Ready! Fire! Aim! The Status of Psychological Debriefing and Therapeutic Interventions: in the Work Place and After Disasters", *Review of General Psychology*, 10, 4, 2006.
- Dickstein R., Seifer R., Hayden L.C., M. Schiller, Sameroff A.J., Keitner G., "Levels of family assessment: II. Impact of maternal psychopathology on family functioning", *Journal of Family Psychology* **12**, 1, 1998.
- Durst I. , "Lost in translation: Why due process demand deference to the refugees narratives", *Rutgers Law Review*, 53, 2000.
- Dyregrov A., "Early Intervention Following Trauma", *Forum*, 2,8, 2003.
- Dyregrov A., Yule W., "A Review of PTSD in Children", *Child and Adolescent Mental Health*, 11, 2006.
- Engel G.L. "The need for new medical model: a challenge for bio-medicine". *Science*, 196, 1977.
- Everly G.S., Mitchell J.T., *Critical Incident Stress Management (CISM): A new era and standard of care in crisis intervention*, Ellicott City (MD), Chevron, 1997.

Foa E. B., Davidson J., Rothbaum B.O., Treatment of posttraumatic stress disorder, in Gabbard G.O., *Treatments of Psychiatric Disorders: the DSM IV edition*, Washington D.C., American Psychiatric Press, 1995.

Foa, E. B., Dancu C. V., Hembree E.A., Jaycox L. H., Meadows E. A, Street G. P., "A Comparison of Exposure Therapy, Stress Inoculation Training, and Their Combination for Reducing Posttraumatic Stress Disorder in Female Assault Victims", *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 67(2), 1999.

Gerbode F.A, "Traumatic Incident reduction: a person centred, client-titrated exposure technique", *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 12, 1-2, 2006.

Gerbode, F. A., *Beyond psychology: an introduction to metapsychology*, Menlo Park (CA), IRM, 1986

Gist G., Devilly G.J., "Post trauma debriefing: the road too frequently traveled", *Lancet*, 360, 9335, 2002.

Giuliani, M. (2012). Il promo terremoto di Internet. E-book.

Goldberg D., Huxley P., *Common Mental Disorders. A Biosocial Model*, London, Routledge, 1992.

Heckman C.J., Cropsey K.L., Olds-Davis T., "Postraumatic stress disorder treatment in correctional settings: A brief Review of the Empirical Literature and suggestion for Future Research", *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 44, 1, 2007.

Herman J., *Trauma and Recovery*, New York, Basic Books, 1992.

Herman, J., Perry, C., van der Kolk, B. "Childhood trauma in borderline personality disorder", *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 4, 1989.

Hill J., P. Fonagy, E. Safier, Sargent J., "The ecology of attachment in the family", *Family Process* 42, 2, 2003.

Jenkins, J., Culture emotion, and PTSD. In Marsella A.J., Friedman M.J., Gerrity E.T., Scurfield R.M., *Ethnocultural aspects of posttraumatic stress disorder. Issues, research, and clinical applications*, Washington DC, APA, 1996.

- Jordan K., "The Scripto-Trauma Genogram: An Innovative Technique to working with Trauma Survivors' Intrusive Memories", *Brief Treatment and Crisis Intervention*, 2006.
- Katz C., Pellegrino L., Pandia A., Ng A., De Lisi L., "Research on psychiatric outcomes and interventions subsequent to disasters: a review of the literature", *Psychiatry Research*, 110, 3, 2002.
- Kazak A.E., Kassam-Adams N., Schneider S., Zelikovsky N., Alderfer M.A., Rourke M., "An Integrative Model of Pediatric Medical Traumatic Stress", *Journal of Pediatric Psychology*, 31,4, 2006
- Kazak E., Alderfer M.A., Streisand R., Simms S., Rourke M. and L.P. Barakat, "Treatment of posttraumatic stress symptoms in adolescent survivors of cancer and their families: A randomized clinical trial", *Journal of Family Psychology* 18, 3, 2004.
- Kiser L.J., Black M.A., "Family processes in the midst of urban poverty". *Aggression and Violent Behavior*, 10, 6, 2005.
- Kitzmann K.M., "Effects of marital conflict on subsequent triadic family interactions and parenting", *Developmental Psychology* 36, 1, 2000.
- Landy S., Menna R., *Early Intervention with Multy-Risk Families: An Integrative Approach*, Baltimore (MD), Brookes Publisher Co, 2006.
- Laughlin C.D., Throop C.J., "Cultural Neurophenomenology: Integrating Experience, Culture and Reality Through Fisher Information", *Culture & Psychology*, 12, 2006.
- Ledoux J.E., Sensory Systems and emotions: A model of Affective Processing, *Integrative Psychiatry*, 4, 1986.
- Ledoux, J.E., Romanski, L., Xagoraris, A., "Indelibility of subcortical emotional memories", *Journal of Cognitive Neuroscience*, 1, 1991.
- Lemmens, G. M.D., Eisler, I.; Migerode L.; Heireman, M.; Demyttenaere, K. "Family discussion group therapy for major depression: a brief systemic multi-family group intervention for hospitalized patients and their family members", *Journal of Family Therapy*, 29, 1, 2007.
- Lindy J. Psychoanalytic Psychotherapy of Post-Traumatic Stress Disorder: the nature of the therapeutic relationship, in Van der Kolk B.A., McFarlane C., Weisaeth L. (1996), *The effects of Overwhelming Experience on Mind, Body and Society*, New York , Guilford Press, 1996.

McNally R.J., "Progress and Controversy in the Study of Posttraumatic Stress Disorder", *Annual Review of Psychology*, 54, 2003.

Miller K.E., Kulkarni H., Kushner H., "Beyond Trauma-Focused Psychiatric Epidemiology: Bridging Research and Practice with War-affected Populations", *American Journal of Orthopsychiatry*, 76,4, 2006.

Moreland Community Health Cocoons and butterflies. Brunswick: Moreland Community Health, 2008.

Multicultural Seniors Program. Our stories of transition ; Multicultural senior speak out. Ottawa: centre de Santé Communautaire Pinecrest-Queensway Community Health Centre, 2008.

Ncube N. (2006). The tree of life project: using narrative ideas in work with vulnerable children in Southern Africa. *International journal of narrative therapy and community work*, 1, 3-16.

Nelson Goff B.S., Reisibig A.M.J., Bole A., Scheer T., Hayes E., Archuleta K.L., Blalock Henry S., Hoheisel C.B., Nye B., Osby J., Sanders-Hash E., Schwerdtferger K.L., Smith D.B., "The effect of Trauma on Intimate Relationship: A Qualitative Study with Clinical Couples", *American Journal of Orthopsychiatry*, 76, 4, 2006.

Ost J., Par-Anders G., Udell J., Roos af Hjelmsater the E., "Familiarity breeds distortion: The effects of media exposure on false reports concerning media coverage of terrorist attacks" in London July 2005, *Memory*, 16, 1, 2008.

Papadopoulos R.K., *Therapeutic Care for Refugees. No place like home*, London, Karnac Books, 2002.

Paz-Alonso PM, Goodman GS., "Trauma and Memory: Effects of post-event misinformation, retrieval order, and retention interval", *Memory*, 16, 1, 2008.

Pope HG Jr, Hudson JI, Bodkin JA, Oliva P., Questionable validity of "dissociative amnesia" in trauma victims, *British Journal of Psychiatry*, 1998.

Pumariega A.J., Rothe E., Pumariega J.B., "Mental Health of Immigrants and Refugees", *Community Mental Health Journal*, 41, 5, 2005.

Richert A.J., "Narrative Psychology and Psychotherapy Integration", *Journal of Psychotherapy Integration*, 16, 1, 2006.

- Rigs D., Cahill S.P., Foa E.B., Prolonged Exposure treatment of PTSD in [Follette](#) V. M. and Ruzek J.I. (2006) *Cognitive-Behavioral Therapies for Trauma, Second Edition*, New York, Guilford Press, 2006.
- Rothbaum, B. O., Foa, E. B., Murdock, T., Riggs, D., & Walsh, W. "A prospective examination of post-traumatic stress disorder in rape victims", *Journal of Traumatic Stress*, 5, 1992.
- Russel S., Rahman M., Ryan M, & the workers of Acid Survivors Association. The values of this work: Supporting workers' experience at the Acid Survivors Foundation. *International Journal of Narrative Therapy and Community Work* (3&4), 48-52, 2005.
- Ruzek J., Watson P., "Early Intervention to prevent PTSD and Other Trauma-related problems", *PTSD Research Quarterly*, 12, 4, 2001.
- Schuster MA, Stein BD, Jacox LH, Collins RL, Marshall GN, et al., A national survey of stress reactions after September 11, 2001, terrorist attacks, *New England Journal of Medicine*, 345, 2001
- Shapiro F., "EMDR: Evaluation of Controlled PTSD Research", *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 27, 1996.
- Summerfield, D., The impact of war and atrocity on civilian populations. In Black D., Newman M., Harris-Hendriks J., Mezey G., *Psychological Trauma, a developmental approach*, London, Gaskell, 1997.
- Sveaass N., Castillo M., "From War Hero to Cripple: An Interview Study on Psychosocial Intervention and Social Reconstruction in Nicaragua", *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 6, 2, 2000.
- Tjersland O. A., Mossige S., Gulbrandsen W., Jensen T.K., Reichelt S., "Helping families when child sexual abuse is suspected but not proven", *Child and Family social work*, 11, 2006.
- Turner S., Therapeutic Approaches with Survivors of Torture, in Kareem J., Littlewood R., *Intercultural Therapy: Themes, Interpretations, Practice*, Oxford, Blackwell Scientific Press, 1992.
- Van der Kolk B.A., McFarlane C., Weisaeth L., *The effects of Overwhelming Experience on Mind, Body and Society*, New York ,Guilford Press, 1996.

- Van der Kolk, B.. The body keeps the score: Approaches to the psychobiology of posttraumatic stress disorder, in Van der Kolk B.A., McFarlane C., Weisaeth L., *The effects of Overwhelming Experience on Mind, Body and Society*, New York, Guilford Press, 1996.
- Veronese G., Castiglioni M. Strengthening positive functioning in children growing up amidst political and military violence: The role of emotions in adjusting to trauma. In Mohiyeddini C., Eysenck M. and Bauer S. (eds). *Psychology of Emotions*, New York: Nova Science. (in pubblicazione).
- Veronese G., Natour M., Said, M. Positive emotions and life satisfaction in Palestinian children growing-up amidst political and military violence. *The Lancet*, 2012.
- Veronese G., Said Mahmud, Intervento terapeutico sulla crisi in contesti di guerra: uno studio sul caso di una famiglia palestinese traumatizzata. *Terapia Familiare*, 3, 79-106, 2009.
- Volkman, V.R. *Beyond Trauma: Conversations on Traumatic Incident Reduction*. Ann Arbor, Loving Healing Press, 2005.
- Voulgaridou M.G., Papadopoulos R.K., Tomaras V., Working with Refugee Families in Greece: systemic considerations, *Journal of Family Therapy*, 28, 2006.
- Wheine S., Feetham S., Kulauzovic Y., Knafl K., Besic S., Klebic A., Mujagic A., Muzurovic J., Spahovic D., Pavkovic I., "A Family Beliefs Framework for Socially and Culturally Specific Preventive Interventions with Refugee Youths and Families", *American Journal of Orthopsychiatry*, 76, 1, 2006.
- Wakefield JC, Spitzer RL, "Lowered estimates- but of what?" *Archives of General Psychiatry*, 59, 2002.
- White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. New York: W. W. Norton.
- Whithe, M. *Maps of Narrative practices*. New York: W. W. Norton, 2007.
- Young A., *The Harmony of Illusion. Inventing Post-traumatic Stress Disorder*, Princeton (NJ), Princeton University Press, 1995.