

Confinati nell'Eden. L'esperienza dei genitori tahitiani durante la pandemia¹

Matairea Cadousteau², Emilie Guy³, Rodica Ailincăi⁴, Maurizio Ali⁵

Abstract

Il funzionamento di numerosi sistemi educativi, a livello globale, è stato sconvolto dalla crisi dovuta all'epidemia di Covid-19. Persino gli idilliaci atolli della Polinesia francese – pur lontani dai principali centri di diffusione del contagio – non sono stati risparmiati dalla pandemia, cosicché le scuole e le famiglie locali hanno dovuto adattarsi e trovare nuove strategie di collaborazione. Il presente contributo si basa su uno studio realizzato con 19 famiglie tahitiane e analizza i temi di conversazione dei genitori polinesiani che hanno dovuto farsi carico, durante il periodo di confinamento, di nuove attribuzioni associate all'assistenza scolastica. I risultati ottenuti rivelano che le attitudini nei confronti di tali attribuzioni dipendono fortemente dal livello socio-economico delle famiglie e che lo stile educativo dei genitori, in tale contesto di crisi, si è trasformato, privilegiando i tratti direttivi e responsabilizzanti. Infine, lo studio mostra che i genitori polinesiani hanno avuto un rapporto conflittuale con la didattica a distanza, confermando una tendenza globale, comune ad altri contesti postcoloniali.

Parole chiave: didattica a distanza, Covid-19, genitorialità, interazioni educative, Polinesia francese.

¹ Il presente contributo è il risultato del lavoro congiunto degli Autori. Si ringrazia la collega Gabriella Ali, dell'Università degli Studi Roma Tre, per l'aiuto e la collaborazione offerti durante la fase di revisione del testo in Italiano (*d'ora in poi, laddove non diversamente specificato, le note a piè di pagina si intendono a cura degli Autori*, N.d.R.).

² Dottorando in Scienze dell'educazione presso la Scuola Dottorale del Pacifico – Università della Polinesia francese e Membro associato al Laboratorio di Ricerca *Equipe d'Accueil Sociétés Traditionnelles et Contemporaines en Océanie* (EASTCO - EA 4241).

³ Dottoranda in scienze dell'educazione presso la Scuola Dottorale del Pacifico – Università della Polinesia francese e Membro associato al Laboratorio di Ricerca *Equipe d'Accueil Sociétés Traditionnelles et Contemporaines en Océanie* (EASTCO - EA 4241).

⁴ Professoressa ordinaria in Scienze dell'educazione presso l'Università della Polinesia francese. Direttrice del Laboratorio di Ricerca *Equipe d'Accueil Sociétés Traditionnelles et Contemporaines en Océanie* (EASTCO - EA 4241) e Membro associato del *Centre de Recherches et de Ressources en éducation* (CRREF - EA-4538).

⁵ *Maître de conférences* (Professore associato) in Antropologia dell'educazione presso l'Università delle Antille. Membro titolare del *Centre de Recherches et de Ressources en éducation* (CRREF - EA-4538) e Membro affiliato al Laboratorio di Ricerca *Equipe d'Accueil Sociétés Traditionnelles et Contemporaines en Océanie* (EASTCO - EA 4241).

Abstract

The functioning of many education systems around the world was disrupted during the Covid-19 crisis. Even the idyllic atolls of French Polynesia – although far from the main centers of contagion – have not been spared, so the school and families were induced to adapt and to find new strategies of collaboration. This paper is based on the study of 19 families living in Tahiti, and it analyses the discourses of Polynesian parents charged with new responsibilities associated with school support during the crisis. The results obtained reveal that attitudes linked with such new tasks are closely correlated with the socio-economic status, and that the educational style of parents, during confinement, favoured directive and empowering traits. Finally, the study shows that Polynesian parents maintained a conflicting relationship with pedagogical continuity, confirming an overall trend, observed in other postcolonial contexts.

Keywords: remote teaching, Covid-19, parenting, educative interaction, French Polynesia.

Introduzione

Durante il 2020, la pandemia di COVID-19 è diventata la preoccupazione principale della quasi totalità dei governi del pianeta, con un impatto significativo a livello politico e sociale. Le scuole di una buona parte dei Paesi del mondo sono state chiuse e, quando possibile, sono stati messi in atto programmi di didattica a distanza (Bozkurt, Sharma, 2020). Di fronte alla crisi, né i sistemi politici – a livello *macro* – né le famiglie – a livello *micro* – sono stati risparmiati, ed entrambi si sono dovuti adattare, sperimentando nuove modalità di funzionamento, in costante evoluzione e spesso precarie.

L'impatto di tali dinamiche emergenti è stato globale e, seppur con un'incidenza diversa, ha avuto ripercussioni tanto nei centri urbani quanto nei territori rurali; tanto nei Paesi occidentali quanto nei contesti postcoloniali. Da un punto di vista antropologico è dunque importante testimoniare cosa sia successo in quell'"altrove etnografico" che ci potrebbe aiutare a comprendere meglio la complessità della crisi (Clifford, 1988, trad. it. 2015).

In questo senso, il caso della Polinesia, territorio francese d'Oltremare costituito da un gruppo di arcipelaghi situato nel settore centro-meridionale dell'Oceano Pacifico, è particolarmente significativo, pur rappresentando una realtà – almeno geograficamente – "periferica" rispetto alla madrepatria. In effetti, gli atolli dei mari del Sud sono stati relativamente risparmiati dall'epidemia rispetto al resto del pianeta. Le autorità pubbliche locali hanno infatti preso rapidamente la decisione di chiudere i confini territoriali e imporre un regime di *lockdown* (confina-

mento) a tutti gli abitanti. Godendo di uno statuto speciale rispetto alla madrepatria francese, in particolare nel settore dell'istruzione, la gestione della didattica a distanza non ha seguito le direttive nazionali, ma si è adattata alle specificità locali.

Sebbene il governo locale abbia predisposto un piano di gestione della crisi, in realtà in Polinesia, come in altre parti del mondo, durante il periodo di confinamento sono state le famiglie che si sono fatte carico delle responsabilità associate all'assistenza scolastica dei figli (Garbe *et al.*, 2020). Si è trattato, per molte famiglie, di una novità assoluta che ha imposto la diffusione di una nuova funzione genitoriale: l'istruzione scolastica. Una funzione che, come hanno rilevato i sociologi francesi Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1964-1971, trad. it. 1976), non è certo nuova ad alcune famiglie, ma è generalmente associata alla disponibilità di un certo "capitale culturale". A priori, i genitori che non dispongono di un capitale culturale sufficiente evitano tali funzioni – per le quali potrebbero sentirsi impreparati – ma il regime di *lockdown* ha imposto loro, più o meno esplicitamente, di associarsi alle attività di studio dei propri figli.

Data l'eccezionalità della situazione, alcune domande sembrano sorgere spontanee: com'è stata vissuta dai genitori quest'esperienza di supporto scolastico "forzato"? Erano consapevoli degli obiettivi da raggiungere e del programma da seguire? Lo hanno seguito alla lettera, o hanno preferito improvvisare? Con quali risultati? Tale accompagnamento da parte dei genitori ha garantito il rispetto del principio della "riuscita per tutti" o, piuttosto, ha acuito il divario che separa le famiglie con maggiore e minore disponibilità di capitale culturale (ed economico)?

La ricerca in oggetto vuole dunque contribuire a tale riflessione, a partire da un caso periferico (la Polinesia francese), proponendo la sistematizzazione di una serie di interviste realizzate con 19 famiglie dell'isola di Tahiti durante il periodo di reclusione imposto dalla crisi sanitaria. L'obiettivo è stato quello di identificare le tendenze discorsive del genitore polinesiano (e i temi di discussione preferiti) a fronte delle nuove responsabilità legate all'assistenza scolastica durante la pandemia di Covid-19. Tali preferenze suppongono l'esistenza di preoccupazioni (che il genitore esprime nell'ambito delle conversazioni informali) e la strategia di ricerca, eminentemente esplorativa, ha permesso d'identificare le principali fonti d'inquietudine e i giudizi più frequentemente associati a tali problematiche.

1. *Il terreno di ricerca: l'isola di Tahiti durante la pandemia di Covid-19*

La Polinesia francese è un tipico territorio postcoloniale, frutto di quella diplomazia imperiale che, tra il XVIII e la prima metà del XX secolo, ha contribuito a frammentare e ricostruire le unità sociali precoloniali dell'Oceania, creando nuovi territori, nel cui seno si son ritrovati a convivere gruppi sociali e comunità a volte assai differenti tra loro. Si tratta, in effetti, di 118 isole disseminate su uno specchio di mare la cui superficie totale è superiore a quella dell'Europa. Al di là degli stereotipi da cartolina postale – associati all'immaginario romantico e paradisiaco dei “mari del Sud” – il contesto socio-economico polinesiano è in realtà particolarmente fragile⁶. Nell'arcipelago delle Isole sottovento (il più popolato, nonché sede della capitale Papeete, sull'isola di Tahiti), il 55% della popolazione vive al di sotto della soglia di povertà, in condizioni di precarietà, all'interno d'alloggi antigienici e sovraffollati (ISPF, 2017); inoltre, l'accesso alle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (telefonia e Internet) rimane difficile per la maggior parte delle famiglie, che spesso si destreggiano tra connessioni individuali precarie (con carta prepagata) e punti di accesso comunitari, il più delle volte messi a disposizione del pubblico nelle sedi delle amministrazioni territoriali, di alcune associazioni culturali e fondazioni (ISPF, 2019). Il tasso di analfabetismo – in assenza di dati ufficiali – è stimato al 21% della popolazione adulta⁷ e si calcola che ogni anno circa 1.000 studenti polinesiani d'età inferiore ai 16 anni abbandonino la scuola, senza aver ottenuto alcun diploma (Guy, Ailincal, 2019).

Il territorio polinesiano gode di uno statuto speciale sin dal 1958. Le attribuzioni previste dalla legge organica 192 del 27 febbraio 2004 relativa allo statuto di autonomia della Polinesia, le conferiscono una specifica sovranità su alcune competenze, tra cui quelle associate alla pubblica istruzione. A fronte della crisi generata dalla pandemia di Covid-19, il Ministero dell'Istruzione, della Gioventù e dello Sport del Governo della Polinesia Francese (le cui competenze coincidono con quelle del Ministero dell'Educazione Nazionale francese) ha incaricato i suoi servizi di organizzare un Programma territoriale di didattica a distanza (definita

⁶Una situazione condivisa dagli altri territori francesi d'Oltremare (Alì, Ailincal, 2015; Sudrie, 2012).

⁷La Francia “europea” presenta un tasso del 7%. Si tenga in conto che l'Italia, stando ai risultati dell'inchiesta internazionale ALL, si situa al 20% (Gallina, 2006).

continuité pédagogique): la Direzione Generale dell'Istruzione e dell'Insegnamento (DGEE) per la scuola primaria et il Vice-Rettorato della Polinesia Francese (il cui ruolo è comparabile, in Italia, a quello del Provveditorato agli Studi) per la Scuola secondaria. Il Programma avrebbe dovuto permettere di garantire la scolarizzazione “da casa” dei 68.756 studenti regolarmente iscritti alle scuole pubbliche polinesiane (MENJS, 2020).

La gestione della didattica a distanza per la Scuola primaria è stata ordinata tramite un *memorandum* della DGEE del 17 marzo 2020, che ordinava anche la chiusura di tutti gli istituti scolastici a partire dal giorno seguente. Il *memorandum* prevedeva che la DGEE avrebbe fornito agli studenti e agli insegnanti della Polinesia francese un manuale didattico incentrato sui *saperi* fondamentali (la lingua francese e la matematica), con l'obiettivo di permettere a tutti gli studenti di imparare ed esercitarsi durante il periodo di chiusura delle scuole (DGEE, 2020a)⁸. A qualche giorno di distanza, il Ministero della Pubblica Istruzione della Polinesia ha ottenuto che due canali televisivi locali dedicassero alcune fasce orarie ai programmi educativi di sostegno scolastico.

Per la Scuola secondaria, le responsabilità legate alla didattica a distanza sono state delegate ai dirigenti scolastici, in accordo con gli ispettori del Ministero e la DGEE (2020b). Al fine di garantire l'interazione con gli studenti, le Scuole medie e i Licei polinesiani hanno predisposto ambienti di lavoro digitali (*Environnements Numériques de Travail – ENT*), basati il più delle volte su piattaforme commerciali (Pronote, Microsoft Teams, Google Classroom, o Zoom). Per gli studenti che non disponevano di accesso a Internet, sono stati organizzati punti di raccolta da cui recuperare il materiale di studio in formato cartaceo.

Con l'avvento della didattica a distanza, la scuola si è ufficialmente “invitata” nelle case degli studenti polinesiani, coinvolgendo i genitori e attribuendo loro – volenti o nolenti – nuovi ruoli e nuove responsabilità.

2. Una prospettiva ecosistemica

I rapporti che legano il mondo della scuola alle famiglie sono stati oggetto di numerose ricerche, buona parte delle quali si è interessata alle

⁸ Si tratta, in realtà, di un *kit* di risorse pedagogiche e didattiche ad uso degli insegnanti, scaricabili dalla piattaforma dedicata al Covid-19 sul sito web della DGEE (<https://www.education.pf/category/covid19/>; data di ultima consultazione: 23.12.20).

interazioni tra i differenti attori che animano questi due *micro*-sistemi di socializzazione primaria (un panorama globale è stato sistematizzato da Dusi, 2014). La prospettiva teorica proposta da Urie Bronfenbrenner (1979, 1986) ci invita a pensare allo sviluppo infantile a partire da un approccio ecosistemico, in cui il bambino (che lo psicologo americano d'origine russa definiva *onto-sistema*, cfr. *Ibidem*) si trova al centro di una dinamica interattiva che alberga cinque sistemi concentrici: il livello *micro*-sistemico (che corrisponde alle interazioni immediate con i sistemi a diretto contatto del bambino: la famiglia, la scuola, i coetanei); il livello *meso*-sistemico (che corrisponde alle dinamiche create dall'interazione dei microsistemi, come i rapporti scuola-famiglia); il livello *exo*-sistemico (che corrisponde ai contesti sociali più lontani, che il bambino non necessariamente frequenta, ma che possono influenzarlo: il contesto professionale dei genitori o il sistema politico ed economico, locale e nazionale); il livello *macro*-sistemico (che corrisponde al contesto socio-culturale di riferimento ed è associato ai valori e alle norme morali vigenti) e, per finire, il *crono*-sistema, che corrisponde alla dinamica storica in cui è immerso il bambino e che ha la capacità d'influire su tutti i livelli sottostanti.

La prospettiva ecosistemica di Bronfenbrenner ha contribuito a rinnovare il tradizionale approccio socio-costruttivista (Giacconi, 2008) permettendoci di pensare ai genitori non più come a "entità monolitiche" dedite alla trasmissione meccanica di competenze domestiche e sociali, ma piuttosto come a strutture dinamiche che operano nell'arena politica, influenzate dal contesto culturale e soggette ai cambiamenti imposti dal divenire storico. In un contesto ordinario, la scuola e la famiglia dovrebbero essere immaginate come due *micro*-sistemi di sviluppo del bambino ben distinti: da un lato, l'istruzione; dall'altro, l'educazione.

In realtà, tali *micro*-sistemi interagiscono tra loro per formare un *meso*-sistema, all'interno del quale i differenti attori (insegnanti, personale scolastico, genitori e figli, nel duplice ruolo di studenti e membri di una famiglia) possono schierarsi e definire le modalità d'interazione – più o meno conflittuali – con gli altri sistemi (v. Fig. 1, schema A). Le ricerche realizzate da Joyce Epstein (1987) hanno dimostrato che tali interazioni hanno – come previsto da Bronfenbrenner – un'influenza certa sullo sviluppo del bambino e che il grado di coerenza e solidarietà organica tra i due *micro*-sistemi contribuisce a una migliore *performance* scolastica.

Va notato che, durante il periodo di confinamento coatto disposto in numerosi Paesi come misura di protezione dall'epidemia da Covid-19, i *micro*-sistemi scuola-famiglia hanno fatto ben più che interagire, arrivando a sovrapporsi. In molti casi, il coinvolgimento dei genitori non si è

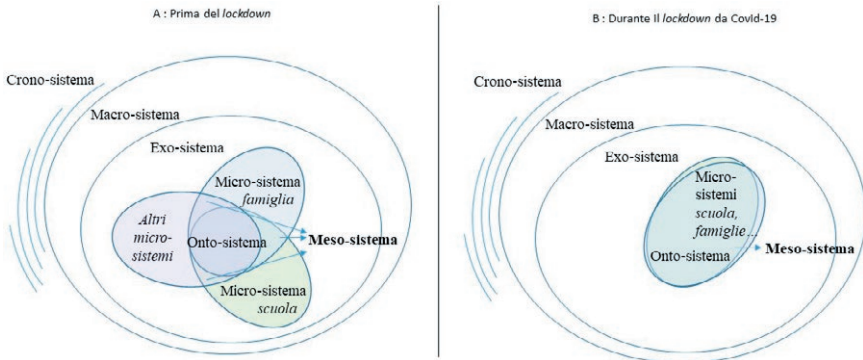


Fig. 1 – Il modello ecosistemico di Bronfenbrenner (elaborato a partire dallo schema proposto da Demarteau *et al.*, 2007)

limitato al semplice controllo dei compiti a casa, ma ha implicato il farsi carico della trasmissione di specifiche competenze normalmente relegate al dominio scolastico. Inoltre, nell'ambito domestico, il confinamento ha indotto una confusione degli spazi di vita, di studio e di lavoro, dimodoché le attività scolastiche hanno spesso finito per invadere il terreno familiare (come schematizzato nella Fig. 1B).

I lavori di Bronfenbrenner ed Epstein hanno stimolato i ricercatori a esaminare l'impatto delle dinamiche domestiche sulla scolarizzazione. Alcuni Autori (Kellerhals, Montandon, 1991; Lautrey, 1980) hanno sottolineato l'effetto favorevole della democrazia familiare sul rendimento scolastico; altri hanno studiato gli stili epistemici e interattivi quotidiani (Ailincai, Ali, Alby, 2018; Id., Weil-Barais, Caillot, 2005), rilevando l'efficacia delle interazioni genitoriali suggestive nel stimolare la curiosità infantile e la capacità di risoluzione dei problemi di carattere scientifico; altri ancora (Deslandes, 1996) hanno messo in evidenza l'influenza del sostegno emotivo dei genitori per lo sviluppo dell'autonomia dei bambini e della capacità di seguire con profitto una scolarità regolare.

A partire da una prospettiva sociologica, Bernard Lahire (1995) ha esplorato le percezioni e le attitudini dei genitori francesi nei confronti della scuola, osservando come il coinvolgimento dei genitori nei progetti scolastici, contribuendo al capitale culturale delle famiglie, possa migliorare la *performance* scolastica dei figli. Sebbene il terreno polinesiano sia poco frequentato dai ricercatori in educazione familiare, vanno comunque segnalati i recenti lavori di Ali (2016), Marchal e Ailincai (2019), Guy e Ailincai (2019), e Ailincai e Sramski (2020), che hanno confermato le conclusioni proposte già 40 anni fa da Bronfenbrenner: ovvero,

l'educazione non si limita all'ambito domestico o scolastico ma si costruisce a partire dall'interazione tra questi due *micro*-sistemi e il resto del mondo. Ma cosa succede quando, com'è accaduto durante il *lockdown*, scuola e famiglia si sovrappongono? Com'è percepita dai genitori questa dinamica emergente? E come si ripercuote sulle opinioni dei genitori riguardo all'educazione e alla scolarizzazione dei loro figli?

L'obiettivo di questa ricerca è proprio quello di contribuire a rispondere a tali questioni, d'interesse globale, a partire dall'esperienza particolare della Polinesia francese che, dato il relativo isolamento geografico e la posizione eccentrica rispetto alle grandi reti planetarie di sviluppo economico, appare quantomeno significativa e comparabile con quella di altri contesti postcoloniali, periferici o marginali che siano.

3. Metodologia della ricerca

Nell'ambito della ricerca scientifica, la comprensione del “punto di vista altrui” è generalmente associata a una prospettiva antropologica e a un approccio etnografico (Fabietti, 1993). Il metodo privilegiato per la raccolta dei dati è stato tradizionalmente quello dell'osservazione partecipante ma, negli ultimi decenni, gli sviluppi più recenti della socio-anthropologia dell'educazione e l'emergere di un nuovo campo di ricerche per l'educazione comparata hanno contribuito allo sviluppo parallelo di nuove metodologie, capaci di sistematizzare e interpretare la grande mole di dati che restituisce l'osservazione delle interazioni educative (LeVine, New, 2008, trad. it. 2009). Due grandi famiglie metodologiche si sono, dunque, gradualmente imposte in quest'ambito di studi: l'analisi sistematica dei comportamenti (*behavior sampling*)⁹ e l'Analisi del Discorso (AD).

Se il campionamento dei comportamenti permette di determinare precisamente la sequenza e l'intensità delle interazioni educative, l'AD aiuta a “leggere tra le righe” del testo (il *corpus* etnografico), a comprendere alcune dinamiche invisibili che influenzano, più o meno direttamente, l'agire degli attori sociali: genitori e figli, insegnanti e studenti. Questa ricerca si iscrive proprio in questo secondo asse metodologico, rivolgendosi ai temi di conversazione privilegiati dai genitori, per comprenderne le preoccupazioni e le inquietudini e definire così l'impatto

⁹Per una sua applicazione sul terreno polinesiano si veda Ali, 2016.

che ha prodotto il *lockdown* educativo (insieme alla didattica a distanza) in un territorio come la Polinesia.

La ricerca ha coinvolto un gruppo di genitori residenti sull'isola di Tahiti di cui almeno un figlio risultava regolarmente iscritto alla Scuola primaria. Ogni genitore è stato intervistato individualmente, presso il suo domicilio, per almeno 30 minuti (ma alcune interviste si sono protratte fino a 60 minuti). Le interviste sono state realizzate durante la prima fase di confinamento (tra il 23 aprile e il 15 maggio 2020). Trattandosi di interviste semi-strutturate, la discussione si è svolta liberamente, a partire da alcuni temi chiave: ovvero, l'esperienza del *lockdown*, le nuove funzioni genitoriali legate all'assistenza scolastica e alla didattica a distanza, la gestione del comportamento, e l'educazione domestica.

Le interviste sono state trascritte integralmente e l'analisi delle trascrizioni ha seguito le sei fasi proposte da Glaser e Strauss (1967): codifica del testo, categorizzazione, definizione delle relazioni esistenti tra le differenti categorie, integrazione di dati esterni, modellizzazione e teorizzazione. Tali fasi costituiscono un processo di elaborazione induttiva-iterativa dei dati (*benchmarking*) in cui le sottocategorie, le categorie e le *macro*-categorie si formano, si trasformano e si arricchiscono man mano che la ricerca procede, stabilizzandosi in funzione della saturazione¹⁰ del *corpus*. Il metodo di Glaser e Strauss offre un vantaggio importante in quanto permette di determinare sia la dimensione del campione di ricerca *a posteriori*, sia la saturazione empirica del campione quando, per quanto lo si allarghi, il valore delle variabili tenda a mantenersi stabile. In questo caso, la saturazione empirica del campione è stata raggiunta con la 14ma famiglia. Ciononostante, si è deciso di realizzare altre cinque interviste, al fine di equilibrare il campione secondo il livello socio-economico e di poter identificare con maggior precisione alcune variabili.

3.1. *Il campione della ricerca*

Il campione intervistato è composto da 19 persone, di cui 17 madri e due padri. Nella totalità dei casi, si tratta di individui nati e residenti a Ta-

¹⁰ Nel gergo statistico, la saturazione (*factor loading*) indica generalmente l'intensità del rapporto tra un fattore dato e una variabile determinata. Nell'approccio proposto da Glaser e Strauss, un campione è *saturo* (e quindi, statisticamente rappresentativo) quando tutte le variabili da prendere in considerazione sono sufficientemente rappresentate.

hiti. La maggior parte delle famiglie coinvolte (14 su 19) dispone di un alloggio autonomo, ma cinque delle persone intervistate condivide l'alloggio con la famiglia estesa¹¹. Per quanto riguarda la lingua materna, 11 genitori dichiarano di essere di madrelingua francese e otto di essere bilingui (la seconda lingua essendo il Francese e la prima una delle lingue vernacolari della Polinesia, le *Reo mā'ohi*: in cinque casi il Tahitiano, in due casi il *Puamotu* – parlato nell'arcipelago delle Tuamotu –, e in un caso il Marchesiano, parlato nell'arcipelago delle Marchesi). La maggioranza (15 genitori su 19) afferma di privilegiare il Francese nell'ambito domestico.

La Tab. 1 mostra le caratteristiche socio-economiche del campione, a partire dalle variabili utilizzate per il calcolo statistico dell'indice di vulnerabilità sociale (*Indice de Déprivation* – ID), espressione dello status socioeconomico delle famiglie (Terrisse, Larose, 1999; 2001).

Conformemente ai risultati ottenuti da altri ricercatori (ad esempio Main e Bradshaw, 2012), i fattori che, nel nostro caso, sembrano avere maggiore influenza sull'ID sono il settore di residenza, il tipo di famiglia e l'identità culturale, caratterizzata nel nostro caso, da una lingua materna differente alla lingua nazionale (come sintetizzato nella Tab. 2).

4. Risultati

L'approccio antropologico e la dimensione limitata del campione invitano alla prudenza nel presentare i risultati ottenuti. Lungi dal voler generalizzare i fenomeni osservati nel terreno di ricerca in oggetto, consideriamo comunque che alcune considerazioni possano essere estese, *mutatis mutandis*, ad altri territori e contesti con caratteristiche simili (ad esempio, il passato coloniale, l'isolamento geografico, la presenza di comunità autoctone).

4.1. Il discorso dei genitori: categorie d'analisi

La codifica delle trascrizioni ha permesso di classificare il *corpus* ottenuto in “segmenti di discorso” (in totale, 1620), ognuno dei quali è stato

¹¹Le società polinesiane hanno mantenuto tradizionalmente un regime di matrilocalità. A causa dei cambi imposti dal regime catastale coloniale durante la prima metà del XX secolo, oggi la maggior parte delle famiglie polinesiane ha abbandonato la tradizione matrilocale e il modello familiare più diffuso è ormai quello nucleare (Alì, 2016).

Tab. 1 – Caratteristiche socio-economiche del campione. LEGENDA: Ogni genitore (P) è stato associato a un numero d'ordine sequenziale (P1, P2...) che segue l'ordine di realizzazione delle interviste. In corsivo, i genitori bilingui. La sottolineatura indica che si tratta di famiglie estese. Un ID uguale o superiore a 7 indica famiglie con uno *status* socio-economico da intermedio a elevato. Se il valore si situa tra 5 e 6, indica famiglie con una situazione socio-economica fragile e, nel caso di valori inferiori a 4, molto fragile

	Struttura familiare	Numero di figli	Livello di reddito	Tipo di impiego	Livello di studi	ID	
RESIDENTE IN ZONA URBANA							
ETA ≥ 40 ANNI	P1	1	1	0	0	2	
	P3	1	1	2	1	6	
	P7	1	1	4	1	8	
	P10	1	1	4	1	8	
	P11	1	1	4	1	8	
	<u>P12</u>	1	0	1	1	4	
	P13	1	1	4	1	8	
RESIDENTE IN ZONA PERIURBANA O RURALE							
	<i>P2</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>6</i>	
	<u><i>P17</i></u>	<u><i>1</i></u>	<u><i>1</i></u>	<u><i>0</i></u>	<u><i>0</i></u>	<u><i>2</i></u>	
	<i>P19</i>	<i>1</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>0</i>	<i>2</i>	
RESIDENTE IN ZONA URBANA							
ETA < 40 ANNI	P4	1	1	4	1	8	
	P6	1	1	4	1	8	
	P9	1	1	2	1	6	
	P15	1	1	3	1	7	
	<u>P18</u>	<u>1</u>	<u>0</u>	<u>0</u>	<u>0</u>	<u>1</u>	
	RESIDENTE IN ZONA PERIURBANA O RURALE						
		P5	1	1	4	1	8
	P8	1	0	4	1	7	
	<u>P14</u>	<u>1</u>	<u>0</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>4</u>	
	<u>P16</u>	<u>1</u>	<u>0</u>	<u>0</u>	<u>0</u>	<u>1</u>	

Tab. 2 – Influenza dei fattori socio-economici sul valore dell'ID

	Settore di residenza		Tipo di famiglia		Lingua materna	
	<i>Zona periurbana o rurale</i>	<i>Zona urbana</i>	<i>Estesa</i>	<i>Nucleare</i>	<i>Reo mā'ohi</i>	<i>Francese</i>
ID < 6	57%	43%	50%	50%	70%	30%
ID ≥ 7	25%	75%	0%	100%	10%	90%

sistematizzato a partire dal messaggio contenuto. Ogni messaggio (*item*) è stato associato a una categoria d'analisi e alla *macro*-categoria corrispondente, utilizzando un processo di *clustering*, vale a dire un'analisi multivariata dei dati volta alla selezione e al raggruppamento degli elementi omogenei compresi nel *corpus* della ricerca, permettendo di definire i temi che alimentano le conversazioni dei genitori intervistati (Fig. 2).

I dati ottenuti mostrano che, durante il *lockdown*, il tema di discussione privilegiato – e quindi, la preoccupazione principale – dei genitori intervistati sembrava riguardare proprio la gestione del *ménage* familiare e il contenuto delle attività scolastiche da effettuare a domicilio. Per confermare tale impressione si è dunque proceduto al calcolo della distribuzione dei segmenti per categoria e per numero di intervistati, al fine di avere prova del fatto che tale risultato non fosse dovuto a un'eccessiva concentrazione di alcuni *item* (come illustrato nella Tab. 3).

Il controllo di concentrazione statistica degli *item* trattati dagli intervistati permette dunque di confermare che le *macro*-categorie che incidono maggiormente nel discorso dei genitori polinesiani sono quelle legate alla realizzazione del lavoro scolastico a domicilio e alle considerazioni generali sull'educazione in periodo di pandemia.

Va notato che gli *item* meno discussi sono quelli che mettono a confronto il *ménage* della famiglia prima, durante e dopo il *lockdown* (il che potrebbe spiegarsi con la relativa difficoltà di alcuni genitori a oggettivizzare la propria esperienza di educatore e a metterla in prospettiva secondo un criterio cronologico: passato, presente e futuro).

4.2. *La scuola a casa*

L'analisi delle trascrizioni del *corpus* raccolto permette di definire con maggiore precisione le *micro*-categorie narrative e gli *item* che contribu-

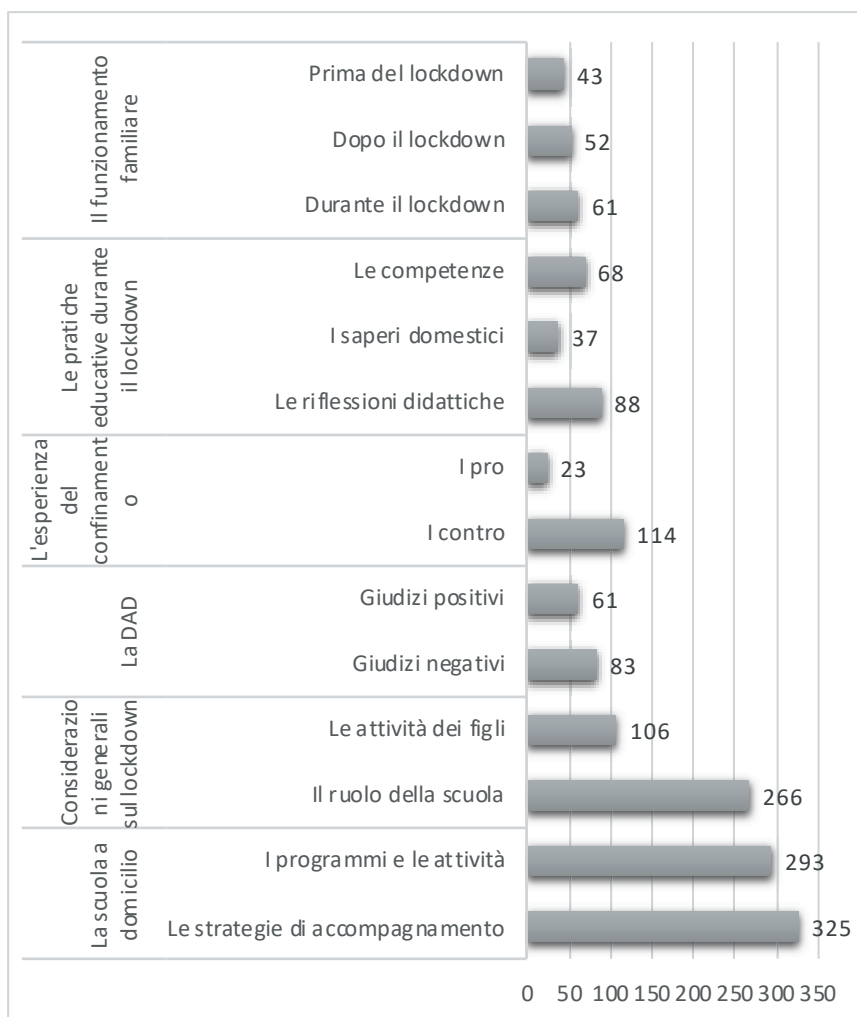


Fig. 2 – I temi sollevati dai genitori

iscono a costruire il discorso dei genitori quando trattano della relativa “invasione” dell’ecosistema domestico da parte della scuola. I genitori parlano soprattutto delle attività educative realizzate con i propri figli (nel 53% dei casi), del loro ruolo di supporto per aiutare i bambini a seguire con profitto le attività didattiche a distanza (25%); dei supporti utilizzati per facilitare l’apprendimento (23%); delle attività imposte dalla didattica a distanza, come i compiti a casa o le videolezioni (20%); delle interazioni con i docenti (19%) e, ancora, della riorganizzazione

Tab. 3 – Controllo di concentrazione: distribuzione dei segmenti di discorso per categoria e per numero di intervistati

<i>Macro-categorie d'analisi</i>	<i>Item trattati dai genitori intervistati</i>	Numero di segmenti	Rango	Numero di intervistati che hanno trattato almeno una volta l'argomento	Rango
La scuola a domicilio	<i>Le strategie di accompagnamento</i>	325	1	19	1
	<i>I programmi e le attività</i>	293	1	19	1
Considerazioni generali sul lockdown	<i>Il ruolo della scuola</i>	266	1	17	1
	<i>Le attività dei figli</i>	106	5	16	2
Le pratiche educative	<i>Le riflessioni didattiche</i>	88	5	18	1
	<i>I saperi domestici</i>	37	6	12	3
	<i>Le competenze</i>	68	5	13	4
Il funzionamento della famiglia	<i>Durante il lockdown</i>	61	5	10	4
	<i>Dopo il lockdown</i>	52	6	9	4
	<i>Prima del lockdown</i>	43	6	12	3
La didattica a distanza	<i>Giudizi negativi</i>	83	5	17	1
	<i>Giudizi positivi</i>	61	5	16	2
L'esperienza del confinamento	<i>I contro</i>	114	4	16	2
	<i>I pro</i>	23	6	12	3
<i>Totale</i>		1620			

Tab. 4 – Il rango permette di definire il livello di diffusione di un tema. Gli *item* di rango 1 sono quelli che il maggior numero di intervistati ha trattato più spesso durante le interviste. Gli *item* di rango inferiore sono stati trattati meno frequentemente e da un minor numero di genitori

	Rango 1	Rango 2	Rango 3	Rango 4	Rango 5	Rango 6	Rango 7
<i>N. segmenti</i>	+220	180-220	140-180	100-140	60-100	20-60	1-20
<i>N. genitori</i>	17-19	14-16	11-13	8-10	5-7	2-4	1

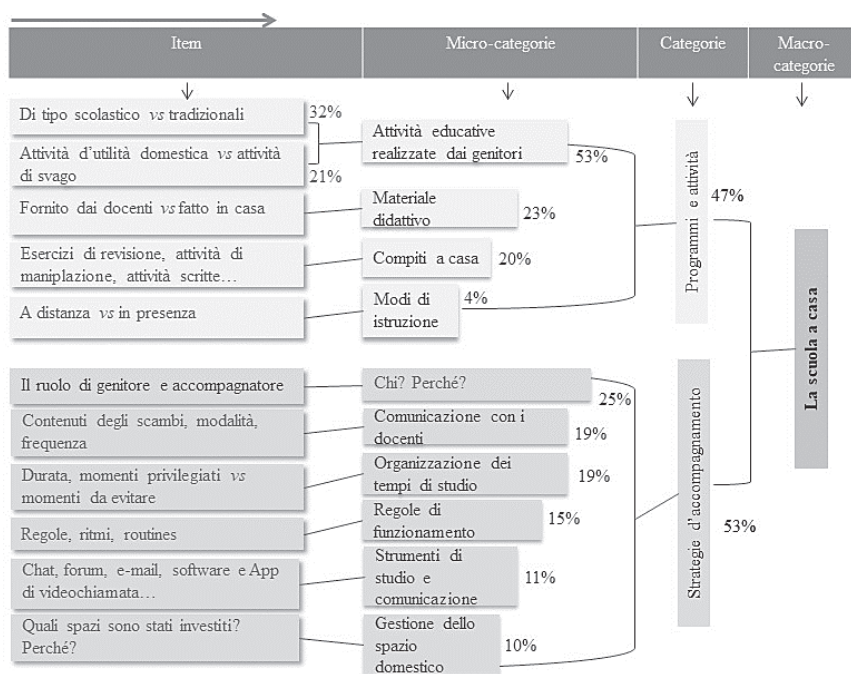


Fig. 3 – *Item* narrative ricorrenti all'interno della macro-categoria "la scuola a casa"

dello spazio e del tempo domestico per integrare le attività didattiche (10%), come mostrato nella Fig. 3.

I genitori sottolineano spesso l'utilità domestica delle attività educative realizzate con i figli durante il confinamento. In generale, emerge come, alle attività che mantengono la "forma scolastica" (trasmissione "dall'alto" di un sapere, esercizi di ripetizione e memorizzazione), siano preferite le attività domestiche. Sintetizzando la tendenza osservata

anche presso altre famiglie, uno dei genitori intervistati confida di aver proposto al figlio, durante il *lockdown*,

anche altre attività [...], attività quotidiane molto, molto semplici. Le cose di casa [...]: apparecchiare, sparecchiare, aiutarci a riordinare la cucina [...]. [E quando ha finito], raccoglie le foglie dal giardino. È così, e lui [mio figlio] non ha scelta (P5¹²).

È interessante notare che, generalmente i genitori trattano le attività considerate come tradizionali (e legate alla cultura polinesiana, come la tessitura, la danza, il canto o la cucina regionale, ma anche quelle legate alla medicina popolare – i cosiddetti “rimedi della nonna” – e all’artigianato locale, come l’estrazione della *copra*¹³) alla stregua di attività educative, sottolineando anche che il *lockdown* ha permesso loro di introdurre i propri figli allo studio delle lingue polinesiane. La metà del campione intervistato dichiara di aver proposto ai propri figli, in maniera regolare, attività con finalità educative complementari a quelle proposte dai docenti. La ragione di questa implicazione va probabilmente ricercata nei dubbi che ha generato la migrazione all’interno dello spazio domestico di alcune dinamiche proprie alla scuola, e nell’incomprensione espressa dalla maggior parte degli intervistati nei confronti delle strategie didattiche dispiegate dagli insegnanti. Tale incomprendimento è esemplificata dalle parole di questo genitore “inquieto”, che afferma:

per mio figlio, che fa la quinta elementare, la prima settimana è stata solo ripasso [...], si divertono invece di imparare, questi! Solamente a partire dalla seconda settimana, [la maestra] si è degnata di proporre qualcosa di nuovo (P8).

In effetti, la modalità di trasmissione dei compiti a casa implica la partecipazione dei genitori, che ricevono il messaggio dai docenti e lo trasferiscono ai figli, e possono così “controllare” l’operato degli insegnanti. Un altro genitore spiega:

¹²Tutte le citazioni riportate nel contributo, tratte dalle trascrizioni delle interviste realizzate nell’ambito di questa ricerca, sono estratte dal *corpus* etnografico raccolto, sistematizzato e tradotto dagli Autori. Il *data set* (Ailincal et al., 2020) è accessibile tramite il DOI: 10.17632/7rx6dk2gcr.1.

¹³La *copra* si ottiene essiccando la polpa delle noci di cocco al fine di estrarne un olio utilizzato per fini cosmetici.

allora, la maestra ci manda il programma della giornata, le lezioni, gli esercizi e ci manda anche le risposte (P10).

Implicarli in tale ruolo di intermediari attivi – chiamati a sostenere l'azione dei docenti – ha permesso ai genitori di porsi in maniera critica di fronte ai processi didattici, al punto che taluni non esitano a riconoscere, come il genitore citato di seguito, che

[nonostante si sia a marzo inoltrato, gli studenti] *stanno ripetendo le stesse cose che avevano già studiato agli inizi dell'anno [scolastico], prima del lockdown: non avanzano, insomma, ho i miei dubbi...*(P14).

Nei discorsi dei genitori si ripetono regolarmente i riferimenti al materiale didattico. Le persone intervistate sembrano riconoscere i differenti tipi di materiale utilizzato a scuola, descrivendolo con la terminologia adeguata, segno di una maggiore implicazione e di un maggiore interesse nei confronti degli strumenti a uso degli studenti. Quando si parla di materiale didattico, però, i genitori non citano solo quello tipicamente scolastico (manuali, guide, quaderni, per esempio), ma fanno spesso riferimento agli oggetti presenti nell'ambiente domestico (la televisione, la radio, la biblioteca di famiglia, gli utensili da cucina) e alle risorse digitali (Internet, le *chat*, i forum, i *tutorial*, le videoconferenze, le piattaforme educative). Dato che la summenzionata “invasione” dell'ambiente domestico da parte delle attività scolastiche ha trasformato l'integralità delle strutture familiari abituali, la totalità dei genitori spiega di aver messo a disposizione dei figli uno spazio *ad hoc*, espressamente dedicato allo studio e alle attività didattiche. Tali attività sono state svolte preferibilmente di mattina, pur mantenendo una certa flessibilità oraria, probabilmente a causa del fatto che alcune risorse informatiche (*tablet* o PC) erano condivise con i genitori e che un compromesso era dunque necessario per permettere a tutte le persone interessate di farne uso. Stando a quanto affermato dai genitori, il tempo dedicato ai compiti era compreso tra i 60 e i 120 minuti al giorno.

4.3. *Le pratiche educative dichiarate*

I genitori intervistati hanno parlato a lungo delle loro pratiche educative, in veste di padri e madri di famiglia, ma anche di “docenti di sostituzione” o “accompagnatori” o, come sostengono ironicamente alcuni,

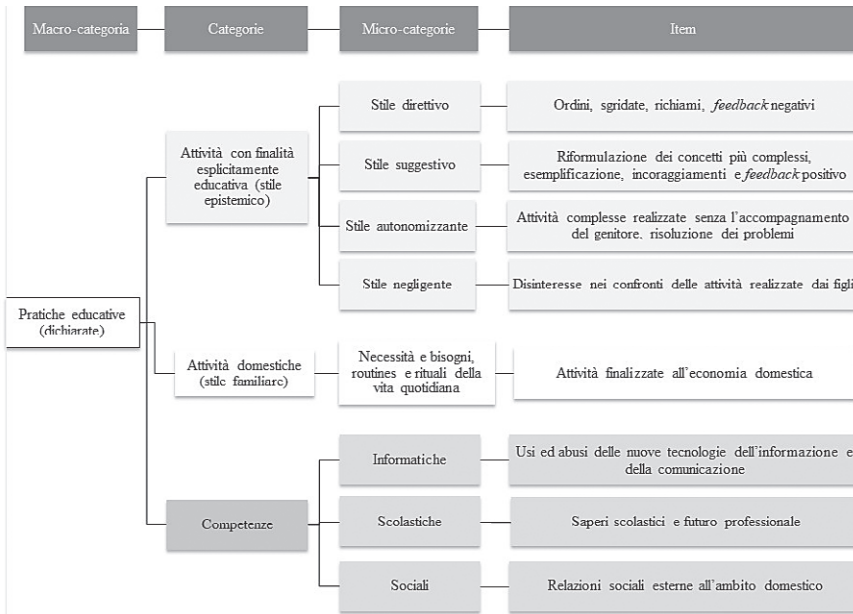


Fig. 4 – *Item* narrativi ricorrenti all'interno della macro-categoria "pratiche educative"

di "assistenti tecnici alla didattica a distanza". Si tratta, ovviamente, delle pratiche dichiarate: uno *storytelling* autobiografico e idealizzato che gli antropologi sono abituati a decifrare, in cui convergono espressioni eroiche ed esagerazioni, stereotipi e pregiudizi.

Si tratta di un tipo di discorso che potrebbe far pensare a una specie di "auto-agiografia" – che per certi versi ricorda il romanzo familiare tanto caro alla tradizione psicoanalitica¹⁴ –, ma che consente di dedurre le ideologie educative soggiacenti al discorso dei genitori: attraverso l'idealizzazione delle pratiche, i genitori svelano i propri obiettivi pedagogici, la propria idea di "successo", le ambizioni che riversano sui propri figli. Lungi dal voler proporre un'interpretazione psicoanalitica del *corpus* raccolto, in questa sezione ci limiteremo a presentare gli elementi che si ripetono con maggiore frequenza nel discorso dei genitori.

I genitori coinvolti nella ricerca parlano soprattutto di *attività* e di *saperi* (si veda la Fig. 4). Nel loro discorso, sono soprattutto le attività con

¹⁴Si veda, per esempio, la sintesi realizzata qualche anno fa da Simona Argentieri sulle pagine della rivista «Minori e Giustizia» (2003).

finalità esplicitamente educative quelle che appaiono e si ripetono con maggiore frequenza: nel campione di riferimento, sono menzionate da 18 persone su 19. Tali attività sono generalmente associate a un modo di trasmissione «epistemico» (Ailincăi, Ali, Alby, 2019, *passim*), differente dallo stile adottato quotidianamente per la realizzazione delle attività domestiche. Un tale modo d'interazione si può declinare in quattro stili educativi:

1. suggestivo (in questo caso, le interazioni educative dei genitori hanno l'obiettivo di "suggerire" al bambino il processo da seguire per risolvere un problema, lasciandolo libero di scegliere la soluzione a lui più congeniale);
2. autonomizzante (anche in questo caso, di fronte a un problema che richiede l'attivazione di un sapere scolastico, il bambino è lasciato libero di scegliere il processo da seguire. I genitori incoraggiano il bambino con *feedback* positivi, con l'obiettivo di facilitare lo sviluppo dell'autonomia del bambino);
3. direttivo (associato a ordini, sgridate, richiami e *feedback* negativi);
4. negligente o distratto (il coinvolgimento dei genitori nell'attività educativa è limitato e il bambino è lasciato libero di procedere alla risoluzione del problema senza che alcun *feedback*, né positivo né negativo, gli sia proposto).

L'analisi delle trascrizioni delle interviste realizzate nell'ambito di questo studio mostra che la maggioranza relativa degli scambi registrati (i segmenti di discorso) fanno riferimento a comportamenti associabili allo stile *direttivo* (nel 47% dei casi). Una delle madri intervistate ricorda che, in un contesto di confinamento coatto, in cui gli spazi e i ritmi domestici devono essere condivisi, è importante che il processo educativo segua un cammino lineare, definito "dall'alto" dai genitori. A suo dire, infatti,

la sfortuna di mio figlio è...Di avere una madre che non è affatto paziente: quindi non ha altra scelta che dirmi di sì, altrimenti mi snervo...Mi arrabbio, insomma (P9).

Una parte importante dei segmenti di discorso (il 36%) fa riferimento a pratiche associabili allo stile *autonomizzante*; scarsi sono, invece i riferimenti a pratiche riconducibili agli stili *suggestivo* (13%) e *negligente* (5%).

È interessante notare che tali risultati mostrano un'evoluzione rispetto ai dati ottenuti nel quadro di una precedente missione etnografica

sul terreno polinesiano, realizzata nel 2014-2015 (Ali, 2016), che aveva mostrato come lo stile educativo predominante localmente fosse quello suggestivo (nel 38 % dei casi), seguito da quello autonomizzante (nel 34 % dei casi). Lo stile direttivo, all'epoca, risultava d'uso sporadico (18 % dei casi), e le interazioni di tipo negligente erano particolarmente rare (9 % dei casi). Sembrerebbe dunque che in Polinesia il *lockdown*, con tutte le restrizioni che ha imposto, abbia aumentato il livello di stress di buona parte dei genitori, i quali hanno messo da parte le loro attitudini incoraggianti – e le strategie di *feedback* positivo – preferendo loro una strategia direttiva che si basa sull'*autorità genitoriale* (al fine, probabilmente, di mantenere l'ordine domestico).

Infine, va notato che i genitori fanno spesso riferimento al fatto che, con il confinamento, alcune attività domestiche sono state riorganizzate e redistribuite – più o meno efficacemente – tra tutti i membri della famiglia (figli compresi): nel loro discorso, tali lavori erano inclusi nella categoria “attività didattiche”, quasi a confermare il ruolo educativo di certe responsabilità quotidiane.

4.4. *Le rappresentazioni mentali dei genitori*

Il lungo periodo di confinamento ha spinto tante famiglie a riflettere a proposito dell'educazione dei propri figli. Tali riflessioni contribuiscono a modificare e trasformare le rappresentazioni mentali preesistenti dei genitori, specialmente quelle che fanno riferimento alla scuola (in quanto vettore dell'istruzione) e ai figli (in quanto studenti e futuri lavoratori).

La pandemia da Covid-19 e l'imposizione della didattica a distanza hanno rimesso in questione il ruolo indiscusso della scuola: i genitori sono stati responsabilizzati e invitati – pur se controvoglia, in alcuni casi – a contribuire alle attività didattiche. I genitori ci hanno parlato a lungo dell'efficienza dei docenti e il campione raccolto ci mostra in effetti un'ampia gamma di sfumature. Alcuni genitori mostrano un'attitudine estremamente positiva nei confronti degli insegnanti e un genitore ci ha confessato che, nonostante gli ostacoli posti dalla didattica a distanza:

gli insegnanti stanno facendo un lavoro fantastico, eroico. La maestra [di mia figlia] fa un ottimo lavoro, tutti i giorni. Sa, noi genitori ci congratuliamo con lei ogni volta che la vediamo, durante le video-lezioni (P5).

Un altro, durante l'intervista, ha tenuto a precisare più volte che

l'insegnante, per me, è essenziale, soprattutto in questa fase di educazione a distanza (P7).

Altri genitori, invece, esprimono riserve, dubbi e incertezze. Secondo alcuni,

tanti docenti sono impreparati [...]. Sa, io lo vedo con mia figlia: la sua maestra è una supplente e, vista la situazione, mi infastidisce che abbiano assegnato questa responsabilità a una supplente (P1).

Sono in tanti poi, ad accusare la scuola a distanza di essere incapace di educare:

francamente, prima pensavo che [la scuola] era una cosa essenziale, che dava tanto. [Con la didattica a distanza] sono i genitori che fanno il grosso del lavoro e la scuola non fa granché (P2).

Numerosi sono quelli che fanno riferimenti a soluzioni venute da altrove (come quel genitore che ha tenuto a convincerci che

al giorno d'oggi, ci sono tante soluzioni, tanti modi diversi di educare [...]; quanto al sistema scolastico [...], il migliore è senza dubbio quello svedese [rimproverando al sistema francese l'assenza di reale collaborazione tra la scuola e le famiglie e la relativa separazione tra i due sistemi di socializzazione primaria, N.d.AA.], ci dicono di starcene al nostro posto, ognuno con il suo modo di educare [...], tutti al loro posto: la scuola è la scuola e la casa è la casa (P3).

È interessante notare che, parlando di scuola, tutti i genitori intervistati si abbandonano a ricordi di gioventù, evocando – e probabilmente idealizzando – la loro esperienza di studenti, come quel genitore che rammenta:

io, i migliori anni di tutta la mia vita – fino ad oggi dico – sono stati quelli della scuola, sa. Li considero i più ricchi, i più belli, i più indimenticabili e... Insomma, non mi va che i miei figli, insomma, ci siamo capiti... [Non ne approfittino] (P7).

Quando si parla di figli, il discorso dei genitori sembra irrigidirsi e lasciare meno spazio alle sfumature di significato. Le rappresentazioni mentali, seppur diversificate, tendono a raggrupparsi – di qualunque *item* si tratti – intorno a due poli radicalmente opposti: statisticamente, i segmenti di discorso relativi a posizioni più intermedie sono irrilevanti.

Scopriamo dunque che i genitori tendono a introdurre nel discorso numerosi temi che fanno riferimento alla relazione dei loro figli con la scuola: se, da un lato, alcuni genitori si mostrano preoccupati e ritengono che il *lockdown* abbia generato un certo livello di ansia all'interno della famiglia, altri si mostrano più fiduciosi e considerano che i loro figli non sono stati danneggiati dalla crisi; alcuni considerano che i propri figli, a causa del *lockdown*, non vorranno più andare a scuola, mentre altri affermano l'inverso: ovvero, che i loro figli non vedevano l'ora che le scuole riaprissero. Le relazioni con i professori, ugualmente, rispondono a tale polarizzazione: a dire dei genitori, i docenti o si amano, o si odiano.

Infine, è interessante notare che la maggior parte dei genitori intervistati ha manifestato una reale preoccupazione riguardo al possibile impatto che la crisi – e la chiusura delle scuole – potrebbe avere sullo sviluppo psicomotorio e psicosociale dei propri figli.

4.5. *Il punto di vista dei genitori*

I genitori appartenenti al campione selezionato hanno, tutti, espresso il proprio punto di vista generale riguardo alla didattica a distanza e al confinamento (tali considerazioni occupano rispettivamente 144 e 137 segmenti del *corpus* d'analisi). Si tratta dunque della preoccupazione maggiore. Anche in questo caso, come nel precedente, i giudizi sono piuttosto polarizzati, tendendo univocamente verso i *pro* o i *contro*, i vantaggi o gli svantaggi generati da questa situazione eccezionale.

Le difficoltà segnalate nel corso delle interviste sono state raggruppate in tre categorie: quelle di carattere *generale* (generate dalle trasformazioni imposte dal *lockdown*: occupare i figli e mantenere, al contempo, una vita professionale e sociale), quelle di carattere *familiare* (legate alla situazione particolare dell'ambiente domestico e all'insorgere di conflitti e dispute tra i suoi componenti), e quelle *generate dalla didattica a distanza*.

Quest'ultima categoria è quella che ha generato il maggior numero di segmenti narrativi, confermando non solamente che la continuità didattica è stata una preoccupazione importante per tali genitori ma che, in generale, è percepita in maniera problematica dagli utilizzatori finali. I genitori si lamentano dei compiti, delle assenze dei docenti, delle necessità imposte dall'utilizzo del materiale informatico domestico – il computer, la stampante, la connessione a Internet – per seguire le videolezioni e svolgere i compiti ma, soprattutto, del sovraccarico di lavoro

imposto dalla scuola che, a loro dire, li ha “arruolati” nella didattica a distanza, moltiplicando il carico di lavoro imposto dalla gestione del confinamento obbligatorio. Inoltre, confermando quanto visto nelle sezioni precedenti, in molti mostrano di temere una riduzione della *performance* e dei risultati scolastici dei figli¹⁵.

L'analisi del discorso dei genitori dimostra anche che gli *item* relazionati con il metodo educativo applicato in ambito domestico sono spesso problematizzati e associati a inquietudini e reticenze. Alcune delle mamme intervistate esemplificano così tali preoccupazioni:

quello che dice l'insegnante è parola del Signore, ma ora che è mamma che fa la scuola [mia figlia non si fida e, quando facciamo i compiti, mi domanda]: “ma sei sicura, mamma, sei sicura?”. Insomma, questa storia mi fa perdere tempo (P15);

quando aiuto mio figlio a fare i compiti, gli insegno le cose a modo mio, come le ho imparate io a scuola, come me lo hanno insegnato. Ma spesso mio figlio mi dice che non è così che insegna il suo maestro. [...]. C'è un abisso [tra il maestro e me] (P2);

non abbiamo lo stesso metodo dell'insegnante e questo...Mia figlia me lo rinfaccia spesso. Quando facciamo i dettati, mi ripete “mamma, sai, la maestra, prima ce lo legge quattro volte”. Io dico: “va bene”, ma lei incalza: “e poi, la maestra legge lentamente”. “E va bene”, dico io. Insomma, devi fare le cose come le fa la maestra...E non è mica facile! (P10).

Tali difficoltà hanno un impatto sull'autostima e alcuni genitori hanno testimoniato un certo sentimento di vergogna (vissuto da taluni come una vera e propria minaccia all'autorità genitoriale) generato dal dover ammettere ai propri figli le proprie lacune. Un padre ammette:

a casa, ormai, mi vergogno. Perché sono i miei figli che mi insegnano le cose (P17).

¹⁵ Si vedano, per esempio, alcune affermazioni estratte dal corpus della ricerca: «mi sa che l'anno prossimo mio figlio avrà bisogno di lezioni private. Sto pensando di iscriverlo ad una scuola privata» (P7); «secondo me, quest'anno i bambini non hanno fatto alcun progresso, a scuola» (P13); «quando i bambini vanno a scuola lavorano di più e imparano meglio, perché ci sono cose che noi genitori non siamo capaci di insegnare» (P18); «[con la didattica a distanza, mio figlio] studia una, due ore al giorno, non di più. A scuola, almeno, passava più tempo sui libri!» (P6).

un altro, quasi giustificandosi, precisa:

i genitori non possono fare tutto. Puoi spiegare loro [ai figli] come funziona la vita, in generale. Ma quando si tratta di cultura, di scuola e di tutto il resto, ti senti sopraffatto (P18).

Un altro ancora, poi, ricorda le difficoltà vissute da quei genitori che devono gestire la condivisione delle risorse disponibili:

i miei figli frequentano quattro classi differenti: uno fa l'asilo, due le elementari e il più grande le medie. È ingestibile. Soprattutto quando hanno bisogno di usare il computer. È davvero difficile, ci tocca fare i turni, e ci costringe a finire tardi la sera (P14).

Per non parlare del carico di lavoro supplementare menzionato a numerose riprese dai genitori in situazione di telelavoro. Una delle madri intervistate si lamenta del fatto che:

lo smartworking con i figli a casa? Roba da mal di testa! Mentre sto lavorando, arrivano i bambini e mi chiamano: "mamma, mamma, mamma". Mai una volta che dicessero "papà"! E quando mi rimetto a lavorare, improvvisamente mi sento stanca (P9).

Un'altra aggiunge:

non è facile, sai? Gestire il tempo per i compiti, il tempo per le altre cose, [...] lo facciamo in base alle esigenze di nostro figlio, ma soprattutto dei nostri ritmi di lavoro. Io non posso smettere di lavorare, devo arrangiarmi per far coincidere tutto» (P4).

Pur se meno rappresentata rispetto agli altri item, la preoccupazione generata dalla necessità di comprendere e mettere in atto le operazioni legate alla didattica a distanza ha generato un certo smarrimento, confermatoci da alcuni genitori che ricordano che:

non è compito dei genitori, occuparsi della didattica a distanza. I genitori lavorano tutto il giorno e, con questa storia della didattica a distanza, devono fare quello che avrebbe dovuto fare il maestro. Insomma, sono costretti a organizzarsi in funzione della didattica a distanza (P10);

non è facile, eh, far coincidere le due cose, il lavoro e la didattica a distanza (P11);

non c'è continuità pedagogica: perché non ci sono spiegazioni, non ci sono... Non ci sono consigli, non ci sono... come si dice? non c'è un protocollo, delle istruzioni precise da seguire, e... Insomma, i miei figli sono un po' persi, ecco... (P14).

Ciononostante, vari genitori segnalano anche i vantaggi generati da questa situazione, soprattutto quelli legati alla maggiore disponibilità di tempo per prendersi cura della casa e della famiglia, alla presa di responsabilità dei figli e allo sviluppo della loro autonomia nell'ambito domestico. In molti sottolineano come il *lockdown* abbia aumentato la frequenza e l'intensità delle interazioni con i propri figli:

ci siamo riavvicinati ai nostri figli, ora non stanno più incollati al telefono. Con il lockdown, ci siamo dovuti prendere cura dei nostri figli, trovare attività adatte a loro, soprattutto per la scuola. Ho creato io stessa alcune attività in modo che non si annoiassero troppo con i compiti (P18);

è stato un lavoraccio, ma mi ha permesso di capire meglio come funziona [mio figlio], i suoi ritmi, i suoi punti di vista (P9).

Non pochi hanno colto l'opportunità di aggiornarsi e migliorare il livello di cultura generale:

con la didattica a distanza mi sono motivato per ripassare le formule matematiche che avevo studiato trent'anni fa [...] e sono contento d'averlo fatto (P9);

per aiutare mia figlia, ho dovuto ristudiare certe nozioni. Ci sono cose che avevo completamente dimenticato, sono passati tanti anni, ormai! (P7).

Ma ha anche permesso ai più volenterosi di scoprire nuovi campi d'interazione con i propri figli:

prima non mi interessava affatto [fare i compiti con mia figlia] ma, con questo lockdown, sto cercando di fare di più, perché non voglio che parta svantaggiata, quando riapriranno le scuole (P4).

Sebbene nel quadro di questa ricerca i docenti siano stati più spesso oggetto di critiche che di elogi, va notato che la risposta di taluni alla situazione estrema imposta dalla pandemia ha generato nei genitori un sentimento di riconoscenza e solidarietà:

«tanto di cappello agli insegnanti. Perché io, francamente, mi sentivo morire, chiusa in casa con loro! E di bambini da gestire ne avevo solo due. Quando penso

a loro [i docenti], che ne devono gestire venti o trenta io, non so...Provo un gran senso di rispetto, rispetto molto la loro professione, rispetto chi fa questa scelta di vita (P9);

voglio congratularmi con loro [gli insegnanti] perché si sono dovuti fare carico della didattica a distanza. Da un giorno all'altro hanno dovuto innovare (P15);

io non sarei capace di insegnare: durante il confinamento mi sono resa conto di cosa vuol dire insegnare, è un vero e proprio lavoro...Ecco, io non ho le skills dell'insegnante (P12).

Per concludere, si noti che i giudizi dei genitori tendono soprattutto verso il negativo e che le sequenze discorsive relazionate con le difficoltà espresse sono due volte più numerose rispetto a quelle relazionate con gli aspetti positivi del *lockdown* e della didattica a distanza (197 segmenti di discorso nel primo caso, 84 nel secondo).

4.6. Il funzionamento della famiglia prima, durante e dopo il confinamento: bilanci e prospettive

Quando è stato chiesto ai genitori che hanno partecipato alla ricerca di parlare delle dinamiche di funzionamento delle famiglie durante il *lockdown*, quasi tutti hanno fatto riferimento alla situazione precedente al confinamento (da loro considerata come la condizione familiare “normale”), ma anche alle prospettive future e alle nuove configurazioni domestiche che la crisi ha permesso di sviluppare, soprattutto per quanto riguarda la gestione dello spazio abitato e la distribuzione di funzioni e responsabilità tra i membri del nucleo.

La preoccupazione principale emersa sembra essere proprio quella della scuola, al punto che certi genitori non esitano ad affermare che il *ménage* delle loro famiglie dipende più dai ritmi imposti dalla scuola che da quelli imposti dalle loro stesse attività professionali. Non sorprende, dunque, che i tre quarti dei segmenti di discorso classificati all'interno di questa categoria facciano riferimento agli scenari futuri e alle prospettive *post-lockdown* di ritorno alla normalità.

Il clima di grande incertezza che si respirava, a livello planetario, all'epoca di questo studio – non va dimenticato che, in quei giorni, la comunità scientifica aveva espresso seri dubbi e scarso ottimismo riguardo la possibilità di trovare una soluzione rapida alla pandemia (Baden, Rubin, 2020) – ha modificato il *macro-sistema* “globale”, generando ripercus-

sioni su tutti i livelli inferiori dell'ecosistema educativo: i *meso*-sistemi (specialmente le relazioni scuola-famiglia), i microsistemi (i docenti, i genitori, i compagni di scuola, i vicini) e, infine, gli *onto*-sistemi. I risultati dello studio qui sinteticamente illustrato sembrano confermarlo: i genitori intervistati si sono dimostrati combattuti tra la paura della malattia e il desiderio di far tornare i bambini a scuola. La maggior parte delle risposte manifesta, in effetti, tale inquietudine:

non ci fosse stata l'epidemia, sì certo che li avrei rimandati a scuola (P9);

nostra figlia non ci tornerà [a scuola] finché non sarà capace di rispettare i gesti-barriera...Rimarrà confinata più a lungo, lo so, ma non voglio rischiare» (P11);

io ho paura, ovviamente, paura che i miei figli si ammalino. Francamente, preferisco che perdano altri due mesi di scuola (P12);

Non vedo l'ora che riprendano la scuola, ma con quello che si vede in giro, dico, la crisi sanitaria, è troppo rischioso. Meglio di no, per il momento (P14).

Al di là dei timori espressi, però, tutti i genitori sperano che le scuole riaprano il prima possibile:

io vorrei che tornassero a scuola, perché sono più stimolati e per le lezioni. E poi, è più facile per la maestra, la pagano proprio per questo, per insegnare e aiutare gli studenti (P7).

In tanti ammettono di non sentirsi più all'altezza della duplice responsabilità di genitore e "aiuto-docente":

A scuola è meglio: vedono i loro compagni, hanno altri metodi per imparare... Lui [mio figlio] dice che a scuola è meglio che a casa; spero solo che, quando riapriranno le scuole, non si ritrovi in ritardo rispetto ai compagni di classe per colpa mia (P9).

In tanti, poi, si dichiarano esausti a causa del sovraccarico di lavoro:

no, no, e no! È categorico: non posso combinare lavoro e figli, non ne posso più, non ce la faccio più...Non è facile, no, soprattutto perché ne ho due [figli] e non hanno la stessa età, semplice. E poi, quando alzi la voce ti dicono che sei cattivo (P11);

il lockdown? No, non è per niente una vacanza (P10);

più attenzione gli do [ai miei figli] e più sono esigenti, e sono due! Io gliel'ho detto alle maestre: quando riapriranno le scuole, i miei figli saranno i primi davanti al cancello (P9).

I genitori i cui redditi o le cui risorse economiche hanno subito un calo a causa dell'interruzione o della chiusura di alcune attività – disposta dal governo francese per tutto il territorio nazionale e confermata da quello polinesiano a livello locale – considerano che il funzionamento familiare sia stato doppiamente colpito dalla crisi: da un lato, le ristrettezze economiche e dall'altro, la necessità di far convivere in uno spazio chiuso esigenze e personalità non sempre in accordo tra loro. Nel loro caso, il desiderio di ritorno alla normalità assume toni ancor più esasperati:

abbiamo tutti bisogno di soldi: per pagare il mutuo, per comprare il cibo; dobbiamo assolutamente riprendere la vita di prima, prima del lockdown, intendo, cioè i bambini a scuola, i genitori al lavoro, le scuole aperte (P15);

è vero che la salute dei figli viene prima di tutto ma, con la chiusura delle attività... Anche la mia comincia a risentirne (P8);

i nostri figli sono abituati a imparare quando si trovano all'interno di un contesto fatto apposta per questo [la scuola], in cui ci sono gli amici, i compagni... A scuola si divertono e fanno cose serie. È ciò di cui hanno bisogno, in questo momento di crisi economica (P13).

Sebbene, in fin dei conti, la totalità dei genitori aspiri a una rapida riapertura delle scuole, le differenti ragioni soggiacenti a tale scelta sembrano dipendere piuttosto dal loro livello socio-professionale. Incrociando le risposte con l'ID del nucleo familiare di appartenenza, risulta che, soprattutto per le famiglie più agiate (ID>7), le ragioni di tale aspirazione siano legate alla difficoltà nel far coincidere responsabilità professionali e sostegno scolastico.

I genitori di famiglie monoparentali sembrano essere i meno preoccupati dalla riapertura delle scuole: la normativa d'urgenza emanata dal Governo per gestire il confinamento ha permesso loro di essere collocati *ex officio* in condizione di telelavoro e di godere di alcuni benefici, anche di tipo economico (come il collocamento in disponibilità). Per i – pochi – genitori che si sono trovati in quest'ultima condizione, i discorsi sul funzionamento della famiglia durante il *lockdown* tendono a descriverlo in maniera a tratti idilliaca, come se si sia trattato di una vacanza, sia pur forzata.

I genitori alla ricerca di un impiego, invece, giustificano il loro desiderio di una rapida riapertura delle scuole non tanto per ragioni economiche, quanto piuttosto per la paura di dover far fronte alle richieste crescenti della didattica a distanza (nozioni sempre più complicate man mano che si va avanti con l'anno scolastico, *software* e *App* educative sempre più sofisticate e complesse da installare e configurare, problemi sempre più astratti e difficili da spiegare “in parole povere” ai figli).

4.7. Correlazioni statistiche con l'indice di vulnerabilità sociale

I risultati ottenuti classificando i segmenti di discorso in categorie narrative mostrano che, in generale, i giudizi dei genitori intervistati tendono a essere piuttosto negativi, che si tratti della didattica a distanza o delle difficoltà legate al *ménage* familiare durante il *lockdown*. Ciononostante, l'analisi delle correlazioni statistiche esistenti tra le risposte di ogni individuo del campione e l'indice di vulnerabilità sociale (qui indicato utilizzando l'acronimo francese ID) attribuito al nucleo familiare di appartenenza, mostra che tali giudizi sono influenzati anche, e soprattutto, dalla condizione sociale delle famiglie.

Potrebbe sembrare paradossale ma le famiglie meno abbienti (ID<6) hanno espresso un minor numero di segmenti di discorso di carattere negativo e un maggior numero di segmenti di carattere positivo, rispetto alle famiglie con ID maggiore (>7), come mostrato nella Tab. 5.

L'analisi delle correlazioni mostra che l'ID sembra influenzare anche le pratiche educative durante il confinamento. Sebbene, in generale, le pratiche educative più frequentemente citate facciano riferimento a uno stile *direttivo* e *autonomizzante*, i genitori provenienti da nuclei familiari

Tab. 5 – L'influenza dell'ID sull'attitudine delle famiglie. Percentuale di segmenti di discorso per *micro*-categoria

	Nei confronti della didattica a distanza		Nei confronti del lockdown	
	ID ≥ 7	ID < 6	ID ≥ 7	ID < 6
Giudizio apertamente negativo	33%	25%	47%	36%
Giudizio apertamente positivo	13%	29%	10%	7%

Tab. 6 – Pratiche dichiarate dei genitori secondo ID

Attività con finalità esplicitamente educativa			Attività quotidiane e competenze		
STILE	ID ≥ 7	ID < 6		ID ≥ 7	ID < 6
Direttivo	48%	44%	Stile familiare	21%	17%
Autonomizzante	40%	31%	Competenze	26%	45%
Suggestivo	10%	17%	<i>Totale</i>	100%	100%
Negligente	2%	8%			
<i>Totale</i>	100%	100%			

con ID inferiore a sei citano, più spesso degli altri, pratiche *suggestive* e pratiche *negligenti* (v. la Tab. 6).

La Tab. 6 mostra anche che le famiglie meno abbienti si esprimono meno delle altre quando si tratta delle attività quotidiane, privilegiando, nel discorso, la questione dei saperi e delle competenze necessarie per la riuscita scolastica e professionale dei propri figli. Una preoccupazione che si manifesta anche quando si osservano i dati classificati all'interno della *macro*-categoria dedicata alla didattica a distanza: in effetti, i genitori con un ID elevato manifestano una maggiore preoccupazione nell'affrontare il tema della gestione logistica della continuità pedagogica (preoccupandosi meno del programma scolastico da seguire), mentre la popolazione con ID basso sembra più preoccupata dai contenuti scolastici e più disponibile ad arrangiarsi, pur di garantire un supporto regolare – sebbene meno “esperto” – ai propri figli.

Quando parlano del *ménage* domestico, i genitori appartenenti a nuclei familiari con un ID basso si esprimono più frequentemente su tali dinamiche prima del *lockdown*, mentre i genitori con un ID maggiore fanno più spesso allusione al presente.

Infine, come abbiamo visto nella sezione precedente, l'ID contribuisce anche a modificare le prospettive di un “ritorno alla normalità”. Se per le famiglie con ID più alto il *lockdown* è stato vissuto come una perdita di tempo, per quelle con un ID particolarmente basso si è trattato di una esperienza che le ha costrette ad affrontare le loro stesse fragilità.

5. *Discussione dei risultati*

Le categorie discorsive emerse a seguito dell'analisi delle trascrizioni delle interviste realizzate nel corso di questo studio hanno permesso di identificare le principali tendenze e i temi di discussione privilegiati nelle conversazioni dei genitori tahitiani quando si parla dell'educazione dei figli.

Gli *item* più sovente discussi si riferiscono alle preoccupazioni genitoriali: il funzionamento familiare e l'accompagnamento scolastico. Se nel primo caso i genitori intervistati dichiarano di aver proceduto per tentativi, adattando – quando necessario – tempi e spazi condivisi, fino ad arrivare a una soluzione accettabile, nel secondo caso i genitori tendono a sottolineare le difficoltà incontrate per adattarsi alle logiche e alle procedure scolastiche.

Una preoccupazione maggiore è rappresentata, come abbiamo detto, dai programmi delle differenti materie, che i genitori hanno dovuto letteralmente ristudiare, viste le differenze con quelli in vigore una generazione fa. Lo stesso vale per alcuni campi del sapere, a cui i genitori nati nel XX secolo non sembrano essere preparati (si pensi all'introduzione delle lingue straniere, dell'algoritmica e dei principi della programmazione sin dalla scuola materna). Il che spiega, probabilmente, la ragione per cui le attività educative legate ad alcune materie i cui contenuti hanno subito meno trasformazioni (matematica e francese) sono considerate prioritarie rispetto ad altre (le attività di manipolazione, l'educazione fisica, la lingua inglese).

In fin dei conti, i genitori intervistati discutono in termini meno problematici le attività educative proposte di propria iniziativa, di cui stabiliscono regole, durata e obiettivi: sia quelle con finalità di sostegno scolastico (attività di memorizzazione, di ripasso o di reinvestimento dei saperi fondamentali), sia quelle puramente domestiche ma considerate comunque formative, d'accordo con l'idea che il contributo del bambino ai lavori di casa – spazzare i pavimenti, sparecchiare e lavare i piatti – lo aiuterà a crescere.

Quando si tratta di scuola, il discorso dei genitori appare talvolta contraddittorio. Da un lato, la si critica per il suo carattere istituzionale: i contenuti didattici (considerati troppo astratti o troppo banali, a seconda dei casi), la scarsa disciplina (con inevitabili riferimenti a un passato idealizzato) e i nuovi modi d'insegnamento (considerati "troppo pedagogici" e incapaci di sviluppare il senso di responsabilità degli studenti); d'altro lato, la si loda per il suo lato umano: tanti genitori riconoscono le

difficoltà insite nel mestiere di docente e apprezzano la reattività di quegli insegnanti che hanno saputo reinventarsi per affrontare la didattica a distanza.

Tutti gli intervistati, però, si mostrano d'accordo sul fatto che le attività in presenza sono necessarie per l'educazione dei bambini e che la didattica a distanza non potrà mai sostituire la "vera" scuola (il che lascia immaginare che tale dispositivo sia stato percepito come un surrogato dell'istruzione scolastica). Probabilmente, come hanno ipotizzato alcuni Autori (Perrenoud, 1987), i genitori tendono a bilanciare alcune critiche all'istituzione scolastica comparandole ai vantaggi pratici che essa offre, a cui si aggiungono gli aggiustamenti possibili quando il carattere più o meno accondiscendente – e disposto a derogare alle regole – del personale scolastico lo permette. Tali vantaggi divengono più evidenti proprio quando vengono meno, come accade nel caso di situazioni critiche (quando i figli si ammalano, quando gli insegnanti aderiscono a uno sciopero, quando una scuola chiude per problemi di igiene o, come nel caso di questo studio, a causa del *lockdown*).

Inoltre, il confinamento coatto all'interno delle mura domestiche ha imposto una relativa privazione della *privacy* che ha rivoluzionato certe abitudini dei genitori, al punto che meno del 30% degli *item* analizzati fa riferimento ai vantaggi pratici – per i figli e i genitori – della didattica a distanza, quando il restante 70% fa piuttosto riferimento alle difficoltà che tale invasione dello spazio e dei ritmi domestici ha generato: la necessità di reinventarsi nel ruolo di genitore-docente-assistente educativo e di rimettersi in discussione per superare i pregiudizi e imparare nuove cose, specialmente nel campo dell'utilizzo delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (come mostrato nella Tab. 7).

Nonostante gli *item* discorsivi (e l'approccio a certi temi) proposti dai genitori facciano più spesso riferimento a una visione negativa della scuola (e della didattica a distanza), va notato che nessuna delle persone intervistate mette in discussione il principio stesso della continuità didattica e la necessità di continuare a istruire i propri figli. Tali risultati sono coerenti con quelli ottenuti da precedenti lavori sul coinvolgimento dei genitori nell'educazione dei figli (Epstein, 2002; Guy, Ailincai, 2019; Larivée, 2011); nei quali si mette in evidenza come, nel mondo occidentale e occidentalizzato (e dunque, anche nei territori postcoloniali come la Polinesia) il rapporto con la scuola sia universale, necessario e indipendente dalle categorie sociali, dall'identità etnica, o da quella religiosa.

Il livello socio-economico delle famiglie ha comunque una indubbia influenza sulla percezione dei problemi e delle fragilità domestiche: come

Tab. 7 - Percezione di sé e rapporto all'educazione dei genitori tahitiani durante la pandemia. Presentazione degli *item* discorsivi più ricorrenti

Giudizio positivo (percezione di una situazione di vantaggio)	Giudizio negativo (percezione di una difficoltà)
ITEM ASSOCIATI ALLA PERCEZIONE DI SÉ	
<p>Utilità (per gestire il funzionamento della famiglia durante il <i>lockdown</i> e facilitare l'apprendimento nonostante le difficoltà).</p> <p>Efficacia (nel realizzare le attività didattiche richieste e nel creare di nuove, seguendo un ritmo imposto dall'esterno).</p> <p>Potenziamento delle capacità (le strategie didattiche e le conoscenze dei genitori si sono adattate alle esigenze della didattica a distanza).</p> <p>Partecipazione (la didattica a distanza ha spinto i genitori a partecipare con maggiore interesse all'istruzione dei propri figli).</p>	<p>Fallimento (a causa di un problema generale di metodo).</p> <p>Difficoltà (a causa della complessità delle nozioni affrontate).</p> <p>Incertezza (mancanza di fiducia nelle proprie capacità didattiche).</p> <p>Ignoranza (specialmente nel campo delle tecnologie digitali).</p> <p>Colpa (l'incapacità dei genitori potrebbe avere un impatto negativo sul percorso scolastico dei figli).</p> <p>Squilibrio (imposto dall'esigenza di dover privilegiare le necessità professionali e di non poter rispondere a tutte le richieste imposte dalla didattica a distanza).</p> <p>Insoddisfazione (associato spesso al sentimento di solitudine ed al rifiuto del confinamento coatto).</p>

Il ruolo genitoriale

Giudizio positivo (percezione di una situazione di vantaggio)

Giudizio negativo (percezione di una difficoltà)

ITEM ASSOCIATI AL DISCORSO SUI FIGLI DURANTE IL LOCKDOWN

Miglioramento del rapporto genitori-figli.

Regolazione dell'autorità parentale e sviluppo di strategie di mediazione delle dispute familiari.

Scetticismo (mancanza di fiducia nei confronti dei figli per far fronte alle richieste della didattrice a distanza).

Preoccupazione che le *performance* scolastiche – e la futura carriera professionale – dei figli possano essere messe a repentaglio da questo periodo di allontanamento dalla scuola

Distrazione (la presenza di riferimenti domestici nello spazio dedicato allo studio – la televisione, il frigorifero, i giocattoli – non facilita la concentrazione).
Isolamento e mancanza di momenti di socializzazione con i coetanei.

Demotivazione nei confronti dei saperi scolastici e di talune materie percepite come secondarie.

Pericolo di generare nuove dipendenze, specialmente alle nuove tecnologie.

Fastidio e stanchezza (causati dall'eccesso di sollecitazioni e dalle continue richieste di assistenza dei figli).

Giudizio positivo (percezione di una situazione di vantaggio)	Giudizio negativo (percezione di una difficoltà)
<p data-bbox="308 205 333 1617" style="text-align: center;">ITEM ASSOCIATI AL DISCORSO SULLA DIDATTICA A DISTANZA</p> <p data-bbox="346 205 378 1617">Miglioramento della cultura generale dei genitori.</p> <p data-bbox="384 205 447 1617">Funzionale (nel suo ruolo di permettere ai figli di riprendere il loro ruolo di studenti).</p>	<p data-bbox="346 882 378 1617">Faticosa (a causa dell'impegno logistico che richiede).</p> <p data-bbox="384 882 472 1617">Conflittuale (generatrice di dispute per i contenuti e i modi di insegnamento ma anche per la necessità di condividere alcune risorse domestiche (computer, <i>smartphone</i> o <i>tablet</i>)).</p> <p data-bbox="478 882 510 1617">Delusione (nei confronti dell'investimento dei docenti).</p> <p data-bbox="516 882 604 1617">Problematica (a causa delle difficoltà per adeguare gli orari e i ritmi professionali con quelli imposti dalla didattica a distanza).</p>

La didattica a distanza

abbiamo visto nelle sezioni precedenti, quando le famiglie con un ID superiore parlano dei problemi generati dal *lockdown* e dalla didattica a distanza, si riferiscono al sovraccarico di lavoro generato dal loro duplice ruolo di genitori ed educatori; i genitori di famiglie con ID minore fanno riferimento, dal canto loro, al sentimento d'incompetenza e alla mancanza di cultura generale necessaria per poter aiutare efficacemente i propri figli. Tale constatazione concorda con le conclusioni proposte da Deslandes e Royer (1994) e da Pourtois e Desmet (1989) i quali avevano a suo tempo già rilevato che le madri in situazione di fragilità economica non si sentono capaci, né a loro agio, quando devono aiutare i propri figli a svolgere i compiti a casa, eludendo quando possibile tali responsabilità e aggravando un circolo vizioso che ha come unico risultato quello di acuire le già profonde differenze di *performance* scolastica che separano gli studenti a seconda della classe sociale di appartenenza¹⁶. Anche dallo studio in oggetto, come evidenziato in passato dagli Autori sopra citati, è emerso come siano soprattutto le mamme a occuparsi del sostegno scolastico: la pandemia non sembra aver modificato certe abitudini, né la tradizionale sproporzione – sfavorevole alle donne – nella distribuzione delle responsabilità genitoriali.

Lo studio condotto sembra anche mettere in evidenza una dinamica trasformativa nel campo delle pratiche genitoriali. I risultati mostrano differenze significative rispetto a quelli ottenuti nel corso di ricerche precedenti condotte sul territorio polinesiano (Ailincai e Sramski, 2020; Ali, 2016; Marchal e Ailincai, 2019). È infatti emerso un aumento delle pratiche direttive, ma anche il profilarsi di pratiche *autonomizzanti* (che contribuiscono a responsabilizzare il bambino e alleggerire il carico di lavoro dei genitori all'interno dell'ambito domestico), e *negligenti* (dovute, probabilmente, all'impossibilità di offrire un aiuto adeguato ai propri figli a causa della mancanza di tempo, di conoscenze e capacità adeguate o di risorse didattiche appropriate).

¹⁶I risultati dell'ultimo *round* dell'indagine multinazionale realizzata dal Programma per la valutazione internazionale dello studente (*Programme for International Student Assessment*, PISA), gestito dall'OCSE [nei Riferimenti bibliografici indicato con l'acronimo francese OCDE, N.d.R.] (2019), hanno messo in evidenza la forte tendenza al determinismo sociale del sistema educativo francese.

Conclusioni

L'obiettivo principale di questa ricerca è stato quello di esplorare i principali temi di discussione dei genitori polinesiani quando si tratta dell'istruzione ai tempi della pandemia: definire le categorie narrative privilegiate e descrivere gli approcci manifestati dai nostri interlocutori, al fine di abbozzare un panorama delle loro percezioni e delle preoccupazioni sorte con la crisi socio-economica generata dal Covid-19. I risultati sono stati interpretati tenendo conto dello statuto socioeconomico dei partecipanti all'indagine.

Uno studio di questo tipo permette di stabilire le categorie d'analisi che altri Ricercatori potranno utilizzare al fine di studiare nel dettaglio la fenomenologia di situazioni di crisi simili e comparabili. Lungi dal voler stabilire una teoria generale o dal proporre un quadro statistico della situazione (la dimensione del campione non lo permetterebbe), il presente contributo si limita a definire con precisione le categorie discorsive che "saturano" il discorso dei genitori polinesiani confinati a casa: ovvero, la didattica a distanza, le pratiche educative, il ruolo genitoriale, il *ménage* familiare.

Tali categorie vanno interpretate, in termini psicologici, in quanto preoccupazioni maggiori dei genitori ed espressione della loro ideologia educativa, alimentata da una sfiducia generalizzata nei confronti della scuola. Paradossalmente, questo studio ha rilevato però che tale sfiducia sembra stemperarsi quando si tratta di garantire la continuità didattica sulla lunga durata e che i genitori intervistati, una volta messe da parte le formalità, hanno ammesso all'unisono che non vedevano l'ora che le scuole riaprissero.

Riferimenti bibliografici

- Ailincăi R., Weil-Barais A., Caillot M. (2005): De l'étude des interactions parents/enfants dans un contexte muséal scientifique à une proposition d'intervention innovante auprès des parents. In Actes du colloque: *Les quatrièmes rencontres de l'ARDIST*. Lion 12-15 Octobre 2005, Paris: Association pour la Recherche en Didactique des Sciences et des Technologies - ARDIST, pp. 5-12.
- Ailincăi R., Ali M., Alby S. (2018): Epistemic Activities, Schooling and Parenting Styles: A Case Study in French Guiana Rural Contexts. *Contextes et Didactiques*, n. 12, pp. 60-84, (<https://doi.org/10.4000/ced.1119>; data di ultima consultazione: 13.07.20).

- Ailincai R., Guy E., Cadousteau M., Ali M. (2020): *Codage de Corpus: Le ressenti parental pendant la période de la continuité pédagogique Covid 19*. Mars-Avril 2020. *Data set. Mendeley Data, V1*. (<https://doi.org/10.17632/7rx6dk2gcr.1>; data di ultima consultazione: 28.12.20).
- Ali M. (2016): *De l'apprentissage en famille a la scolarisation républicaine. Deux cas d'étude en Guyane et en Polynésie française*. Tesi di dottorato in etnologia. Università della Polinesia francese (<https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4534.4241>; data di ultima consultazione: 07.12.20).
- Ali M., Ailincai R. (2015): Child Development in Post-Colonial Contexts: Educational Change and Ethnic Transfiguration in a French Guiana Wayana-Apalai Indigenous Community. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, n. 174, pp. 3625-3632. (<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.1081>; data di ultima consultazione 18.11.20).
- Argentieri S. (2003): Il romanzo familiare psicoanalitico oggi, tra realtà e fantasia. *Minori e Giustizia*, n. 3, pp. 11-21. (<https://doi.org/10.1400/71871>; data di ultima consultazione 12.10.20).
- Baden L.R., Rubin E.J. (2020): Covid-19: The Search for Effective Therapy. *New England Journal of Medicine*, n. 382, pp. 1851-1852. (<https://doi.org/10.1056/NEJMe2005477>; data di ultima consultazione: 11.08.20).
- Bourdieu P., Passeron J.C. (1964-1971): *Gli studenti e la cultura: i delfini*. Trad. it. Rimini: Guaraldi, 1976.
- Bozkurt A., Sharma R.C. (2020): Emergency Remote Teaching in a Time of Global Crisis due to CoronaVirus Pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), pp. i-vi. (<https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>; data di ultima consultazione 20.12.20).
- Bronfenbrenner U. (1979): *The Ecology of Human Development*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Bronfenbrenner U. (1986): Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. *Development Psychology*, 22(6), pp. 723-742.
- Clifford J. (1988): *I frutti puri impazziscono: etnografia, letteratura e arte nel XX secolo*. Trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 2015.
- Demarteau M., Bauwens H., de Jonghes K., Guérin S., Huyghebaert V., Renard C., Vaillant G., Bizel P., Tellier V., Berghmans L. (2007) : *La santé au cœur des jeunes en Hainaut: intentions, actions et évaluations de 2001 à 2006 dans le contexte d'une coopération francophone*. Luxembourg: Observatoire de la Santé du Hainaut.
- Deslandes R. (1996): *Collaboration entre l'école et les familles: influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. Tesi di dottorato. Université Laval - Sainte-Foy.
- Deslandes R., Royer É. (1994): Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social*, 43(2), pp. 63-80.
- DGEE - Direction Générale de l'Education et de l'Enseignement de la Polynésie française (2020a, 17 Mars): *Note de service n. 12413. Garan-*

- tir la continuité pédagogique pour tous les élèves de Polynésie française*. Papeete: Ministère de l'éducation, de la modernisation de l'administration, en charge du numérique (<https://www.education.pf/wp-content/uploads/2020/03/1er-degre%CC%81-Instructions.pdf>; data di ultima consultazione: 11.04.20).
- DGEE - Direction Générale de l'Education et de l'Enseignement de la Polynésie française. (2020b, 3 Avril): *Point de situation N°4 aux personnels du 3 avril 2020*. Papeete: Ministère de l'éducation, de la modernisation de l'administration, en charge du numérique. (<https://www.education.pf/wp-content/uploads/2020/04/Point-de-situation-N%C2%B04-personnels.pdf>; data di ultima consultazione: 11.04.20).
- Dusi P. (2014): La corresponsabilità educativa tra famiglie e scuola. In L. Pati (a cura di): *Pedagogia della Famiglia*. Brescia: La Scuola, pp. 389-399.
- Epstein J. (1987): Toward a Theory of Family-School Connections: Teacher Practices and Parent Involvement. In K. Hurrelman, F. Kaufman, F. Loel (eds.): *Social Intervention: Potential and Constraints*. New York: Walter de Gruyter, pp. 121-136.
- Fabietti U. (1993): *Il sapere dell'antropologia. Pensare, comprendere, descrivere l'Altro*. Milano: Mursia.
- Gallina V. (a cura di) (2006): *Letteratismo e abilità per la vita. Indagine nazionale sulla popolazione italiana 16-65 anni*. Roma: Armando Editore.
- Garbe A., Ogurlu U., Logan N., Cook P. (2020): Parents' Experiences with Remote Education during COVID-19 School Closures. *American Journal of Qualitative Research*, 4(3), pp. 45-65. (<https://doi.org/10.29333/ajqr/8471>; data di ultima consultazione: 15.09.20).
- Giaconi C. (2008): *Le vie del costruttivismo*. Roma: Armando Editore.
- Glaser B.G., Strauss A.L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Guy E., Ailincăi R. (2019): L'implication parentale en Polynésie française : le cas de deux écoles contrastées sur le plan socio-économique. *Contextes et Didactiques*, n. 14, pp. 41-55 (<https://doi.org/10.4000/ced.1327>; data di ultima consultazione: 28.11.20).
- ISPF - Institut de la Statistique de la Polynésie Française (2017) : *Etude budget des familles de la Polynésie Française 2015*. Papeete: ISPF (<http://www.ispf.pf/docs/default-source/publi-pr/regardebf2015.pdf?sfvrsn=10>, data di ultima consultazione: 12.09.20).
- ISPF - Institut de la Statistique de la Polynésie Française (2019) : *La consommation des ménages en technologies de l'information et de la communication*. Papeete: ISPF. (<http://www.ispf.pf/docs/default-source/publi-pf-bilans-et-etudes/pf-etudes-2019-02-la-consommation-des-menages-en-tic.pdf?sfvrsn=10>; data di ultima consultazione: 12.09.20).
- Kellerhals J., Montandon C. (1991): *Les stratégies éducatives des familles*. Neuchâtel (CH): Delachaux et Niestlé.
- Lahire B. (1995): *Tableaux de famille*. Paris: Gallimard-Seuil.

- Larivée S. (2011): Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57(2), pp. 5-19 (<https://doi.org/10.7202/1006290ar>; data di ultima consultazione: 10.06.20).
- Lautrey J. (1980): *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris: Presses universitaires de France.
- LeVine R.A., New R.S. (a cura di) (2008): *Antropologia e infanzia. Sviluppo, cura, educazione: studi classici e contemporanei*. Trad it. Milano: Raffaello Cortina, 2009.
- Main G., Bradshaw J. (2012): A Child Material Deprivation Index. *Child Indicators Research*, 5(3), pp. 503-521 (<https://doi.org/10.1007/s12187-012-9145-7>; data di ultima consultazione: 15.11.20).
- Marchal E., Ailincai R. (2019): Les styles interactifs des parents polynésiens dans le cadre de l'aide aux devoirs: l'exemple de la langue tahitienne. *Contextes et didactiques*, n. 14, pp. 56-71. (<https://doi.org/10.4000/ced.1375>; data di ultima consultazione: 12.09.20).
- MENJS - Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2020): *L'état de l'école 2020*. Paris: Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance - DEPP. (<https://www.education.gouv.fr/l-etat-de-l-ecole-2020-307185>; data di ultima consultazione: 20.12.20).
- OCDE - Organisation de Coopération et de Développement Economiques (2019): *Résultats du PISA 2018. Note par Pays: France*. Paris: PISA, OCDE.
- Perrenoud P. (1987): Ce que l'école fait aux familles: inventaire. In C. Montandon, P. Perrenoud (dir.): *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* Berne: Lang, pp. 89-169.
- Sudrie O. (2012): *Quel niveau de développement des départements et collectivités d'outre-mer? Une approche par l'indice de développement humain*. Paris: Agence Française du Développement (<https://www.afd.fr/sites/afd/files/imported-files/129-document-travail.pdf>; data di ultima consultazione: 12.05.20).
- Terrisse B., Larose F. (1999): *Le questionnaire sur l'environnement familial*. QEF, St-Sauveur (Québec): Les éditions du Ponant.
- Terrisse B., Larose F. (2001): La résilience: facteurs de risque et facteurs de protection dans l'environnement social et scolaire du jeune enfant. *Cahiers du Centre de recherche sur les formes d'éducation et d'enseignement*, n. 14 (N.S. *École/Famille: Quelle médiation?*), pp. 129-172.