

RIVISTA ITALIANA

2021

di **Educazione  
Familiare**

n° 1

*ried*



# Rivista Italiana di Educazione Familiare

Numero 1 – gennaio-giugno 2021

Firenze University Press  
2021

# Rivista Italiana di Educazione Familiare

Direttore responsabile: Clara Silva  
Registrazione al Tribunale di Firenze n. 5740 del 7/10/2009

ISSN (print) 1973-638X  
ISSN (online) 2037-1861

La versione elettronica è disponibile all'indirizzo:  
<http://www.fupress.com/rief>

I contributi pervenuti sono sottoposti a doppio referaggio cieco.

Università degli Studi di Firenze  
Firenze University Press  
via Cittadella 7, 50144 Firenze, Italy  
<http://www.fupress.com/>  
E-mail: [abbonamenti@fupress.com](mailto:abbonamenti@fupress.com)

© 2021 Firenze University Press  
*Printed in Italy*

## Indice

- 5 *Il “virus rivelatore”. Nuovi scenari, emergenze e prospettive di ricerca sulle relazioni educative e familiari*, Clara Silva, Alessandra Gigli

### Dossier

#### ***Le relazioni familiari e la genitorialità al tempo del COVID-19***

- 19 *Il dopo delle famiglie: disagi, quasi certezze e speranze*, Michele Corsi
- 29 *Despite the Virus. A Survey with Parents on Early Childhood Education Services and Families, in Covid-19*, Alessandra Gigli, Marco Trentini
- 61 *Parents' view on distance learning during lockdown. A national survey*, Giulia Pastori, Valentina Pagani, Andrea Mangiatordi, Alessandro Pepe
- 97 *Parents under Lockdown: the Impacts of the COVID-19 Pandemic on Families*, Elisabetta Biffi, Maria Benedetta Gambacorti-Passerini, Daniela Bianchi
- 113 *Confinati nell'Eden. L'esperienza dei genitori tabitiani durante la pandemia*, Matairea Cadousteau, Emilie Guy, Rodica Ailincăi, Maurizio Alì
- 153 *Insieme a distanza. Alleanze educative tra servizi per l'infanzia e famiglie durante il lockdown*, Maja Antonietti, Monica Guerra, Elena Luciano
- 171 *Vita in famiglia e responsabilità genitoriali nel lockdown della primavera 2020. Racconti e rappresentazioni di alunne/i di scuola secondaria di primo grado di Bologna*, Stefania Lorenzini
- 193 *I genitori, educatori naturali*, Agnese Infantino

- 209 *Donne, famiglie e pandemia. Tra vecchie e nuove discriminazioni al femminile*, Francesca Dello Preite
- 225 *La relazione educativa in epoca di Covid-19. Una riflessione pedagogica sul ruolo della famiglia e sul senso di cittadinanza*, Vito Balzano
- 243 *Relazioni familiari al tempo del Covid-19 e buone prassi derivanti dal mondo dell'adozione*, Alessia Tabacchi
- 263 *DAD e LEAD. Nuove forme di partenariato tra sistema educativo-formativo e famiglie*, Grazia Romanazzi

### **Saggi**

- 273 *La vicinanza solidale in contesti di vulnerabilità familiare. La partecipazione nella comunità come strada per ricostruire i tessuti sociali*, Sara Serbati, Andrea Petrella
- 301 *Falsi miti genitoriali e cattive eredità dis-educative*, Francesco Paolo Romeo
- 317 *Come nasce un lettore. Ricordi di lettura e memorie di educazione familiare a partire dal progetto Madeleine in biblioteca*, Monica Dati
- 337 *Relazione educativa e comunicazione nella comunità di apprendimento*, Anna Russo

## **Il “virus rivelatore”. Nuovi scenari, emergenze e prospettive di ricerca sulle relazioni educative e familiari**

*Clara Silva*<sup>1</sup>, *Alessandra Gigli*<sup>2,3</sup>

### *1. La pandemia: da emergenza sanitaria a emergenza educativa*

Una rivista che si occupa di famiglie e questioni educative connesse alla crescita delle bambine e dei bambini non poteva tacere di fronte al grido d'allarme che già nei primi mesi del 2020 cominciava a risuonare rispetto agli effetti che la pandemia in corso avrebbe avuto nel breve e nel lungo termine sui genitori e sulla crescita dei loro figli. Di qui la *call* intitolata *Le relazioni familiari e la genitorialità al tempo del Covid-19*, di cui questo numero presenta gli articoli pervenuti e referati positivamente. Una *call* scaturita dalla consapevolezza che le relazioni che intratteniamo con gli altri scandiscono la nostra quotidianità lungo l'intero ciclo della vita, attribuendovi un significato particolare a seconda dei contesti in cui hanno luogo: famiglia, formazione, lavoro, tempo libero, sport ecc. La spontaneità con cui viviamo tali relazioni ce le fa apparire come un fenomeno naturale, in quanto fattore di equilibrio per la nostra vita. Un equilibrio che ha iniziato a venire meno per molti quando, nel gennaio del 2020, venne data la notizia della presenza di un virus mortale nella città cinese di Wuhan, poi identificato con l'acronimo SARS-CoV-2, ma più noto sotto l'abbreviazione Covid-19, introdotta dall'OMS. Allora il

---

<sup>1</sup> Professoressa associata di Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze.

<sup>2</sup> Professoressa associata di Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Bologna.

<sup>3</sup> Questo contributo è il risultato di un lavoro coordinato e congiunto delle due Autrici. Tuttavia, sono da attribuire a Clara Silva il par. 1, ad Alessandra Gigli il par. 2 e a entrambe le autrici il par. 3.

Covid-19 era lontano e noi, in Italia, come in tante altre parti del mondo, eravamo increduli nel sentire la parola “lockdown” e nel vedere immagini di persone chiuse in casa, senza potersi recare al lavoro o frequentare altre persone. Un’intera comunità rinchiusa entro le mura delle proprie abitazioni. Tuttavia, quando a febbraio abbiamo appreso la notizia dei primi contagi in Italia, ci siamo resi conto che la Cina in realtà era più vicina di quanto sembrasse e nel giro di un mese sono state smentite le frasi rassicuranti pronunciate inizialmente dai politici e da alcuni esperti in malattie infettive. Il *lockdown* italiano era ormai alle porte e ce ne siamo accorti quando il 23 febbraio del 2020 venne emanato dall’allora Presidente del Consiglio, Giuseppe Conte, il primo di una lunga serie di DPCM, che intimava la chiusura dei Comuni di Bertinico, Casalpusterlengo, Castelgerundo, Castiglione D’Adda, Codogno, Fombio, Maleo, San Fiorano, Somaglia, Terranova dei Passerini nella regione Lombardia, e il Comune di Vò in Veneto (Presidenza del Consiglio dei Ministri, 2020a). Già nel DPCM successivo, dell’8 marzo 2020, si poteva leggere:

Sono sospesi i servizi educativi per l’infanzia di cui all’articolo 2 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65 e le attività didattiche nelle scuole di ogni ordine e grado, nonché della frequenza delle attività scolastiche e di formazione superiore, comprese le Università e le Istituzioni di Alta Formazione Artistica Musicale e Coreutica, di corsi professionali, master, corsi per le professioni sanitarie e università per anziani, ferma in ogni caso la possibilità di svolgimento di attività formative a distanza ad esclusione dei corsi per i medici in formazione specialistica e dei corsi di formazione specifica in medicina generale, nonché delle attività dei tirocinanti delle professioni sanitarie, al fine di mantenere il distanziamento sociale, è da escludersi qualsiasi altra forma di aggregazione alternativa (Presidenza del Consiglio dei Ministri, 2020b, p. 2).

Fu allora chiaro che anche nel nostro paese la diffusione del virus rendeva necessari quegli stessi provvedimenti già adottati in Cina, ovvero sospendere tutto e rifugiarsi in casa.

La pandemia dovuta al Covid-19 e il conseguente distanziamento sociale hanno sconvolto le nostre consuetudini di vita e con esse la sfera delle relazioni interpersonali, introducendovi, da un lato, un eccesso di prossimità delle relazioni intime familiari, dall’altro, un drastico e inedito diradamento delle relazioni quotidiane, fino a comportare esiti drammatici, come la loro interruzione definitiva con la morte di uno o più membri della famiglia. In molti hanno paragonato questa crisi sanitaria a una guerra, a un evento catastrofico destinato a cambiare lo scenario dell’epoca attuale, e hanno avanzato l’idea che le nostre abitudini individuali

e sociali, una volta superata la fase più critica, non potranno tornare a essere le stesse di prima (Bastianelli, 2020). Se inizialmente si è risposto all'interruzione della quotidianità attuando forme alternative di comunicazione e socializzazione così come pratiche di mutuo aiuto intrafamiliari e di vicinato, il prolungarsi della situazione sta determinando una condizione di crisi, generando sentimenti di angoscia e solitudine ed erodendo le risorse psicologiche di molte persone, soprattutto di quelle più esposte a situazioni di vulnerabilità, tanto che a questo proposito si è parlato di una vera e propria «emergenza psichica» (De Cesare, 2020, p. 59).

In poco tempo, abbiamo appreso che siamo di fronte a un virus molto potente che raggiunge rapidamente ogni angolo del globo, sospendendo, sovvertendo o spezzando i legami familiari. Per alcune tipologie di famiglie la crisi sanitaria sta producendo conseguenze particolarmente dure e disorientanti, tanto da mettere a dura prova le relazioni intrafamiliari che formano il tessuto della nostra società (Rania *et al.*, 2020). Si pensi ai figli di coppie separate o divorziate, i cui genitori si sono trovati impossibilitati ad accudirli a causa delle restrizioni alla mobilità, oppure alle famiglie monogenitoriali private del supporto di cura dei figli rappresentato dai nonni, o ancora alle difficoltà di mantenimento delle relazioni intergenerazionali tra figli e genitori anziani e tra nonni e nipoti.

Allargando lo sguardo a una scala mondiale, le conseguenze di questa situazione si sono rivelate devastanti in diverse aree del pianeta, come in India o in Brasile, dove la recessione economica causata dalla pandemia e la fragilità dei sistemi di protezione sociale e sanitaria hanno esposto alla fame e alla violenza anche molti bambini, compromettendo il loro diritto all'educazione e alla formazione, terreno su cui, negli ultimi decenni, erano stati registrati positivi passi avanti.

Nei paesi economicamente avanzati come l'Italia, il mondo dell'educazione e della formazione, dai servizi educativi per l'infanzia all'università, in tempi rapidi ha messo in atto modalità di insegnamento/apprendimento/valutazione e di sostegno educativo alternative a quelle in presenza, nel tentativo di garantire continuità educativa, sia pure da remoto (SIRD, 2020). La comunità scientifica ha avvertito, inoltre, l'esigenza di avviare ricerche e riflessioni su ciò che stava accadendo, sulle conseguenze della pandemia nel mondo dell'educazione e sui suoi effetti nell'immediato e nel futuro sulle comunità umane. La *Rivista Italiana di Educazione Familiare* con il presente fascicolo vuole fornire il suo contributo in tale prospettiva, considerando anche il fatto che purtroppo la pandemia ad oggi non è ancora debellata malgrado l'avvio di campagne di vaccinazione a livello mondiale.



## 2. La lezione della pandemia: vecchie emergenze e nuovi scenari di cambiamento possibile

Sono molte le riflessioni possibili su quanto sta accadendo a vari livelli della nostra società ma, in questa sede, preme sottolineare alcuni aspetti che il virus Covid-19, come la cartina di tornasole, ha avuto la funzione di rivelare.

Oltre a sconvolgere gli equilibri e le abitudini consolidate, la pandemia ha accentuato debolezze e criticità, endemiche del nostro modo di vivere, trasformandole in emergenze non più ignorabili (Gigli, 2021) e ha innescato processi di resilienza e di cambiamento e spinto a disegnare nuove prospettive per immaginare il mondo post-pandemia.

Il virus ha messo in evidenza, *in primis*, il rapporto disfunzionale tra specie umana e natura: l'abitudine di pensarci in modo dicotomico e antropocentrico, come esseri dissociati dal mondo naturale e in posizione dominante, ha mostrato tutta la sua insensatezza. L'emergenza sanitaria, riconducibile a un evento naturale, è diventata rapidamente emergenza sociale, costringendoci a ripensare la specie umana come connessa a tutto il resto, mostrandoci la necessità di adottare una visione sistemica ed ecologica come l'unica possibile per poter comprendere il presente e immaginare scenari futuri (Borelli, 2021).

La seconda "rivelazione" del virus riguarda l'inadeguatezza, o la grande fragilità, dei sistemi sanitari, educativi e scolastici: il disinvestimento costante degli ultimi decenni in questi settori, il loro funzionare a stento con le poche risorse a disposizione, la postura culturale di considerarli un peso invece che una risorsa su cui investire, sono oggi definitivamente sotto gli occhi di tutti e mostrano l'urgenza di intraprendere percorsi di sostegno e rinforzo strutturale.

La pandemia insegna, inoltre, che la presenza funzionale delle figure educative, come agenti di resilienza (Cyrulnik, 2005), è fondamentale per attutire i danni e ridurre i rischi di degrado sociale. In particolare, il capitale sociale rappresentato dal personale altamente qualificato che popola i servizi educativi e scolastici del nostro paese deve essere considerato un "patrimonio comune" da proteggere e consolidare, non da squalificare, sfruttare e marginalizzare.

Il Covid-19 ha avuto anche il merito, se così si può dire, di richiamare l'attenzione dell'opinione pubblica sulle iniquità che caratterizzano le condizioni di vita di alcune categorie di popolazione: le donne, i giovani e giovanissimi, i portatori di disabilità, le persone provenienti da percorsi migratori.

I problemi di conciliazione tra lavoro remunerato e lavoro di cura familiare (Saraceno, 2009), i fenomeni di maltrattamento tra le mura domestiche, la diffusa abitudine a considerare l'educazione dei figli come una questione materna, sono problemi che già gravavano sul mondo femminile e sugli equilibri familiari: oggi hanno assunto proporzioni non più ignorabili, soprattutto se le risposte istituzionali a tali problemi si basano sul “familismo sostenuto” e non su una defamiliarizzazione del sostegno alle famiglie (Naldini, Saraceno, 2011).

La condizione dei minori nella pandemia è caratterizzata dall'aumento di fattori di rischio, già presenti nella nostra società e poco considerati dalla cultura sociale e dalle politiche governative.

Non c'è da stupirsi se alcune ricerche lanciano oggi grida di allarme: la letteratura specialistica, nell'ambito della pedagogia dell'emergenza (Vaccarelli, 2018) già da tempo dava indicazioni precise sulle conseguenze che le situazioni catastrofiche possono avere sui giovani e giovanissimi, segnalando la possibilità che si possano manifestare sintomi psicosomatici, distorsioni interpretative o altri meccanismi di estraneazione o fuga dalla realtà, l'alternarsi di comportamenti di apatia/iperattivazione, la tendenza all'isolamento, le difficoltà di concentrazione e di memoria o disturbi del sonno, il calo delle prestazioni scolastiche.

In questo ultimo anno, inoltre, bambini e bambine, ragazzi e ragazze hanno vissuto, e vivono ancora, un ulteriore incremento dell'utilizzo delle nuove tecnologie che, se da un lato hanno permesso loro di rimanere in contatto con il mondo, dall'altro lato hanno accentuato i rischi di dipendenza “da schermo” e quelli derivati da una esposizione mediatica non consapevole o controllata.

Molti di loro, relegati tra le mura domestiche, hanno interrotto la frequentazione di spazi aperti e il rapporto esperienziale con la natura, hanno vissuto chiusure relazionali e, in molti casi, hanno subito le conseguenze dell'aumento delle disuguaglianze sociali e i disagi del *digital divide*.

Il mondo adulto, già sotto stress, ha trasmesso loro vissuti ansiogeni, di incertezza, senza avere gli strumenti per aiutarli a elaborare la paura e l'angoscia (Demozzi, 2021).

La visione “adultocentrica”, che a nostro avviso ha caratterizzato l'atteggiamento culturale dell'ultimo anno, ha provocato una ulteriore passivizzazione dei giovani: in tutte le fasi della pandemia, bambini/e e adolescenti sono stati posti nella condizione di “spettatori muti”, laddove il mondo adulto prendeva decisioni che spesso negavano i loro interessi e pretendeva da loro che eseguissero passivamente, da “bravi ragazzi”, gli ordini e le regole imposte.

Non ascoltarli, non coinvolgerli, non investire in azioni educative che potessero farli sentire parte di una comunità a cui poter contribuire con tutta l'energia, la creatività, l'innovazione di cui sono potenzialmente portatori, sono stati errori che hanno incrementato la sfiducia dei giovani nel mondo adulto, che si è dimostrato fino ad oggi piuttosto incapace di avere cura del loro futuro.

Infine, le categorie già fragili, come i disabili o gli immigrati, hanno visto peggiorare la loro condizione, venendo a mancare quegli ammortizzatori, educativi e sociali, che prima della pandemia sostenevano l'inclusione sociale.

Tutte le criticità accentuate dalla pandemia coinvolgono i sistemi familiari, in quanto soggetti sociali attivi preposti alla mediazione e all'integrazione tra bisogni interni ed esterni al sistema relazionale.

Già prima dell'avvento del Covid-19 le famiglie italiane, nella loro pluralità (Gigli, 2016), vivevano alcune evidenti criticità che oggi si sono accentuate, come testimoniano molti dei contributi di questo *Dossier*.

Oltre alla questione della povertà educativa (Benvenuto, Vaccarelli, Di Genova, 2020; Save the Children, 2020) che nel nostro paese era già molto diffusa, l'impatto della pandemia ha messo in discussione il già fragile benessere familiare di molti nuclei, accentuando i fattori di rischio, ma anche attivato processi di resilienza.

Senza addentrarci in queste questioni, ben esplicitate nei lavori che compongono il *Dossier*, ci limitiamo a sottolineare come, durante la pandemia, nella temporanea sospensione dei servizi educativi, scolastici, sociali e ricreativi, siano aumentate le funzioni educative attribuite ai genitori, accentuando il modello di "genitorialità intensiva" (Hays, 1996) e rinforzando la visione neo-liberale e individualista che fa del genitore il responsabile unico della cura, dell'educazione dei propri figli. Questa situazione rappresenta un ulteriore fattore di rischio sia per i genitori, investiti di ulteriori funzioni, sia per i figli.

Va ricordato che, anche prima della pandemia, considerare la presenza genitoriale come elemento chiave del successo scolastico dei figli comportava pesanti rischi di esclusione e di penalizzazione per gli appartenenti a contesti familiari temporaneamente o strutturalmente non in grado di assolvere tutti i compiti educativi.

Con la pandemia, l'educazione ha rischiato di essere ancora di più considerata una "questione privata" invece che una questione sociale.

La comunità educante, come antidoto per ridurre questi fattori di rischio, ha bisogno di risorgere dalla crisi pandemica ancora più forte ed

efficace di prima perché, come sappiamo, la resilienza è un processo che necessita della condivisione sociale.

Perciò i servizi educativi, sociali, sanitari e culturali, le reti sociali informali e formali sono risorse fondamentali per sostenere le famiglie nel far fronte a questo evento critico di portata mondiale: educatori, insegnanti, pedagogisti possono diventare "tutori di resilienza", se adeguatamente sostenuti con strumenti formativi specifici e risorse progettuali concrete.

### 3. *Le voci della ricerca in pedagogia delle famiglie*

Come già accennato, mentre la crisi progrediva sui vari fronti (sanitario, economico, sociale e ambientale) e l'"evento inatteso", la catastrofe della pandemia Covid-19, alterava le relazioni sociali, le abitudini consolidate, le sicurezze, incidendo profondamente sugli stati emotivi della popolazione, la comunità pedagogica non è rimasta a guardare.

I professionisti dell'educazione (insegnanti, educatori, pedagogisti) hanno messo in atto enormi sforzi per dare continuità alle pratiche già consolidate e per attuare nuove progettualità, adattandosi all'emergenza nelle varie fasi della pandemia.

Il mondo della ricerca si è attivato per indagare alcuni aspetti rilevanti che potessero ricostruire il quadro dei complessi fenomeni in atto; in particolare, nell'ambito della pedagogia delle famiglie, molti studi, rilevazioni e riflessioni sono stati realizzati soprattutto nel primo semestre ma anche per tutto il 2020.

L'impegno per comprendere quali fenomeni si stessero sviluppando si è dovuto confrontare, tuttavia, con i limiti che la pandemia ha imposto anche al mondo della ricerca.

Gran parte delle rilevazioni effettuate, sia a livello nazionale che mondiale, sono state svolte tramite questionari, focus group o interviste, *online*, essendo impossibile realizzarle in presenza; queste modalità hanno coinvolto nei sondaggi, inevitabilmente, un target specifico di persone disponibili e in grado di rispondere con strumenti tecnologici, lasciando fuori tutti coloro che non avevano queste caratteristiche.

Salvo rari casi, la maggioranza dei campioni interpellati in tali ricerche (anche in alcune di quelle presentate in questo *Dossier*), infatti, è composta da donne/madri, con alto livello di istruzione, con impieghi stabili, coniugate, in famiglie a doppio reddito, con abitazioni confortevoli e, ovviamente, una certa dimestichezza con gli strumenti di comuni-

cazione tecnologica. Questa specificità, o questo limite che dir si voglia, deve essere tenuto in considerazione quando si analizzano gli esiti delle rilevazioni.

Ciò non toglie che i dati delle ricerche effettuate in “piena pandemia” offrano interessanti spunti di riflessione e che possano contribuire a una più lucida comprensione di quanto stia accadendo, considerando che il Covid-19 ha accentuato alcune tendenze già in atto nella nostra società, rendendole emergenze, e ci costringe a ripensare urgentemente le modalità di prendersi cura degli individui più giovani sia in ambito familiare che scolastico.

Tra i contributi che costituiscono questo *Dossier* troviamo sia indagini empiriche, arricchite da cornici concettuali e riferimenti teorici, sia riflessioni di carattere teoretico; tutti i lavori sono focalizzati su due ambiti principali di indagine, strettamente interconnessi tra loro: quello che riguarda la genitorialità, le dinamiche relazionali in famiglia, la questione di genere e il benessere dei minorenni e quello che è maggiormente interessato alla relazione scuola/famiglie (alleanza educativa o coeducazione) nella situazione pandemica.

L'indice del *Dossier* propone:

- *Il dopo delle famiglie: disagi, quasi certezze e speranze* in cui Michele Corsi offre una riflessione sui vissuti familiari nella pandemia partendo dalla considerazione che si tratti di una situazione inedita che costringe a fare i conti con una prospettiva di grande incertezza. L'autore ipotizza che la pandemia abbia esacerbato i disagi nei nuclei già in difficoltà o in situazione di fragilità: disagi che non sono stati colti appieno, né dunque risolti dalle politiche emergenziali messe fin ora in atto dal governo, e che pertanto nel futuro prossimo non possono che aumentare. Ma, nel definire scenari futuri, Corsi fa appello alla speranza che le istituzioni educative sappiano impegnarsi concretamente ed efficacemente per rispondere ai bisogni reali delle famiglie e sostenerle nelle progettualità e nella ricerca di una ritrovata stabilità.
- In *Despite the Virus. A Survey with Parents on Early Childhood Education Services and Families, in Covid-19*, Alessandra Gigli e Marco Trentini presentano sia una rassegna di studi svolti nel primo periodo della pandemia a livello internazionale e locale, sia una ricerca svolta in una fase della pandemia caratterizzata da un “secondo lockdown” (dicembre 2020 e gennaio 2021) che ha coinvolto un campione di 178 genitori di bambini frequentanti i nidi e le scuole dell'infanzia dei Comuni della Bassa Romagna. Questa rilevazione offre dati che esplicitano le opinioni dei genitori sia sull'impatto della pandemia

sulla vita quotidiana e sulle funzioni genitoriali, sia su eventuali disagi vissuti dai figli, sia sulla soddisfazione delle famiglie per azioni intraprese dai servizi 0-6 per far fronte all'emergenza. La ricerca ha, inoltre, coinvolto attivamente il personale educativo nella riflessione sui risultati, con l'obiettivo di verificare lo stato di salute dell'alleanza educativa e ripensare le pratiche educative.

- Giulia Pastori, Valentina Pagani, Andrea Mangiatori, Alessandro Pepe, presentano *Parents' View on Distance Learning during Lockdown. A National Survey*: una ricerca quantitativa esplorativa realizzata subito dopo il primo *lockdown* della primavera 2020 per comprendere le opinioni dei genitori sull'esperienza di didattica a distanza nella scuola primaria e secondaria vissuta dei loro figli (di età compresa tra i 5 e i 18 anni). I risultati presentano le criticità della mancanza della scuola in presenza; in particolare l'aumento dello stress per figli e genitori e la mancanza della funzione di sostegno e protezione sociale.
- Elisabetta Biffi, Maria Benedetta Gambacorti-Passerini, Daniela Bianchi con l'articolo *Parents under Lockdown: the Impacts of the COVID-19 Pandemic on Families* presentano sia una rassegna della letteratura internazionale su alcuni aspetti della genitorialità durante il *lockdown*, sia una ricerca empirica condotta in Italia durante il periodo del primo confinamento (marzo-maggio 2020) finalizzata a comprendere quanto le difficoltà vissute dai *caregiver* durante la pandemia abbiano inciso negativamente sulle capacità di prendersi cura, sull'aumento dei fenomeni di negligenza educativa, sull'incremento della vulnerabilità di bambini e bambine. Il contributo propone un'esplorazione delle dimensioni individuali e degli aspetti genitoriali nella relazione con i bambini durante il periodo di *lockdown*.
- Matairea Cadousteau, Emilie Guy, Rodica Ailincăi, Maurizio Ali presentano uno studio condotto con 19 famiglie tahitiane basato sull'analisi delle conversazioni dei genitori che, come nel resto del mondo, hanno vissuto l'esperienza di confinamento. *Confinati nell'Eden. L'esperienza dei genitori tahitiani durante la pandemia* offre un quadro della situazione vissuta negli idilliaci atolli della Polinesia francese durante l'epidemia da Covid-19, dove le scuole e le famiglie hanno dovuto adattarsi e trovare nuove strategie di collaborazione. Gli esiti della rilevazione mostrano che lo stile genitoriale è cambiato in direzione di una maggiore direttività e una tendenza alla responsabilizzazione dei figli e che, in tale specifico contesto, i genitori hanno vissuto in modo problematico la didattica a distanza.

- *Insieme a distanza. Alleanze educative tra servizi per l'infanzia e famiglie durante il lockdown* di Maja Antonietti, Monica Guerra, Elena Luciano, in cui le autrici analizzano la relazione tra servizi e famiglie sulla base dei dati di una ricerca esplorativa focalizzata sull'esperienza di educazione a distanza durante la fase di *lockdown* in Italia nell'ambito dei servizi 0-6 anni. Attraverso un questionario sono state raccolte le opinioni di un campione di educatori, insegnanti e coordinatori in merito alle pratiche adottate relativamente ai Legami Educativi A Distanza (LEAD) e, tra le varie dimensioni esplorate, vengono qui problematizzati i modi e le forme attraverso cui la partecipazione delle famiglie si è trasformata nella distanza.
- Stefania Lorenzini, nell'articolo *Vita in famiglia e responsabilità genitoriali nel lockdown della primavera 2020. Racconti e rappresentazioni di alunne/i di scuola secondaria di primo grado di Bologna*, offre uno spaccato sulla vita familiare, analizzando le testimonianze dirette (ottenute sotto forma di racconti) di ragazze e ragazzi frequentanti una scuola secondaria di primo grado di Bologna e raccolte nel periodo di confinamento della primavera 2020. La rilevazione presentata da Lorenzini è tra le poche che hanno dato voce ai preadolescenti, interpellandoli su dubbi, bisogni, preoccupazioni, timori, vissuti, criticità e risorse suscitate dalla pandemia e dalle limitazioni da essa provocate. L'autrice analizza tali testimonianze con uno sguardo pedagogico attento a rilevare anche le responsabilità educative che esse sollevano e sollecitano nel mondo adulto.
- *I genitori, educatori naturali* di Agnese Infantino presenta l'ipotesi che, nella pandemia, le interruzioni delle attività educative dei servizi 0-6 e le pratiche messe in atto in tali contesti per far fronte all'impossibilità del contatto diretto con i bambini e con i loro genitori, possano aver valorizzato *il ruolo dei genitori come "educatori naturali"*. Infantino sottolinea che, tra le potenzialità educative delle relazioni educative a distanza, c'è quella di sostenere i genitori alle prese con i nuovi scenari di quotidianità, con un incremento dell'impegno richiesto dal lavoro quotidiano di cura, fornendo un supporto pedagogico utile a incrementare le potenzialità educative di madri e padri.
- Il lavoro presentato da Francesca Dello Preite, dal titolo *Donne, famiglie e pandemia. Tra vecchie e nuove discriminazioni al femminile*, offre una riflessione su come il Covid-19 abbia prodotto nuove povertà e amplificato le difficoltà vissute dalle donne durante il "confinamento" tra le mura di casa, dove i lavori domestici e la cura dei figli

si sono moltiplicati, tanto sul piano qualitativo che quantitativo, e le violenze di genere hanno registrato un drammatico incremento.

- *La relazione educativa in epoca di Covid-19. Una riflessione pedagogica sul ruolo della famiglia e sul senso di cittadinanza* è il titolo del lavoro di Vito Balzano focalizzato su un'analisi concettuale del ruolo della famiglia nella società interessata dall'emergenza *coronavirus*. L'autore, analizzando gli effetti che l'emergenza sanitaria ha provocato nella dimensione sociale e comunitaria, sottolinea anche le trasformazioni in atto nella sfera educativa, ipotizzando che anche la famiglia, considerata come ambiente formativo principale, sia messa a dura prova e possa vivere una crisi delle sue funzioni, tra cui quella di promuovere la crescita intenzionale e globale dei minorenni e quella di favorire il coinvolgimento reciproco all'interno delle comunità.
- L'articolo di Alessia Tabacchi, dal titolo *Relazioni familiari al tempo del Covid-19 e buone prassi derivanti dal mondo dell'adozione*, indaga l'esperienza vissuta da genitori adottivi nella pandemia tramite i loro racconti diretti. Partendo dal presupposto che l'emergenza sanitaria abbia segnato profondamente la vita familiare, comportando una riorganizzazione dei ritmi di vita e accentuando le problematiche di conciliazione tra gli impegni lavorativi e quelli di cura familiare, l'autrice coglie la situazione specifica dell'esperienza adottiva evidenziandone, in particolare, le dimensioni maggiormente funzionali allo sviluppo della resilienza familiare e dell'empowerment.
- Grazia Romanazzi, nel contributo dal titolo *DAD e LEAD. Nuove forme di partenariato tra sistema educativo-formativo e famiglie*, affronta le tematiche dei Legami Educativi A Distanza (LEAD) e della Didattica A Distanza (DAD), considerandole pratiche utili a "ridurre il danno e l'impatto" del distanziamento sociale. Analizzando i limiti oggettivi di queste pratiche, dovuti anche alla carenza e/o all'inadeguatezza dei mezzi, degli strumenti e dei materiali a disposizione in casa, l'autrice apre una riflessione sulle criticità sorte sia per i bambini e le bambine, sia per le loro famiglie, sia per gli insegnanti ed educatori/trici, ma, al contempo, esprime l'intento di superare le accuse e le forme di reciproco ostracismo tra sistemi educativo-formativi e famiglie, sottolineando l'imprescindibilità di forme inedite di partenariato e cooperazione per realizzare una comunità educante in grado di sostenere i processi di resilienza.

Il fascicolo, oltre a un *Dossier* così ricco sia per i temi affrontati sia per la numerosità degli articoli pervenuti e referati positivamente, accoglie pure alcuni saggi che, seppure non centrati sulla tematica della *call* che



ha dato origine al *Dossier*, offrono contributi di ricerca e di riflessione su alcuni fronti tematici di interesse per la RIEF. Nello specifico, il saggio di Sara Serbati e Andrea Petrella, dal titolo *La vicinanza solidale in contesti di vulnerabilità familiare: la partecipazione nella comunità come strada per ricostruire i tessuti sociali*, illustra un'esperienza realizzata a Sondrio nell'ambito del programma P.I.P.P.I. che mette in luce il ruolo fondamentale delle azioni di vicinanza solidale nel rispondere ai bisogni di bambini e famiglie.

L'articolo *Falsi miti genitoriali e cattive eredità dis-educative* di Francesco Paolo Romeo discute la questione degli stili educativi genitoriali durante l'infanzia mostrando alcune problematiche che possono insorgere all'interno della famiglia e proponendo metodologie e azioni che possano aiutare i figli a passare da una situazione di sofferenza ad una di maggiore autonomia e riscatto.

Nell'articolo *Come nasce un lettore. Ricordi di lettura e memorie di educazione familiare a partire dal Progetto Madeleine* in biblioteca, Monica Dati presenta i risultati di un progetto realizzato secondo l'approccio di *Public History* in collaborazione con la Biblioteca civica "Agorà" di Lucca e volto al recupero di storie e memorie di lettura, dall'infanzia all'età adulta. Infine, il saggio di Anna Russo su *Relazione educativa e comunicazione nella comunità di apprendimento* presenta invece una riflessione sul valore delle relazioni in ambito educativo, mostrando che la dimensione relazione è fondamentale sia nel rapporto docente-studente sia in quello tra docenti e genitori, ma anche tra colleghi e chiama in causa la responsabilità degli adulti nella crescita dei giovani.

### *Riferimenti bibliografici*

- Battistelli F. (2020): Coronavirus: metafore di guerra e confusione di concetti. *MicroMega* (<http://temi.repubblica.it/micromega-online/coronavirus-metafore-di-guerra-e-confusione-di-concetti/>; data di ultima consultazione: 25.2.21).
- Benvenuto G., Vaccarelli A., Di Genova N. (2020): Resilienza e successo formativo per contrastare la povertà educativa, *QTimes*, a. XII, n. 4, pp. 114-126.
- Borelli C. (2021): *La nostra relazione con la natura: dalle cause dell'attuale pandemia agli orizzonti di possibilità quanto mai inattuali dell'educazione esperienziale nature based*. In A. Gigli (a cura di): *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*. Parma: Edizioni Junior-Bambini, pp. 119-129.

- Cyrulnik B. (2005): *Abbandono e tutori di resilienza*, in B. Cyrulnik, E. Malaguti (a cura di), *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami positivi*. Trento: Erickson, pp. 59-64.
- De Cesare C. (2020): *Virus sovrano? L'asfissia capitalistica*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Demozzi S. (2021): *Vecchi temi per nuovi scenari. Infanzia e dolore ai tempi della sindrome Covid-19*. In A. Gigli (a cura di): *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*. Parma: Edizioni Junior-Bambini, pp. 95-103.
- Gigli A. (2016): *Famiglie evolute. Capire sostenere le famiglie plurali*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Gigli A. (2021): *Essere genitori durante il lockdown nel Covid-19: i dati di una rilevazione*. In Gigli A. (a cura di): *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*. Parma: Edizioni Junior-Bambini, pp. 28-48.
- Hays S. (1996): *The cultural contradictions of motherhood*. New Haven: Yale University Press.
- Naldini M., Saraceno C. (2011): *Conciliare famiglia e lavoro. Vecchi e nuovi patti tra sessi e generazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri (2020a): *Disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19* (GU Serie Generale n. 45 del 23 febbraio 2020).
- Presidenza del Consiglio dei Ministri (2020b): *Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19* (GU Serie Generale n. 59 dell'8 marzo 2020).
- Rania N., Coppola I., Lagomarsino F., Rosa, P. (2020). Lockdown e ruoli di genere: differenze e conflitti ai tempi del covid-19 in ambito domestico. *La Camera Blu. Rivista Di Studi Di Genere*, 22, 35-60.
- Saraceno C. (2009): Le politiche della famiglia in Europa: tra convergenze e diversificazione. *Stato e mercato*, vol. 85, n. 1, pp. 3-30.
- Save the Children (2020): *L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa* ([https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa\\_0.pdf](https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf); data di ultima consultazione: 20.2.2021).
- Società Italiana di Ricerca Didattica - SIRD (2020): *Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19* ([https://www.sird.it/wp-content/uploads/2020/07/Una\\_prima\\_panoramica\\_dei\\_dati.pdf](https://www.sird.it/wp-content/uploads/2020/07/Una_prima_panoramica_dei_dati.pdf)) (ultimo accesso: 12.06.21).
- Vaccarelli A. (2018): *Educazione in emergenza: l'intervento pedagogico nelle situazioni di catastrofe*. In L. Cerrocchi, L. Dozza (a cura di): *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*. Milano: FrancoAngeli, pp. 354-365.



## **Il dopo delle famiglie: disagi, quasi certezze e speranze**

*Michele Corsi*<sup>1</sup>

### **Abstract**

L'articolo si compone di tre paragrafi, con riferimento alle famiglie dopo questa pandemia da coronavirus. Un dopo che è anche un durante. Perché non sappiamo nemmeno quanto durerà. E, cioè, i disagi, le quasi certezze e le speranze. Partendo da un assunto: ci pare davvero che le reali situazioni familiari siano pressoché sconosciute a chi ci governa. Nondimeno con un romanticismo che ci sembra inopportuno e fuori luogo. I disagi: un eccesso di competenze che di fatto non si posseggono a fronte di un virus per lo più sconosciuto; le decisioni dello Stato e le maggiori situazioni di povertà, non soltanto economiche, nel nostro Paese; la distanza del potere nei riguardi del popolo; e la didattica a distanza per il suo interfacciarsi con le reali possibilità delle famiglie italiane. Le quasi certezze: un aumento di separazioni e divorzi nel prossimo futuro e il peggioramento di dinamiche familiari già compromesse. Le speranze: che lo Stato, la Chiesa e anche la pedagogia lavorino maggiormente e più proficuamente in futuro a favore delle culture della stabilità e del progetto. Delle famiglie come delle persone. Passando per i giovani e gli attuali adulti.

**Parole chiave:** coronavirus, famiglie, pedagogia, stabilità, progetto.

### **Abstract**

The paper focuses on the situation of families after coronavirus pandemic, and it is divided in three sections. An “after”, which is also a “now”, because we do not even know how long it will last. We, therefore, need to discuss the discomforts, the almost certainties and the hopes, starting from a consideration: it seems that the situations families are living these days are virtually unknown to those governing us. In addition, what it possibly even worse, the latter behave using a romanticism, which seems inappropriate and out of place. The discomforts: an excess of competences no one really possess to fight an almost unknown virus; the decisions taken by the Government and the major situations of poverty – and not only the economic one – of our Country; the distance between Power and People; and distance learning, in light of the real possibilities of Italian families. The almost certainties: an increase in separations and divorces in the near future and a worsening of already compromised family dynamics. The hops: that the State, the

---

<sup>1</sup> Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Macerata e Direttore del Dipartimento di Scienze della formazione, dei Beni culturali e del Turismo dello stesso Ateneo.

Church, and Pedagogy as well, work more and more fruitfully in the near future towards project and stability cultures for the families and the people, from young ones to adults.

**Keywords:** coronavirus, families, pedagogy, stability, project.

### *Introduzione*

Voglio essere breve. Anche perché, in un periodo di incertezze come questo, penso che siamo tutti sufficientemente stanchi (ed è un eufemismo) di sentir pontificare da troppi di sicurezze che non possiedono, di scenari che sono a dir poco altamente ipotetici e di direttrici di marcia legate più al sogno, se non all'incubo, che alla realtà. *Oportet tacere*. O almeno i più, per quanto utile e possibile.

Quanto stiamo vivendo, infatti, è un tempo *in progress* sconosciuto e sospeso. Che ignoriamo quasi del tutto. Ma da trascorrere assieme. Attraversandolo con la bussola dei marinai, sperando di non andarci a perdere o incagliare da qualche parte (come il Titanic) e dunque sprofondare. Con la maggiore lucidità possibile. Con la mente sgombra da pregiudizi. Che sono, invece, tanti in questo momento. E con un cuore altrettanto fermo.

In attesa del vaccino, alla cui collaborazione internazionale già gli USA e la Cina hanno dichiarato di non voler partecipare<sup>2</sup>.

### 1. *I disagi*

Partiamo dalle famiglie. E dalle famiglie in Italia: *queste sconosciute*. Com'è proprio del fascicolo di questa rivista. Con questo articolo che è *in progress*, al pari di questo presente. Specie per quando uscirà, e sarà disponibile ai lettori. Con molte situazioni che potrebbero cambiare o persino peggiorare nel frattempo; e con commenti e giudizi, i miei, che potrebbero, quindi, essere pure diversi. Totalmente e parzialmente. Ma che fotografa, per intanto, questi ultimi due mesi di marzo e aprile 2020.

E inizio dai disagi.

---

<sup>2</sup> Si fa per completezza presente che l'articolo in oggetto è stato redatto e chiuso prima della realizzazione e della somministrazione, in Italia e nel mondo, dei vaccini anti SARS-CoV-2, N.d.R.

Uno l'ho già rappresentato: la "vendita" eccessiva e fuori luogo di competenze che non si hanno e non si possono avere. O comunque per ciò che si manifesta, si dice ecc. Questo virus non lo conosciamo. Nessuno l'ha mai visto, né incontrato. E va dunque studiato *con tutta l'umiltà della scienza*. Di quella vera, non parolaia e neppure paranoica. Come oggi, invece, accade troppo spesso. Che il virus, ad esempio, tornerà in autunno. Anzi no, a gennaio. Che gli fa bene il caldo. Oppure no? Che non riapriamo le scuole per la sicurezza degli alunni. Ma i bambini e i giovani non sono quelli meno soggetti al contagio? Allora per gli insegnanti? Cogli anziani, sullo sfondo, che dovrebbero essere, al contrario, tutti più o meno rincitrulliti e quindi desiderosi di ammalarsi appena mettono il naso fuori casa. Ma che, quando passò la pensione a quota 100, li si descrisse come dei giovanotti. E che sinora sono andati a fare la spesa, ritirare la pensione ecc. Per giunta nella fase 1. Mascherine sì e mascherine no. *Real politik*: perché ne abbiamo poche? Mascherine, poi, a 0,50 centesimi l'una. Sempre che sia davvero questo il prezzo calmierato. E con due euro al giorno, dunque, per una famiglia "media" di quattro persone.

Come la mettiamo con i probabili 10 milioni di prossimi poveri nel nostro Paese? O col reddito universale che si dovrebbe aggirare intorno ai 500-600 euro mensili? A riceverlo, poi, puntualmente. Cui andrebbero aggiunti anche i guanti. Sarà una banale influenza? Come ha affermato l'OMS tra gennaio e febbraio di quest'anno, elogiando addirittura la Cina per la sua strategia verso il coronavirus. E secondo il parere, in passato, pure di alcuni componenti dell'ISS. Che tuttora dissentono da altri virologi. Infine no: una pandemia. Penso che posso fermarmi qui. Invocando per l'attuale isolamento, auto-isolamento ecc.: resistenza e resilienza. E nemmeno scarse o di poco conto, queste ultime.

Il secondo disagio. Abbiamo fatto anche un breve corso d'inglese in queste settimane, alla televisione. Tanti termini, tanti anglicismi sbattuti in faccia a un popolo disorientato e spaventato che voleva capire. O, meglio, che avrebbe voluto capire, *per orientarsi*. Mi viene in mente una pagina dei *Promessi sposi*: il parlare difficile per ribadire la distanza del potere. E, oltre a tutto questo *English*, a volte nondimeno un linguaggio da iniziati. Per pochi eletti. E non certamente per il popolo: *una categoria da non dismettere mai*. Oppure come quando il cappellaio matto in *Alice nel paese delle meraviglie* sostenne che il termine "gloria" poteva assumere tanti significati a seconda di chi comandava.

Il terzo. Il romanticismo insulso e d'accatto di queste settimane. Noiosissimo e persino pruriginoso a tratti. *Avremmo preferito piuttosto,*

*ovunque e comunque, una comunicazione più sobria pure per rispetto di quanto stavamo vivendo.* Con interviste e propagande anche di sapore idilliaco. Favolistico. C'era una volta, e tutti vissero felici e contenti. Ci mancavano Filemone e Bauci, i fidanzatini alla Peynet, i "baci Perugia" ecc. ed eravamo a posto. Specie dopo aver gridato, in questi ultimi decenni, alla morte della famiglia. Di una famiglia, poi, costantemente *al singolare*, forse perché era di questo modello in particolare che ci si voleva sbarazzare: ritenuto un retaggio borghese e pure anti-democratico. E, cioè, della famiglia stabile poggiata su un istituto abbracciato e convenuto. In specie sul sacramento del matrimonio. Ma forse anche quello su base civile, celebrato in Comune, a poter dare fastidio. E adesso *tutti assieme in casa*. Che bello! Per giunta in appartamenti di 40 mq, la più parte. Come ha notato di recente Chiara Saraceno. Con famiglie spesso di quattro persone. Quando non di più. E, tornando alla prima, con due figli pure di età diversa impegnati nella didattica a distanza. Sempre a disporre di computer, tablet ecc., a sufficienza e per ciascuno. E con le connessioni a funzionare. Che invece cadevano di continuo. E magari con un genitore almeno a lavorare anche in *smart working*.

Mi taccio. Come se tutti, infatti – ma è opportuno che mi ripeta –, abitassimo in grandi appartamenti o peraltro bastevoli, avessimo giardini e terrazze ecc. Dimenticavo: ci sono i balconi (nondimeno per chi li ha). E là, tutti a cantare. Uno sull'altro. Perché il contagio in famiglia non si realizza (vero?), ma solo quando usciamo o facciamo *footing* oppure andiamo al parco. Ma qui *giustamente* distanziati, con guanti e mascherine. Mentre i contagi intra-familiari sembrano essere, al contrario, il 25% del totale, il 4% quello sui luoghi di lavoro e il 44% nelle case di riposo (fonte: Protezione civile).

Il quarto, e il più grave. L'ignoranza – ribadisco – in capo alle nostre famiglie attuali. Tutte *rigorosamente* (come nella *réclame* della pasta De Cecco) al plurale. Esistono in Italia 15 differenti modelli di organizzazioni familiari. Tra cui le famiglie separate, divorziate e ricostituite. Come se di queste ultime i nostri governanti e parlamentari non fossero esperti. Eppure è la loro condizione di vita, pure in pochi vertici. Esiste anche un esercito di due milioni di minorenni, in un Paese tra l'altro non incline alla procreazione, che vive per lo più con le mamme. E coi padri lontani. Quanto li avranno potuto incontrare in questi due mesi? Specie a risiedere, costoro, pure in un altro comune o fuori regione. Mentre anche il mito della genitorialità è stato propagandato.

E, infine, i *single*. Un'altra schiera sterminata, particolarmente tra i 35enni e i 40enni. Ma questi, forse, più attrezzati informaticamente.

Insieme, ma *a distanza*. E potrei continuare all'infinito. Con numerosi altri esempi e rimandi. Ma su un aspetto non posso non soffermarmi. Quello delle coppie già spaiate, che erano in attesa di andare dal giudice per separarsi e divorziare. E ora no, *insieme*. In case sovente minuscole, quando non sotto-scale.

Per ritornare in qualche modo pure alla didattica a distanza, perché collegata alla dinamica odierna delle famiglie. Che ha funzionato magnificamente, ha detto la Ministra Azzolina. Scuole e famiglie che hanno collaborato ottimamente tra loro e tutte tecnologiche. Allora, perché è stato stanziato un fondo di 85 milioni per dotare le scuole di computer? Non avevano già tutto? E i genitori, tutti laureati, in una nazione come la nostra che è il fanalino di coda o quasi dell'istruzione superiore in Europa? E i genitori, che hanno continuato a lavorare, quando e come avranno aiutato i figli nei compiti? Di notte? Quando i bambini e i ragazzi dormivano o volevano vedere la tv? E i genitori immigrati che sanno a malapena l'italiano? E, ancora, didattica a distanza o *da distante*? Tanto da celebrare addirittura, come esempio luminoso cui tornare al presente, la trasmissione *Non è mai troppo tardi* del maestro Manzi. Di 60 anni fa, o sbaglio? Alla faccia del progresso, delle tecnologie avanzate in Italia e così via. In buona sostanza, se molto o abbastanza ha funzionato da noi, è per il solito miracolo dell'auto-organizzazione degli italiani.

Davvero: le famiglie, *queste sconosciute* da parte di chi ci governa. O, meglio, ci dovrebbe governare. Con saggezza, competenza e lungimiranza.

Consentitemi due sole altre battute.

La prima, tornando alle famiglie: siamo consapevoli che a volte o spesso, durante l'adolescenza in particolare, i rapporti fra i genitori e i figli sono di pessima grana? Invece, adesso, due mesi in posizione ultraravvicinata?

E quindi le violenze familiari (Ulivieri, 2015). Tanto che ora si è iniziato a dare un certo numero di telefono per soccorrere in specie le donne che si trovano in queste condizioni.

## 2. Le quasi certezze

E una in particolare. Aumenteranno le separazioni, almeno nel breve periodo. Oltre a quelle già in programma. Dopo due mesi di contatto gomito a gomito tra persone minimamente abituate a stare assieme, questa overdose di prossimità significherà un "Basta!" grande come l'*Empire*



*State Building*. Tra soggetti, fra l'altro, abituati a vivere, negli ultimi decenni, più nei gruppi secondari, e cioè nei luoghi di lavoro ecc., che non in quelli primari, e, cioè, in casa (Speltini, Palmonari, 2007).

E anche le richieste di psicoterapia cresceranno. Da parte di quelle famiglie che vorrebbero almeno provarsi nella durata. Per le crisi di coppia da rimettere in piedi per quanto possibile, come per i rapporti sgangherati e peggiorati fra genitori e figli. A poterselo permettere, però. Perché quelle costano. Così d'avverarsi, una volta di più, la profezia di Fornari di qualche tempo fa: la nevrosi, malattia dei poveri, curata ai ricchi. E sempre che il welfare sociale da noi riparta. Con bilanci in passato, e maggiormente sarà in futuro, ridotti al lumicino. Con consultori familiari pressoché azzerati o medicalizzati in gran parte d'Italia e coi servizi di salute mentale privi di personale adeguato ecc.

Ma, in aggiunta, non si parlava di *crisi dell'educazione* fino a ieri? La CEI non ha emanato al riguardo, nel 2010, un documento: *Educare alla vita buona del vangelo*?

Affermando tutti, ma sino all'8 marzo 2020 (che però qui non è la festa della donna), che non avevamo più adulti in Italia (o almeno solo all'anagrafe), che i figli e i giovani erano abbandonati a loro stessi, che confondevano l'amore col fare l'amore, che il precocismo sessuale era la loro risposta malsana e sbagliata al bisogno d'intimità che avevano, e non di poco.

Ora tutto superato? Siamo diventati, all'improvviso, un popolo di individui educati (eccetto quel 5% – irrisorio! – che non ha rispettato le regole, tra cui i “poveri di spirito” e forse pure qualche claustrofobico), di famiglie felici, stabili e ricche di solidarietà reciproca, come di ottime relazioni inter-generazionali. Un Paese “per bene”. Tutti di memoria corta, in Italia. Anche la Chiesa. Per non parlare del Governo, della classe politica e della tv di Stato. Ci avete fatto caso che, in questi due mesi, sono pressoché scomparsi pure gli omosessuali dalla ribalta televisiva? Non parlo di qualche nostro intrattenitore. E, figuratevi, mi sono tutti simpatici. Ma non un accenno a costoro. Ai problemi che possono avere incontrato anche loro in questo periodo: questi nostri *invisibili* (Savarese, 2015; Stramaglia, 2015), in tanti, di questa nostra strana post-modernità. E nessun riferimento nemmeno alle unioni civili o alle prime, sparute, famiglie omosessuali. Niente di niente. Eppure sino a poco tempo fa non c'era una *fiction*, da noi, che non annoverasse una situazione del genere nella sua narrazione.

### 3. Le speranze

In specie se la pedagogia si sveglia. Se inizia a fare discorsi scientifici e moralmente prospettici. Ancorché dovutamente articolati. A farsi davvero carico della pedagogia delle famiglie. Di tutte, nessuna esclusa. Non tralasciando alcuna delle tipologie familiari esistenti. E, con essa, dei nostri concittadini. O almeno dei più. Per il loro bene e quello dei loro figli.

Due *culture* sono in crisi in Italia e da tempo: quelle della *stabilità* e del *progetto*.

Separazioni e divorzi oltre il 40% in molte regioni italiane e il 77% dei fallimenti per quanto riguarda i matrimoni misti. Che sono già, questi ultimi, il 12% del nostro Paese (fonte: ISTAT, media degli ultimi cinque anni). E immaginarsi domani, quando queste relazioni in futuro cresceranno per i tanti immigrati di seconda e terza generazione che ci sono in Italia.

Sono un tifoso della curva di Gauss o della distribuzione normale dei fenomeni. Va tutto bene se il segno della differenza viene contenuto nel 17,6% periodico di questa rappresentazione. Separazioni e divorzi, cioè, entro questo flusso. E così ogni *distanziamento* (e oggi ci sta bene questo termine) da una norma “di bene”. O la stabilità è un male? La *normalità*: a bene intenderla però!, è una cosa preistorica e fuori moda? La normalità della decisione libera, autonoma e responsabile. E pure qui con riferimento a tutte le situazioni di vita, nessuna esclusa. Vivere da parte dei figli con genitori separati e divorziati, in più case e colla valigia pronta per i fine settimana a intervallo tra la mamma e il papà, è un valore da perseguire? Ma cosa abbiamo fatto, scritto e soprattutto operato noi pedagogisti per ridurre tutti questi dati? E lo Stato quando mai si è preoccupato della formazione alla vita di coppia e familiare? E la Chiesa cattolica? Con due errori fondamentali che quest’ultima ha commesso. Il primo: quello di confondere la coppia con la famiglia. Di scrivere e agire maggiormente sulla famiglia che non sulla coppia, perché più adusi, sacerdoti e vescovi, alla prima che non alla seconda. Perché cresciuti in famiglia; ma senza esperienza concreta, e spesso faticosa nelle scelte e nelle decisioni, della vita di coppia. Oppure limitandosi per quest’ultima, sovente sovrapponendo indebitamente e senza mediazioni il magistero con la pastorale, alla memoria continua, incessante e martellante, e spesso improvvida, del rispetto del sesto comandamento, a “predicare” i metodi naturali, a stigmatizzare separazioni e divorzi, come se di taluni matrimoni, regalati in fretta e senza avvedutezza, fosse stata solo spettatrice. Come se il matrimonio e la convivenza fossero

unicamente sessualità, letti disfatti ecc., e non una quotidianità estremamente complessa.

Anche nella somministrazione dei sacramenti la Chiesa ha pasticciato e non poco. Elargendoli “a tempo” e di fatto raramente interconnettendoli fra loro, con cammini in dovuta prosecuzione. Il battesimo alla nascita, e quindi pausa; il sacramento dell’eucarestia e il lungo balzo in avanti a quello della cresima. Con linguaggi spesso antiquati e metodi non rinnovati. E dunque il lunghissimo silenzio, sovente fino a trent’anni e oltre, sino al matrimonio e alla sua preparazione: limitato per giunta a una minoranza. Con incontri o catechesi per già iniziati. Quando invece molti “fidanzati” sono pressoché analfabeti di ritorno alla fede. O dandoli per scontati tutti vergini o giù di lì.

Un altro fenomeno in crescita, nel mondo e pure in Italia, è quello omosessuale. Sondaggi recenti ci dicono, ad esempio, che un giovane inglese su due non si definisce eterosessuale al 100% e nemmeno se ne preoccupa. Con lo stesso comportamento a riguardare anche un terzo della popolazione statunitense come di altre nazioni europee, compreso il nostro Paese (Corsi, 2016). Specie in capo alla componente femminile. Pure qui c’è da farsi carico del problema, che tale è. Tornando i padri a fare i padri e le madri le madri. Oggi c’è molta confusione di ruoli, di stili e di approcci. Se è vero, com’è vero, che la nostra personalità è il frutto delle molte identificazioni che si sono succedute nel tempo. E a chi, allora, questi nostri fratelli e queste nostre sorelle avranno guardato, per scegliere liberamente, responsabilmente e autonomamente (Corsi, 2003)? Perché ognuno di noi è l’erede di ciò che è stato, ha avuto e ha vissuto. Ed è nondimeno la “conseguenza” dinamica e interattiva del copione trans-generazionale della propria famiglia (Hellinger, Ten Hövel, 2005, trad. it. 2013).

La cultura contemporanea è anche contrassegnata, come ho scritto poc’anzi, dalla *caduta del progetto*. O, a voler essere benevoli, da una sua diffusa eclisse. Quel progetto della singola persona come di un gruppo o delle differenti *micro* e *macro* comunità al pari della società nella sua generalità, che nasce dal passato di un’esistenza individuale, oppure collettiva, insiste sul presente per proiettarsi nel futuro, e lo occupa. Ma che oggi, in una sorta di metafora agostiniana perversa o alla maniera del modello, reinterpretato contemporaneamente, dello «slancio vitale» del francese Bergson (1907, trad. it. 2012, *passim*), viene messo da parte. Per essere diventato, tutto, un eterno presente. Rifiutato e negletto il passato, col taglio di molteplici radici. E con un futuro altrettanto posto in non cale, non concepito e non accolto, perché fumoso, aereo, vago,

indistinto, confuso, incerto e improbabile (e chi più ne ha, più ne metta). E che non a caso questa pandemia potrebbe, magari pure a torto, aver rinforzato. Se non si imparano piuttosto, da questa lezione, un diverso uso del tempo e una differente visione della vita.

Archiviando comunque pressoché definitivamente questa traiettoria temporale, il progetto come *gettatezza* nell'avvenire conseguentemente viene meno. E tutto finisce col racchiudersi in un qui e ora dilatato all'infinito dalla mente e dalle proiezioni umane. Innanzitutto negli adulti e nei tardo-adulti, come accade e non raramente, e quindi, alla luce di questi "modelli" difettosi o mancanti, negli adolescenti e nei giovani adulti con le loro scelte di quasi perpetuo bricolage affettivo-sentimentale e con una decisione di singoletudine protratta (Corsi, 2011). E senza dimenticare che, almeno fino a ieri, erano in molti, moltissimi o troppi, gli adulti (all'anagrafe) che rincorrevano l'eterna giovinezza con *restyling* estetici continui, che negavano gli anni che avanzavano, che lasciavano cadere rapporti consolidati e coevi per rincorrere un "amore" ben più giovane, nell'assurda follia di riportare indietro il tempo, per contagio. O a saltare aste impossibili, a 70 anni: tutti *teenager*, sbarazzini, e *di più*.

Il coronavirus, la malattia e la morte hanno fatto fuori: per noi definitivamente o quasi, questa illusione deformante. Non siamo quello che vogliamo apparire, siamo quello che siamo. Gli anni e la carta d'identità non si truccano. Il dentro batte inesorabilmente il fuori. Ugualmente, ci sono gli anziani nel nostro Paese: il 27% della popolazione.

Allora, rimbocchiamoci tutti le maniche. C'è tanto da fare, e per i pedagogisti *in primis*, al fine di scrivere un futuro diverso per i nostri figli, per i nostri giovani, per tutte le nostre coppie: nessuna esclusa, e per le nostre famiglie in avvenire. Personalmente lo vorrei tanto, e di più lo spero!

### *Riferimenti bibliografici*

Bergson H. (1907): *L'evoluzione creatrice*. Trad. it. Milano: Biblioteca Universale Rizzoli.

Corsi M. (2003): *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*. Milano: Vita e Pensiero.

Corsi M. (2011): *Famiglia e famiglie: dalla singoletudine alla solidarietà*. In L. Martiniello (a cura di): *L'infanzia in una stagione di crisi*. Napoli: Guida, pp. 117-133.

Corsi M. (2016): *La bottega dei genitori. Di tutto e di più sui nostri figli*. Milano: FrancoAngeli.

- Hellinger B., Ten Hövel G. (2005): *Riconoscere ciò che è. La forza rivelatrice delle costellazioni familiari*. Trad. it. Milano: Feltrinelli, 2013.
- Savarese E. (2015): *Lettera di un omosessuale alla Chiesa di Roma*. Roma: Edizioni e/o.
- Speltini G., Palmonari A. (2007): *I gruppi sociali*. Bologna: il Mulino.
- Stramaglia M. (2015): *L'invisibilità delle coppie omosessuali. L'esigenza etica di diritti civili*. In M. Tomarchio, S. Olivieri (a cura di): *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Roma: Anicia, pp. 261-268.
- Olivieri S. (2015, a cura di): *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*. Milano: FrancoAngeli.

## ***Despite the Virus. A Survey with Parents on Early Childhood Education Services and Families, in Covid-19***

*Alessandra Gigli<sup>1</sup>, Marco Trentini<sup>2,3</sup>*

### **Abstract**

The paper presents a survey that involved a sample of 178 parents of children attending the infant-toddler centers and preschools of the Municipalities of Bassa Romagna, in the Province of Ravenna (Emilia-Romagna, Italy), between December 2020 and January 2021. The survey had the following aims: to deepen the knowledge of parents' opinions on various aspects of the impact of the pandemic on daily life and parental functions; to monitor any difficulties their children may have; to understand how much the actions taken, to adapt school attendance in the pandemic period, have met with family satisfaction and have positively pursued the educational alliance. Another objective of the research was to involve the professionals of these educational services in reflecting on the results (already returned with a research report and a training seminar) and to organize opportunities for reflection with the same parents who participated in the survey.

**Keywords:** Covid-19, family, parents, educational alliance, early childhood education and care.

### **Abstract**

Il contributo presenta una ricerca che ha coinvolto un campione di 178 genitori di bambini frequentanti i nidi e le scuole dell'infanzia dei Comuni della Bassa Romagna, in provincia di Ravenna (Emilia-Romagna) tra dicembre 2020 e gennaio 2021. La rilevazione ha avuto i seguenti scopi: approfondire la conoscenza delle opinioni dei genitori su vari aspetti dell'impatto della pandemia sulla vita quotidiana e sulle funzioni genitoriali; monitorare eventuali difficoltà dei figli; comprendere quanto le azioni intraprese, per adattare la frequenza scolastica nel periodo pandemico, abbiano riscosso la soddisfazione

---

<sup>1</sup> Associate Professor in General and social Pedagogy, at the Department of Education Studies 'Giovanni Maria Bertin' – University of Bologna.

<sup>2</sup> Associate Professor in Economic sociology and Sociology of work, at the Department of Education Studies 'Giovanni Maria Bertin' – University of Bologna.

<sup>3</sup> This paper is the result of a coordinated and joint work of the two Authors. Specifically: Alessandra Gigli edited *Introduction*, par. 1, 2, 3.1, 3.2, 4, *Conclusion and implications*; Marco Trentini edited par. 3.3 and carried out the data analysis (from now on, unless otherwise specified, footnotes are edited by this paper's Authors, *Editor's Note*).

delle famiglie e abbiano perseguito positivamente l'alleanza educativa. Un altro obiettivo della ricerca è stato coinvolgere i professionisti di tali servizi educativi nella riflessione sui risultati (già restituiti con *report* di ricerca e seminario formativo) e di organizzare occasioni di riflessività con gli stessi genitori partecipanti al sondaggio.

**Parole chiave:** Covid-19; famiglia, genitori, alleanza educative, educazione e cura della prima infanzia.

### *Introduction*

Starting in March 2020, Covid-19 hit Italy particularly hard with record-breaking rates of contagion and deaths; in the following three months, the safety measures issued by the government to contain the health crisis imposed the total closure of businesses, educational and school services, many public services (some of which provided only remote services); restrictions on the free movement of citizens and physical distancing measures were issued too. The so-called “lockdown” relegated almost the entire population indoors: exits were permitted only for health reasons, emergencies, or to go to work. The government decrees facilitated telecommuting: it is estimated that throughout the 2020s there was a substantial increase in work from home, previously little used in Italy (Istat, 2020a).

Serious signs of economic crisis together with the risk of permanent closure of many medium and small businesses have caused a loss the income for many families (DOXA, 2020): despite the income compensation measures undertaken by the Italian government, «one in ten Italian families is still at risk of a liquidity crisis and workers in the sectors that were suspended in March and April, particularly among employees, still record significant losses» (MEF, 2020, p. 1)<sup>4</sup>.

The impact of the pandemic is not only relative to the economic sphere, but also overwhelmingly invests the relational, cultural, and existential dimensions of the entire population, with a greater effect on the most disadvantaged ones, on young people, and family dynamics. Almost a year after the outbreak, the situation has slightly improved in terms of health, but the spread of the virus is still very high and the healthcare system is in continuous distress: for this reason, from October 2020 to February 2021, there has been an alternation between peri-

---

<sup>4</sup>From now on, unless otherwise specified, the translations of Italian quotes into English are edited by this paper's Authors, *Editor's Note*.

ods of relaxation of the restrictive measures and periods of lockdown. In the same period, only primary schools, middle schools, and early childhood education services were open (except for quarantine situations due to outbreaks): adolescents over 14 years of age (attending high school) were forced to distance learning (in Italian called “Didattica a Distanza”: DaD<sup>5</sup>) with severe limitations to social and relational life, extended to the entire citizenry.

In this long period, feelings of fatigue, anxiety, pessimism, and uncertainty about the future have further increased: what the WHO (2020) has called pandemic-fatigue has spread. The implications of this global phenomenon, which is still evolving, are complex and difficult to summarize in general terms. Thus, respecting this complexity, we believe that at this stage we could try to understand some specific situations and strive to identify both the critical elements and the evolutionary prospects inherent in the crisis.

This work is situated both in the disciplinary field of family pedagogy and in the strand of studies that deal with the educational alliance between educational services and families, and it was developed within the research activities of the Center for Educational Research on Childhood and Families (CREIF)<sup>6</sup> of the Department of Education Studies ‘Giovanni Maria Bertin’ of the University of Bologna.

The goals of this paper are mainly to capture the point of view of parents<sup>7</sup> of boys and girls aged 0-6 regarding the effects that the pandemic has had on their family environment and to identify some practices adopted in early childhood education services<sup>8</sup> to facilitate the relation-

---

<sup>5</sup>In Italy, we use DaD for distance learning actions; LEAD or READ for actions aimed at maintaining the educational relationship, even if not didactic. For further information on LEAD, see the Ministerial Document on LEAD: MIUR (2020), *Commissione Infanzia e sistema Integrato Zero-sei. ORIENTAMENTI PEDAGOGICI SUI LEAD. LEGAMI EDUCATIVI A DISTANZA* (text available on <https://www.miur.gov.it/orientamenti-pedagogici-sui-legami-educativi-a-distanza-per-nido-e-infanzia-lead->; last access: 20.2.21).

<sup>6</sup>For more details see <https://centri.unibo.it/creif/it> (last access: 9.3.21).

<sup>7</sup>To avoid making the text heavier, while respecting gender differences, in this article the terms: authors, educators, teachers, parents, children, children, are expressed in the masculine plural but include the declination of the terms in the masculine and feminine (e.g.: educators/educators, collaborators/collaborators, authors/authors).

<sup>8</sup>In this paper, the term *early childhood education services* (ITA: *servizi educativi per la prima infanzia*) refers to those for the 0-6 years age group, comprehensive of crèches (ITA: *nidi d'infanzia*), and preschools (ITA: *scuole dell'infanzia*). The term “school services” refer to schools of all levels.



ship with families in the period of reopening (from September 2020 to the present).

### 1. *Theoretical Framework*

As previously mentioned, the research is located in the strand of studies of family pedagogy which in our country has a very deep and established tradition but that here, for reasons of space, we limit to mention to its most authoritative authors (Cadei, 2010; Catarsi, 2007; Contini, 2010, 2012; Corsi, Stramaglia, 2009; Formenti, 2000; Gigli, 2016; Iori, 2001; Milani 2018; Pati, 2014; Perillo, 2018; Stramaglia, 2008; Sità, 2005; Olivieri Stiozzi, 2008).

From this vast field of studies and reflections, in this work we especially refer to the following topics:

#### – *Understanding family phenomena in their context*

Families are active social subjects that evolve, transforming their characteristics, functions, and habits in relation to historical factors and the perspectives of current events (Bertolini, 1996). Therefore, every cognitive act that looks at family realities must consider the wide range of variables that affect relational and transformational processes (Contini, 2006) and adopt a systemic perspective in which «the family is conceived as an organizational structure in charge of mediating and integrating the internal and external needs of the system» (Cusinato, 1988, p. 199).

In this conceptual framework, by observing the living conditions that had characterized pre-Covid-19 Italian parenting, we note some critical issues: work time incompatible with family care; increasingly uncertain and precarious labor market; greater demand for energy towards organizational and managerial aspects of family life at the expense of care for relational issues; few measures for supporting families in the work-family balance (Gigli, 2019). These conditions can be considered as risk factors for the new generations: although they may have their basic needs guaranteed, they risk the deprivation of many other equally important needs for healthy growth and development. These risks are further amplified for the numerous children and adolescents living in a state of poverty and deprivation, in contexts characterized by economic and health conditions, which are below the threshold of acceptability. Estimates of the incidence of educational poverty (Benvenuto, Vacca-relli, Di Genova, 2020) in our country were alarming even before the

pandemic (ISTAT, 2020b; Save the Children, 2019), and Covid-19 may have only exacerbated them.

– *Attention to the qualitative and evolutionary aspects of family relationships in critical events*

One of the cardinal assumptions that guide the analyses in the field of family pedagogy is the attention to the quality of relationships, which is also defined in relation to the abilities of families to maintain the identity structure, to keep cohesion, to adequately perform the functions of care and to react to destabilizing instances (Gigli, 2013). These pedagogical reflections conceive an idea of “family well-being” as closely connected to the ability to adapt and to the flexibility through which families manage to cope with situations of imbalance and crisis, without losing their functionality. Therefore, the processes of problem-solving, coping skills, self-empowerment (Levine and Perkins, 1987), and resilience become relevant for families in order to transform critical events into evolutionary events, to mobilize energies, redistribute roles, and negotiate new rules suited to cope with needs.

– *Resilience as a process that requires a social dimension*

According to the definition given by Cyrulnik, resilience is the biological, psycho-affective, social, cultural, and educational process that enables the resumption of new development after a traumatic event (Cyrulnik, Malaguti, 2005). In the pedagogical field, there is a tendency to consider resilience as an ecological/systemic process that takes place in the relationship between subjects and their environments (Milani, Ius, 2010); in this dynamic process, the interaction through which people co-construct their “world of life” plays a crucial role (Serbati, Milani, 2013). Furthermore, it is hypothesized that resilience can be acquired through experience and learning (Malaguti, Cyrulnik, 2005). To effectively cope with a critical event, any family, whatever its morphology is, must be able to draw on both the personal resources of individual members and group resources (Fruggeri, 1999). Therefore, the social resources that one accesses in the communities they belong to, in informal and formal social networks (including educational, social, health and cultural services), are elements of fundamental importance in overcoming crises.

– *In emergencies, parents, teachers, and educators play a crucial role in the well-being of children and young people*

The strand of studies called emergency pedagogy underlines how,

in emergencies following catastrophes (of various kinds), the younger generations can react to stress with behaviors

that oscillates between moments of apathy and hyperactivity; isolation/self-closure; difficulty in concentrating; difficulty with memory, fixing new concepts, and recalling skills; sleep disturbances that can interfere with school performance; and physical symptoms such as headaches, stomachaches, and loss of appetite (Vaccarelli, 2018, p. 358).

When the entire life context goes into crisis, presumably, the adults of reference also suffer a loss of educational functionality: alterations in the relational skills of parents, teachers, and educators are possible, increasing in criticality and educational risk factors (*Ibidem, passim*). In such situations, it is necessary to support the resilience capacities of adults who have educational functions both by activating specific actions aimed at listening, training, self-empowerment; and by strengthening the sense of community, the network of collaborations, the exchanges between peers.

– *Educational alliance between families and educational and school services as a practice of support to parenting and as prevention of distress and family dysfunctionality*

In the pedagogical field, particularly in the literature inherent in the so-called “educational alliance” (Contini, 2012; Gigli, 2016; Guerra, Luciano, 2012, 2014; Vandebroek, 2010, trad. it. 2011), families are considered active partners in the process of co-education. The *educating community*, which mobilizes to promote children well-being, has its main actors in the educational and school services, which play a crucial role especially in those territories where the network of cultural, recreational, social offerings for families, children, and youth, is absent and/or impoverished by the economic disinvestment in the recent decades. The practices of the educational alliance have two main purposes: the involvement of parents in their children’s school life and the support to parenting. The former also finds its justifications in research which affirms that adequate parental participation can promote school success, increase individual and social well-being, boost self-esteem, improve classroom behavior, and facilitate interpersonal and social skills (Ballen, Moles, 1994; Epstein, 1991; Sui-Chu, Willms, 1996; Wentzel, 1998). But the emphasis on such parental involvement risks being counterproductive if we do not compensate, with appropriate measures, the serious risk of penalizing and marginalizing the

children of parents who, temporarily or permanently, fail to respond to the many and complex demands of the educational system: in these cases, the family can become an additional obstacle to school and personal success and a brake on the social elevator (Gigli, 2016).

On the parenting support front, a pedagogical intervention can intervene to facilitate the change of attitudes and behavioral patterns, in the direction of acquiring greater critical awareness of the educational role (Gigli, 2007). Early childhood education services and schools can intervene on both fronts in ordinary situations, but above all should they do so in emergency. Educators, teachers, pedagogues can become «guardians of resilience» (Cylulnik, 2005, *passim*) if adequately supported with specific training tools and concrete project resources.

## *2. Literature review on families, children, and educational and school services in Covid-19*

Currently (February 2021), completed and published studies on the impact of the pandemic on families, children, and educational and school services are fewer than those that will be accessible in the forthcoming months. In fact, there are many surveys carried out in various fields both at the national and international level, but whose results are not yet available; we have considered the results of some surveys (probably the first ones) involving parents and education professionals, carried out during the period of the onset of the pandemic and the consequent period of restrictions imposed by national governments with different timing (the so-called “lockdown” that in Italy lasted from March to May 2020).

In the first group of researches, which involved parents during the quarantine, we find four Italian surveys (Bosoni, Bramanti, Merlo, Tomisich, 2020; Gigli, 2020; Mantovani, Bove, Ferri, Manzoni, Cesa Bianchi, Picca, 2021; Spinelli, Lionetti, Pastore, Fasolo, 2020; Tiberio, Fagioli, Carrus, Mastandrea, Fiasco, De Luca, Santamaria, 2020); research which took place in Turkey (Uzun, Karaca, Metin, 2020); another one in the United States, Norway, and Sweden (Pramling Samuelsson, Wagner, Ødegaard, 2020); another one in the United States (LaBrenz, Baiden, Findley, Tennant, Chakravarty, 2020); another one in Saudi Arabia (Andejany, Qutah, Alwajeih, Msallam, Alyamani, 2020); and one in China (Wang, Pan, Wan, Tan, Xu, Ho, 2020).

These surveys, though developed in heterogeneous disciplinary areas and contexts, have some aspects in common: they were conducted

during lockdowns, they were carried out through an anonymous online survey, and they obtained a homogeneous sample in terms of the type of respondents (predominantly women, native, highly educated, married or cohabiting, working).

In the second group, we find research that involved educational professionals (teachers, educators, pedagogues) to explore the phenomenon of distance learning and the quality of relationship and communication between schools and families (Chieregato, 2021; Soriani, 2021; Pileri, 2021; Scarpini, 2021; Dýrfjörð, Hreiðrasdóttir, 2020).

In the group of surveys focusing on family life during lockdown, it is possible to find recurrent and homogeneous data on the following themes (of which we present a summary; for more details, see the complete contributions):

– *Parental stress and work-family life balance issues*

In all studies, it is evident that an effect of the healthcare restrictions imposed by the pandemic is the increase in parental workload and the struggle to reconcile it with work commitments (both for those who worked from home, and those who went to the workplace). In those countries where educational and school services were closed for some months, the phenomenon was of greater impact. The most evident difficulties manifested by the participants of the various surveys are: concern about the future and the loss of economic stability; difficulties in managing daily life and having to take care of their children's learning; not finding space and time for themselves; not having a social life and not being able to spend time in contact with nature. These data are more relevant for mother respondents than for father respondents.

– *Mood in family relationships*

Despite the forced cohabitation, no research has shown an increase in conflicts or feelings of intolerance. On the contrary, in the first phase of the pandemic, the experience of cohesion and emotional closeness seems to have increased. In some cases, the increase in time spent together had a positive effect on the possibility of communicating more and devoting more attention to each other. As far as sharing care work between the genders is concerned, in some cases, there is a growth in paternal presence in these aspects, which historically have been a prerogative of the mother.

– *The couple as a protective factor*

Having a cohabiting partner with whom to share the concerns and the burden of family care work seems to be a resource, as reported by the majority of participants (who in all surveys are predominantly part of a nuclear family). There are no data available on the impact of the pandemic in households with different structures (single-parent, divorced, reconstructed). Given that in the research cited above, there were no specific findings on the increase in the phenomena of intra-family violence: the real impact of the pandemic on this specific aspect needs to be further investigated.

– *Transformations in parent-child relationships and children's well-being*

Families with younger children report higher levels of stress, probably due to the increased and continuous demand for attention and surveillance. Some studies point to the spread of greater emotional closeness between parents and children; adults' desire to protect children from experiences of anxiety and fear; greater attention to the renegotiation of family and educational rules; attempts to empower children. Other surveys, on the other hand, underline the psychological risks to which the youngest children have been exposed, for different reasons: because of the objective danger to their health; because of the social distancing and greater isolation from their peers; because of the deprivation of extra-familiar educational environments; because of the repercussions of parents' stress on them. We also hypothesize an increase in the amount of time spent by young people, even very young ones, in front of digital devices and their deprivation of bodily experiences and contact with nature.

– *Protective factors and resilience*

The resources that are most frequently indicated by the participants to these researches as being useful for overcoming the emergency phase are: their emotional and relational competence, the possibility of sharing with others the experiences and concrete aspects of daily life, the chance to access to information through ICT, the possibility of maintaining a collaborative relationship with the school and early childhood services, the possibility of enjoying outdoor and natural environments. In the review of research that was carried out with the involvement of professionals in the educational sector (also in the first period of the pandemic), we find results of both qualitative surveys (focus groups) and quantitative approaches (questionnaires). Given the heterogeneity of the contexts

that these studies refer to, it is complex to draw generalizable considerations; however, it is possible to outline some data that are common to all the surveys carried out in Italy (where schools were closed during lockdown), and in those carried out in countries where schools were not closed (e.g. Norway, Iceland, United States), which partly reflect the situation of Italian schools at the first reopening (September 2020).

In the surveys carried out in Italy (Soriani, Scarpini, Pileri, Chierigato, Gigli, 2021) the following results emerge:

- *Teachers' difficulty in reaching all their students through distance learning (DaD or READ)*

These problems occurred especially with children of foreign origin (because of language barriers) and with the children of those parents who, for various reasons, were unable to assist them in connections (digital divide). In fact, the majority of responding teachers affirm that parental presence and mediation were fundamental to the success of distance learning activities (Soriani, Scarpini, 2021). The lack of digital skills in parents has seriously compromised the educational continuity of their children. Another interesting fact is the motivation that professionals stated they felt in attempting to carry out their work at a distance: the main drive was to «maintain a relationship with the class group and with the individual pupils (more than 90%, a figure that tends to rise to 98% if we consider only the Preschool group); less than 1.4% stated that they were driven primarily by the need to continue presenting topics» (Scarpini, 2021, p. 175).

- *Needs for information and maintenance of the educational relationship through ICT*

The experiences narrated both by professionals and parents confirm the need to strengthen and restructure the flow of communication, disrupted by the pandemic. Considerations on this aspect (relative to both the closure phase and those hypothesized for the reopening) confirm that to deal with the lack of direct contact with families, schools and educational services must equip with technological tools and environments that facilitate communication in the perspective of strengthening the educational alliance (Gigli, 2021; Pileri, 2021; Soriani, 2021). While considering the “face-to-face” relationship with families better than the one mediated by a digital tool, «teachers generally consider the communicative exchanges with families that take place in official digital

contexts as more useful than those that take place on unofficial ones» (Soriani, 2021, p. 140). The lack of provision of official communication tools and channels (e.g., *Padlet App*, *Classroom*, from the email list, official classroom *Whatsapp* chats) in schools and early childhood education services poses a risk to the quality of the educational alliance, compromises the flow of information, and facilitates the proliferation of unofficial communication environments (parental chats) that can be grounds for dispersion, redundancy, and distortion of information (Gigli, 2021; Soriani, 2021).

– *The introduction of new professional competencies*

According to the opinions of the surveyed professionals, with the pandemic some competencies that were considered innovative for teachers and educators have become current. It was not only a matter of possessing the technological skills necessary to autonomously carry out the educational work at a distance but also of reviewing some founding aspects of the methodological coordinates and the values backgrounds useful to orient the redesign.

For an experience such as the lockdown to not only influence us but also teach us, one must constantly train their active listening, creative and divergent thinking, be open to new looks and new resources, not be afraid to take risks, albeit within a clear ethical framework. Participation, flexibility and the ability to work in close connection with the territory are necessary (Chierigato, 2021, p. 155).

– *The centrality of the collegial dimension and training*

Another effect that Covid-19 seems to have provoked is the new emphasis to the collegial dimension of educational work and the need for ongoing training. One of the most recurrent motivations in support of these two instances is that “one cannot rethink themselves professionally alone”: in this sense, therefore, where these two conditions were already present before the pandemic, the work of redesigning was easier and more functional; vice versa, where these dimensions appeared neglected, there were situations of dysfunctionality and scarce responsiveness to change (Chierigato, 2021; Gigli, 2021).

Research conducted in countries where government measures have not declared the closure of schools in the first half of 2020 shows a similar picture to those conducted in Italy during the summer reopening (of



0-6 education and recreation services) and during the fall school reopening. The studies that were carried out in Iceland on the opinion of preschool workers on the consequences of keeping these schools open shows that, when asked “How do you feel in this situation?”, The vast majority said they felt *proud* (57%), but people also said they were *worried* (43%) or felt *defenseless* (32%).

Others mentioned feelings of *anxiety* (31.5%), *gratitude* (29.5%), *indifference* (8.6%), *anger* (8.5%), and, finally, *joy* (7.2%) (Dýrfjörð, Hreiðrasdóttir, 2020, see in particular p. 213). The perception of being “frontline workers” on the one hand has reinforced the ethical and socially useful aspect of educational work, and on the other hand, made them feel the burden of being exposed to health risks that are difficult to control. The major difficulties declared by these professionals were: the management of health protocols in the educational environments (physical distancing, disinfection, etc.); the respect of healthcare norms from parents; a large number of groups of children to manage, which is hardly sustainable with the numerical ratios in force. On the other hand,

the reduced number of children has also allowed us to give some children more time than usual and take better care of them. There are quite a few who are much more willing to come to preschool now than usual, and they also feel a little better (Dýrfjörð, Hreiðrasdóttir, 2020, p. 114).

Many teachers, internationally, agree with the need for more advanced planning in preparation for future crises (Pramling Samuelsson, Wagner, Eriksen Ødegaard, 2020).

### 3. *The research*

The present research was born from the collaboration between the Center for Educational Research on Children and Families (CREIF) of the Department of Educational Sciences, University of Bologna, and the Pedagogical Coordination of the Municipalities of Bassa Romagna. After a training course for teachers and educators on the pedagogical orientations to redesign the reopening of services in September 2020, we had the idea to monitor the opinion of parents through a survey, which was carried out between 22/12/2020 and 22/1/2021 and was open to all families with children enrolled in early childhood education services.

### 3.1. *The context*

The results of this survey are connected to two main factors: on one side, the pandemic situation at the time of the survey and in the three months preceding it; on the other side, the educational and organizational proposal by the *crèches* and preschools in the area. Regarding the first point, it is worth remembering that in Italy between October 2020 and January 2021 there was a “second wave” of the spread of the virus that led the Government to issue restrictive decrees for the entire population (restriction of freedom of movement, the prohibition of assembly, mandatory use of personal protective equipment, etc.). Despite the closure of secondary schools and universities (which have continued through distance learning – DaD), elementary school, preschools, and *crèches* have continued their activities in presence; they adopted a highly articulated prevention protocol that, to keep the physical distance, has forced the redesign of environments and schedules, educational programming and modes of relationship between parents and teachers (the assemblies of parents, entering through the same school spaces, teachers’ meetings in presence, working with different groups of children... Were forbidden). To deal with the change, while respecting the new organizational structure, a great work has been done to allow the educational and auxiliary staff to safeguard their professional mandate, to work in safety conditions, to maintain the quality standards of the educational proposals, to strengthen the educational alliance with families, to focus on children’s needs (needs to settle in, to explore and enjoy stimulating experiences, to develop meaningful relationships with adults and peers, to play and be outdoors, to live in serene relational environments). Many resources have been absorbed by the management of the healthcare aspects of daily life and the tracking of suspected contagions, but in this context, professionals have tried to keep the pedagogical dimension in the foreground.

Despite the considerable challenge, the work of redesigning has produced some innovative practices, both in terms of the management of groups of children and in terms of the relationship between teachers and parents, as well as in the care of the collegial dimension of teamwork.

Since we cannot go into detail about all the undertaken measures, we would like to point out some of the most relevant practices: the provision of official technological communication for all parents; the regular scheduling of individual meetings with parents; the organization of parent’s assemblies.

### 3.2. *Goals and research questions*

The research questions arose from wondering about the impact of Covid-19 on everyday family life, on parental experiences, and the educational alliance between teachers and parents. We wanted to investigate:

- the level of difficulty and discomfort experienced by families in managing their children at home and in school life;
- parents' needs to adequately carry out their role;
- the resources and the protective factors they could benefit from;
- parents' representations of the difficulties experienced by their children;
- their satisfaction with the educational offerings of the *crèches* and pre-schools, and with the actions taken by the pedagogical coordinators;
- the quality of technology-mediated communication and children's use of ICT.

### 3.3. *The survey: instrument and the sample*

A questionnaire was designed specifically for this study. It consists of 33 closed-ended questions organized into three sessions:

- the first one is dedicated to personal information, housing and working conditions, household composition, and the characteristics of the group of people living together during lockdown;
- the second one is dedicated to investigating the new habits, experiences, needs, resources, the emotional mood in the cohabiting family unit, and parenting difficulties;
- the third one focused on the school life of a single child, on the encountered difficulties, on the actions taken by the school to facilitate the educational alliance, and on the level of parental satisfaction with services.

Data were collected through an online survey. With the support of the group of Pedagogical Coordinators of the Municipalities of Bassa Romagna<sup>9</sup>, the information about the survey and the link to the question-

---

<sup>9</sup>Especially, we would like to thank Dr. Cristiana Santinelli and Dr. Ernesto Sarra-cino, Pedagogical coordinators of early childhood education services. The Italian Municipalities involved in the survey are: Alfonsine, Bagnacavallo, Conselice, Cotignola, Fusignano, Lugo, Massalombarda, Santagata sul Santerno.

naire was sent to all the families enrolled in the early childhood education services of the municipality (841, 520 of whom in *crèches* and 320 in preschools), through the official communication channel (i.e. the already mentioned app. *Padlet*). The collaboration with the Social Services Office was useful to support the participation of families who do not have adequate technological or linguistic tools.

Overall, 178 families responded to the questionnaire, with a response rate of 21.2%.

Although unlike what usually happens in web surveys, the target population was well defined, we are aware that the self-selection of the respondents and the non-responses might create some distortions that invite us to maintain a certain caution in the presentation of the results of the research that, however, has mainly an exploratory purpose.

The profile of the respondents confirmed the fact that it is mainly women who take care of children in Italy: 93.2% are female. Medium-high educational level prevailed: 47.5% had a high school/professional diploma, 42.4% a degree or postgraduate degree, 10.2% a compulsory school diploma. 91.0% have Italian citizenship. Moreover, 93.8% of the respondents are married or live together within a civil partnership.

At the time of the interview, 79.8% live at home with one adult and 14.6% with two adults. The percentage of those who live with more than two adults is very low (5.1%).

Considering the target population of the interview, it is not surprising that 46,6% live with an underage child, 44.9% with two, 6.7% with three, and 1,7% with four.

54.5% have at least one child aged 0 to 3 years. 50% have at least one child aged between 3 and 6. The percentage of families with older children is gradually decreasing (the considered age groups are 6-10, 11-14, 15-18, more than 18).

In terms of employment, 79.8% are employed, 71.9% of whom are continuously employed. 57.9% are full-time employees, 30.0% part-time employees, 10.0% self-employed, and only 2.1% have other employment relationships.

According to the majority of respondents (69.5%), the Covid-19 health emergency did not lead to a change in their workplace, in the sense that they are going to work as before. 20.6% work partially from home and 7.8% work totally from home.

Most of the interviewed households have more than one stable income (61.2%) or one stable income (20.2%). There is also 12.4% who have one stable income and one non-stable income. 5.1% have one or

more non-stable incomes. Only 1.1% have no income at all. 70.2% think that their financial situation is quite adequate and 10.7% very adequate. On the other hand, 17.4% define it as not very adequate and only 1.7% not adequate at all.

Only 1.7% of the respondents live in a house of less than 60 square meters. 48.9% live in a house of more than 100 square meters. The remaining were distributed between those living in an 80-100 square meters house (31.5%) and those living in a 60-80 square meters house (18.0%).

Lastly, as many as 92.1% have an outdoor space attached to their home (garden, terrace, courtyard, etc.).

Therefore, most respondents show some very precise traits: they are female, Italian citizens, with a medium-high education level, they are employed, and they live in a household that, despite the healthcare emergency, has one or two stable incomes and a financial situation that they consider quite or very adequate.

Since the research has a descriptive aim, the data analysis is mainly based on the frequency distribution.

Given the homogeneity of the sample, rather than focusing on the single sociodemographic variables, we decided to verify to what extent the perception of one's financial situation (introducing a dichotomy between those who define it as a little adequate or not at all adequate and those who define it as quite or rather adequate) affects family life and whether there are differences in the relationship with early childhood education services depending on the age of the child (0-3 and 3-6). Chi-square test was used (significance level 0,05%). We anticipate that these variables resulted less relevant than we expected, especially the financial situation one.

#### 4. *Data Analysis*

##### 4.1. *Section 2: new habits, experiences, needs, resources, the emotional mood in the cohabiting family units, and parenting difficulties, and resources*

The first question in this session has the aim to monitor parents' personal experiences during the pandemic period.

Parents most frequently, though not consistently, experienced: anxiety, helplessness, anger/frustration, isolation/solitude, and distrust. As

Tab. 1 – Since the outbreak of the Covid-19 pandemic, how often have you felt (%)

	Never/ almost never	Some- times	Often	Very often	Con- stantly	Total	N
Anxiety, worry	12.4	42.7	27.5	14.0	3.4	100.0	178
Rage, frustration	21.3	40.4	26.4	10.7	1.1	100.0	178
Powerlessness	15.2	36.5	32.0	12.4	3.9	100.0	178
Loss of control of emotional state	53.4	33.1	7.3	5.6	0.6	100.0	178
Depressive feelings	75.3	18.0	4.5	1.7	0.6	100.0	178
Decision making difficulties	53.9	30.9	10.7	3.9	0.6	100.0	178
Isolation, loneliness	38.8	39.3	14.0	5.6	2.2	100.0	178
Distrust	24.7	48.3	15.7	9.0	2.2	100.0	178

noted in Table 1, depression, loss of emotional control, and difficulty in making decisions are infrequent.

The second question in this section is: *In your opinion, how much discomfort/difficulty is there in your family because of the emergency?*

The data show that, according to participants, the level of difficulty/discomfort experienced in their family is low on average, although nearly half of them report having experienced difficulty/discomfort to some extent (Figure 1). These data are likely affected by the composition of the sample that responded to the questionnaire: they live in a stable economic situation, the greater number of them live in households with a double income, they are in couples, living in large houses and with outdoor spaces available.

The following question helps to better understand the extent of the experienced difficulties.

The data show that the greatest difficulties are related to uncertainty about the future and the impossibility of making plans, to the balance between professional and family work, and the management of children's school life (Table 2). At lower levels, we find the management of organizational and hygienic/healthcare aspects for the prevention of Covid-19 or for taking care of sick relatives. A little difficulty is found in the economic aspects and in observing the restrictive regulations.

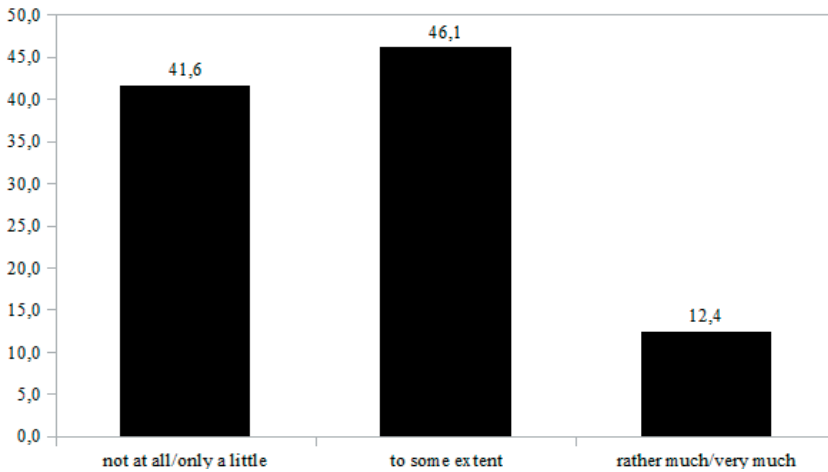


Fig. 1 – *In your family, how much discomfort/difficulty do you think it is due to this emergency? (%)*

Tab. 2 – *In your family, how much the Covid-19 emergency has generated difficulties concerning (%)*

	Not at all/only a little	To some extent	Rather much/very much	Total	N
Organizational aspects	45.5	44.9	9.6	100.0	178
Managing emotional aspects	37.1	46.6	16.3	100.0	178
Management of health/hygiene aspects	52.2	31.5	16.3	100.0	178
Economic aspects	62.4	26.4	11.2	100.0	178
Insecurity in planning for the future	16.9	46.1	37.1	100.0	178
Balancing work and family	33.7	42.7	23.6	100.0	178
Managing children's school life	32.0	46.6	21.3	100.0	178
Observance of health/hygiene/physical rules	46.1	36.0	18.0	100.0	178

To monitor parents' perceived needs, we asked what they needed most.

Parents respond on higher levels to following the options (Table 3): having a social life, being outdoors and doing activities in nature, hav-

Tab. 3 – As a parent, right now, how much do you feel the need to (%)

	Not at all/only a little	To some extent	Rather much/ very much	Total	N
More space and time for myself	25.8	52.8	21.3	100.0	178
More help from my partner in managing family work	58.4	29.8	11.8	100.0	178
External help	64.6	28.1	7.3	100.0	178
More dialogue with educational staff and/or teachers	45.5	47.2	7.3	100.0	178
Hanging out with friends, having a social life	7.3	40.4	52.2	100.0	178
Being outdoors, doing activities in nature	11.8	39.9	48.3	100.0	178
Talk with people who can give me advice and support me	39.9	36.0	24.2	100.0	178
More collaboration from my children	64.0	28.7	7.3	100.0	178
More economic possibilities	41.6	41.0	17.4	100.0	178

ing more dialogue with educational staff. The answers with medium levels were: having more time and space for themselves; engaging with people who can give them advice. The lowest levels of difficulty were attributed to having more collaboration from children (perhaps because they are young), receiving help from people outside the family, and getting financial help. Even the need to have more help from the partner (despite the sample is predominantly female) does not seem to be particularly felt.

To better understand the level of difficulty experienced in carrying out their parental functions, we asked them, “*In this situation, what makes you feel most uncomfortable in your relationship with your children*”. The answers were:

- *answering their questions regarding the healthcare emergency and its consequences*: rather much/very much 5.1%; to some extent 23%; not at all/only a little 71.9%;
- *managing time and space at home*: rather much/very much 13.5%; to some extent 45.5%; not at all/only a little 41%;



- *taking care of school life*: rather much/very much 4.5%; to some extent 30.3%; not at all/only a little 65.2%;
- *managing the emotional and relational dynamics within the family*: rather much/very much 11.8%; to some extent 47.8%; not at all/only a little 40.4%;
- *managing their use of new technologies (wifi networks, devices, phones, connection times, etc.)*: rather much/very much 9.6%; to some extent 27%; not at all/only a little 63.5%;
- *their isolation from peers*: rather much/very much 33.1%; to some extent 48.9%; not at all/only a little 18%;
- *the impossibility of having external help (grandparents, baby sitters, etc.)*: rather much/very much 20.8%; to some extent 31.5%; not at all/only a little 47.8%;
- *their continuous request for attention*: rather much/very much 16.3%; to some extent 55.1%; not at all/only a little 28.7%;
- *the increase in their sedentary lifestyle*: rather much/very much 18%; to some extent 44.4 %; not at all/only a little 37.6%;
- *making sure they respect healthcare regulations when they go out*: rather much/very much 8.4%; to some extent 30.3%; not at all/only a little 61.2%;
- *not being able to be in contact with nature*: rather much/very much 28.1%; to some extent 49.4%; not at all/only a little 22.5%.

By observing the overall scores of the levels of difficulty indicated by the respondents, we can understand that these parents do not perceive to have had any problems in carrying out their parental functions during the pandemic (low level of difficulty 52.8%; a medium level of difficulty 39.3%; high level of difficulty 7.9%). However, through more careful analysis, the aspects that were experienced as most critical are the isolation of children from their peers, the lack of contact with nature, the management of relational dynamics and space within the family, the increase in their sedentary lifestyles, and their continuous demand for attention. Other aspects do not raise problems for the parents of the sample, not even the management of the use of technologies, school life, or making them observe the healthcare regulations out from home.

The following question focuses on understanding the resources that parents perceived as helpful in coping with the emergency.

As can be seen (Table 4), consistently with the answers obtained in other questions of the survey, one of the resources that have been considered as most important is to be able to draw on individual psychological

Tab. 4 – How much do the following resources help you to cope with this emergency? (%)

	Not at all/only a little	To some extent	Rather much/ very much	Total	N
One's own psychological resources	14.6	52.2	33.1	100.0	178
The presence of loved ones	20.8	47.8	31.5	100.0	178
Concrete resources	12.9	51.1	36.0	100.0	178
Resources offered by the web	37.6	47.8	14.6	100.0	178
The relationship with children's teachers/educators	29.8	59.0	11.2	100.0	178

resources that were already present in the existential framework of the subjects. In the same way, the presence of loved ones with whom to share concerns and responsibilities is considered a fundamental resource.

Even the chance to use space, material, and economic resources are considered an absolutely facilitating aspect.

Less important, but still considered quite useful, is the possibility to have communicative exchanges with educational and school personnel.

#### 4.2. Section 3: children's well-being and school life

In this session, parents were asked to respond only regarding one of their children. The distribution of children by age group was: 38% from 0 to 3 years old (enrolled in *crèches*) 61% from age 3 to age 6 (enrolled in municipal preschools).

When asked, "*In your perception, how much has the pandemic caused to your child?*", they answered:

- *moments of regression*: rather much/very much 6.7%; to some extent 30.9% (mostly for children aged 4-6: 42.5%); not at all/only little 62.4%;
- *difficulties in sleeping and/or eating*: rather much/very much 6.7%; to some extent 16.3%; not at all/only little 77.0%;
- *difficulties in going out, preferring to stay indoors*: rather much/very much 11.2%; to some extent 31.5% (mostly for children aged 4-6: 42.5%); not at all/only little 57.3%;

- *discomfort in closed environments, preferring to stay outdoors*: rather much/very much 3.9%; to some extent 23.0%; not at all/only a little 73.1%
- *difficulties in managing emotions (management of frustration, anger, aggression)*: rather much/very much 39.9%; to some extent 15.2%; not at all/only a little 44.9%
- *difficulties in detaching from reference figures*: rather much/very much 16.9%; to some extent 35.4%; not at all/only a little 47.8%;
- *problems with socialization*: rather much/very much 8.4%; to some extent 26.4%; not at all/only a little 65.2%;
- *difficulties in integrating into the school environment*: rather much/very much 7.3%; to some extent 17.4%; not at all/only a little 75.3%.

Parents' representations of the difficulties caused to their children by the Covid-19 pandemic show a positive picture. Despite what might have been hypothesized, these preschool children do not express signs of discomfort in either psychophysical aspects or relational dimensions. Some difficulties, though not very frequent, are reported in emotion management and in the problems in going out, preferring to stay at home.

Regarding the use of digital tools, we asked: "*In a day without school, how much time does your child spend, on average, in contact with digital devices (computers, smartphones, tablets, television, video games, etc.)?*".

The answers were: up to one hour per day 38.2%; between 1 hour and 3 hours 48.3 %; more than 3 hours 13.50%. There is a relationship with the age of the children (0-3; 3-6) ( $\chi^2(2) = 43.4, p < .001$ ). Data on the use of electronic devices by these very young children, on non-school days, indicate that the majority spend between 1 hour and 3 hours (mostly for children aged 3-6: 61.5%); although 38.2% spend up to one hour per day (mostly for children aged 0-3: 68.1%), it is alarming to note that 13.5% spend more than 3 hours (mostly for children aged 3-6: 19.3%).

The first question about school life was: "*Since the reopening of preschool/crèche (Sept. 2020), your child:*". The overall picture that emerges from the answers is substantially positive: 69.9% affirm that their child has been able to attend regularly; 17.3% that their child interrupted attendance for short periods of time (less than a week); 8.7% said their child interrupted attendance for long periods (more than one week); 4.0% state that their child stayed more time at home than at school.

The data clearly show that, despite the flare-up of the pandemic in Italy (Emilia Romagna was almost always in the so-called "orange zone", meaning there was an intermediate level of risk) in the 4 months of reopening considered (September-December 2020), the majority of

children were able to attend regularly, with no significant differences between *crèche* and preschools.

To investigate children's health situation, we asked the following question: "*Since the beginning of the school year, how frequently have the following situations occurred with your child*". With no significant differences between *crèche* and preschool, the answer was:

- *he/she stayed home due to illnesses (different from Covid-19)*: sometimes 16.9%; never 57.9%; once 23.0%;
- *he/she stayed home in isolation due to contact (real or presumed) with Covid-19 positive persons*: never 71.9%; once 25.3%; sometimes 2.2%;
- *he/she stayed home in self-isolation due to family choice* (e.g.: to avoid possible exposure to infection, or to protect grandparents, etc.): never 84.3%; once 9.0 %; sometimes 3.4%; often 2.2%; very often 1.1%;
- *he/she stayed home due to contracting Covid-19*: never 98.3 %; once 1.7%;
- *he/she was tested for Covid-19 positivity*: never 61.8 %; once 33.1%; sometimes 3.9%; often 1.1%.

There is a significant relationship with the children's age, but it concerns the not-Covid-19 illnesses ( $\chi^2(4) = 19.0$ ,  $p < 0.001$ ): younger children (0-3) stayed home more frequently.

The health situation in this territory (which is located in a region that the government considered as a zone of medium level of healthcare risk during the period of the survey) seems to offer a positive picture: almost all the children have not contracted the disease, only a third have been submitted to a Covid-19 swab, almost none had to stay in quarantine.

A question concerns the initiatives taken by educational services and schools, to adapt school life to the emergency.

Parents' opinions show that, despite the virus, the quality of educational work and relational aspects has remained high (see Table 5). Some particularly interesting data are those on the timely information received by parents regarding both healthcare issues and the pedagogical aspects of educational programming, as well as the efforts made to reach families remotely. Moreover, parents recognize that educational services have modified their times, spaces, and rules to respond more to children's needs than families' ones: we believe that this can be considered an indicator of quality.

The age difference is significant only for two measures: the creation of virtual communication spaces with parents is more widespread for children aged 0-3 ( $\chi^2(2) = 6.95$ ,  $p = 0.031$ ); the organizational changes introduced to meet the needs of younger children are greater ( $\chi^2(2) = 13.5$ ,  $p = 0.001$ ).

Tab. 5 – How much is your child's *crèche*/preschool...? (%)

	Not at all/only a little	To some extent	Rather much/ very much	Total	N
Teachers have created virtual communication spaces with parents	21.9	52.8	25.3	100.0	178
Information about the situation and the hygiene/health rules of the school	22.5	51.1	26.4	100.0	178
Information about educational programming	10.1	48.3	41.6	100.0	178
Efforts to help those who do not have the tools to connect	28.1	59.6	12.4	100.0	178
The organization of the service has been modified to meet the needs of the parents	34.3	46.1	19.7	100.0	178
The organization of the service has been modified to satisfy the needs of the children	18.5	51.7	29.8	100.0	178

The opinion on the use of parents' chats during the pandemic period was monitored with the following question: "*In this emergency, how much do you think the use of instant messaging between parents (e.g.: class chats, parents' groups on other platforms, etc.) will help?*".

The data highlights that, although many people think they could be useful they are not used correctly (rather much/very much 16.3%; to some extent 35.4%; not at all/only a little 48.3%), the great number of participants attribute to these tools some positive functionality. They think that they are extremely useful tools for obtaining information: rather useful/very useful 31.5%; quite useful 56.2%. The opinion on their usefulness in combating isolation and loneliness is different: the majority of respondents do not consider them rather useful/very useful in this sense (rather much/very much 16.3%; to some extent 39.3%; not at all/only a little useful 44.4%).

An important question is: "*Regarding your communication with teachers and educators, do you think?*". This question was asking for opinions on the impact of the pandemic on the quality of communica-

tion between teachers and parents. The data offers an overall positive picture.

For many (44.9%), the observation of healthcare restrictive measures (which prohibit in-person assemblies with parents and individual meetings with parents and deny usual daily contact) has severely compromised communicative exchanges; however, the majority of opinions are positive, if we add those who indicate that the pandemic has not compromised communication (40.4%) with those who say it has even improved it (14.6%).

Closely related to the previous answers, the following question monitored the initiatives taken by pedagogical coordinators and the school staff to adapt the educational services within the pandemic framework: “*In the preschool/crèches that your child attends, has the pedagogical coordination activated the following specific initiatives?*”.

Table 6 shows how, in this context, the pedagogical coordinators have taken care of the educational alliance by activating various forms of communication between teachers and parents.

Obviously, because of health regulations, it was preferred to guarantee remote forms of communication; nonetheless, there were also occasions for face-to-face meetings (with appropriate physical distance and masks), especially in cases of children entering the school for the first time, or the meetings at the beginning of the school year.

Lastly, we asked parents to rate on a scale from 1 (very low) to 5 (very high) their level of satisfaction.

Despite the virus, in this context, it seems that the actions taken by the pedagogical coordinators and by the teachers have borne good fruits

Tab. 6 – In the *crèches*/preschool your child attends, the pedagogical coordination has activated the following specific initiatives? (% yes)

	% yes	N
Face-to-face meetings with parents (meetings, themed meetings, etc.)	20.8	178
Remote meetings with parents (meetings, themed meetings, etc.)	82.0	178
In-person individual meetings	14.0	178
Individual remote meetings	68.5	178
Setting up a virtual communication environment	81.5	178

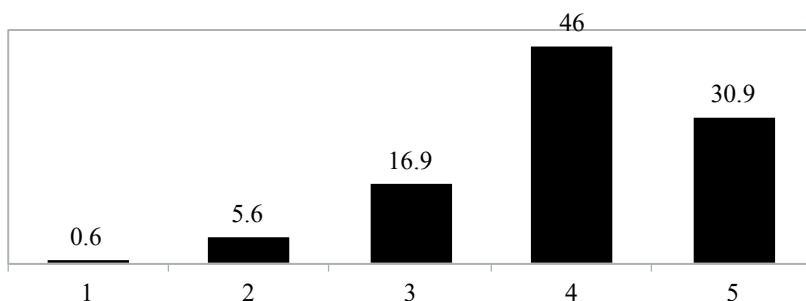


Fig. 2 – During the pandemic, what is your level of satisfaction with the educational service your child attends? Scores from 1 (not at all satisfied) to 5 (completely satisfied) (%)

(Figure 2): the level of parental satisfaction is very high (if we add level 4 responses to level 5 ones, we get 77% of high satisfaction), and negative opinions are not numerically significant. The relationship with the children's age shows that the satisfaction with the service is higher for those 0-3 ( $\chi^2(4) = 12.2$ ,  $p = 0.016$ ). However, for both the median is 4.

### *Conclusion and implications*

The research involved a sample of 178 parents of children attending *crèche* and preschool in a specific territory: the municipalities in the area of the Bassa Romagna (Province of Ravenna, Emilia-Romagna Region, Italy). The survey was also created with the idea of being used by professionals working in these educational services, with a double purpose for them: on one side, getting deeper information on parents' opinions on various aspects of the impact of the pandemic on daily life, and, on the other side, understanding to what extent their actions (taken to adapt the schools to the new needs of the pandemic period) have reached the satisfaction of families.

In this geographical area, education and communication practices have been partly modified to guarantee both the quality of the educational proposal and healthcare safety.

This survey serves as feedback from families.

As already mentioned, the sample that responded to the online questionnaire is affected by the limitations of this type of survey and is very homogeneous: predominantly mothers, with a high level of education,

economic security, and belonging to nuclear families. These responses, therefore, need to be interpreted in the light of this situation, and cannot be generalized or extended to other contexts.

The questionnaire section dedicated to exploring new habits, experiences, needs, resources, the emotional mood within the cohabiting household, and parenting difficulties and resources, gives a picture of substantial positivity: parents, despite being suffering from greater stress and new and more onerous organizational and relational tasks, declare that they have experienced their role rather regularly.

Since these parents do not have any considerable economic or material difficulties, the overall picture is that of resilience in which the greatest problems are uncertainty regarding the future and the impossibility of making plans, finding a balance between professional life and family work, and the management of the children's school life. The greatest difficulties in carrying out the parental role (always indicated on average levels) regard their concerns about children's isolation from their peers, the lack of contact with nature, the management of relational dynamics and spaces within the family, the increase in sedentary lifestyles for children, and their continuous demand for attention.

When asked about their specific parenting needs, the most frequent responses were: having a social life, being outdoors and doing activities in nature, having more dialogue with educational staff.

The main resources they feel they have drawn on to deal with the emergency, on the other hand, are their own psychological and relational resources. Other more concrete resources are also considered important: e.g. having ample domestic space available, outdoor areas where they can stay, and not having economic vulnerabilities.

Also, in the third section of the questionnaire, which was dedicated to monitoring children's well-being and their school life, the answers do not show criticalities: according to these parents, preschool children do not express evident signs of discomfort, psychophysical or relational ones. Some parents reported moderate trouble in their children, related to managing emotions, to difficulties in going out, and to the preference to stay at home.

Perhaps this is evidence that, as hypothesized by emergency pedagogy studies, the ability to have a regular social life in school settings is a real protective factor that increases children's resilience.

Although the data show widespread and rather extended use of electronic devices (on non-school days) by these very young children, this does not seem to particularly worry parents, who don't notice it as a problem.



Despite the flare-up of the pandemic in Italy in the considered months, the majority of children were able to attend school regularly without health problems: almost all children did not contract the disease, only a third underwent a Covid-19 swab, and almost none had to remain home in quarantine.

The educational services involved in the research seem to have responded adequately to the health emergency, succeeding in adapting their organization to the changed situation and maintaining continuity in communicating with families.

This theme was explored with several questions and the answers show that having activated remote and virtual communication channels, in support of the already established forms of communication, has had good results. The research results, however, are not completely unambiguous: on the one hand, for just over half of the respondents, communication with educators has not been compromised, or has even improved; on the other hand, the lack of opportunities for communication with educators were seen as the main critical issue.

It is possible to hypothesize that the situation of uncertainty and the continuous change in hygienic-sanitary conditions increase the “information hunger” and the perception of never having enough of it, and this need remains regardless of the undertaken communicative actions. This is confirmed by the fact that, in all the questions on aspects related to communication, positive evaluations prevail over negative ones.

Parents' evaluation of the quality of the educational proposal is overall highly positive and this positively repays the efforts made by the professionals; a comforting fact, and an indicator of quality, is that parents recognized the attention paid by professionals to children's needs of the in the pandemic situation.

As expected, being rather common in this type of survey, the most evident critical point of the research is the lack of participation of a greater number of parents. Even though this limit weakens the statistical significance of the research, these data are important as they tell of the fatigue and overload that was experienced by families in this period, accentuated by the problems in work-family balance that was increased by the pandemic.

Another critical issue, rather known and predictable, is the lack of involvement of fathers: unfortunately, despite some positive signs of greater paternal presence in the work of family care, in Italy, it is mainly mothers who take care of their children's school life: this is an issue that needs further work.

In conclusion, we believe that this survey can contribute to a reflection on some educational aspects that, although they do not appear particularly critical, can still be improved with awareness-raising actions aimed at parents. The first theme, which deserves further study, is that of children's extended use of digital tools, which seems to be an educational risk factor that parents underestimate.

The second issue that deserves attention is the increase in parents' sensitivity to the need for contact with nature, considered important to maintain the psychophysical balance of both adults and children. We believe it is positive that this aspect, abundantly recognized by nature-based pedagogical theories and already experienced in the educational practices of some schools that practice outdoor education, is now given greater importance by families; thus, it can be considered a powerful *pedagogical antibody* (Borelli, 2021) to reduce educational risks in emergency.

### References

- Andejany N., Qutah K., Alwajeeh S., Msallam R., Alyamani D. (2020, August): Parent Child Relationship During COVID-19 in Saudi Arabia Parental History of Trauma and Resilience during COVID-19. *Research Square*, n.i.n., pp. 1-11.
- Ballen J., Moles O. (1994): *Strong families, Strong Schools: Building Community Partnerships for Learning*. Washington: U.S. Department of Education Press.
- Benvenuto G., Vaccarelli A., Di Genova N. (2020): Resilienza e successo formativo per contrastare la povertà educativa. *QTimes*, a. XI, n. 4, pp. 114-126.
- Bertolini P. (1996): *La responsabilità educativa*. Torino: Il Segnalibro.
- Bosoni M.L., Bramanti D., Merlo F., Tomisich M. (2020): *La famiglia al tempo del COVID19*, (<https://centridiateneo.unicatt.it/famiglia-famigliacovid-19-la-scuola-al-tempo-del-covid-19#content>: ultima consultazione: 5.2.21).
- Borelli C. (2021): *La nostra relazione con la natura: dalle cause dell'attuale pandemia agli orizzonti di possibilità quanto mai inattuali dell'educazione esperienziale nature based*. In A. Gigli (a cura di): *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*. Parma: Edizioni Junior-Bambini, pp. 119-129.
- Cadei L. (2010): *Riconoscere la famiglia. Strategie di ricerca e pratiche di formazione*. Milano: UNICOPLI.
- Catarsi E. (2007): *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci.
- Chieragato N. (2021): *La corresponsabilità educativa ai tempi del Covid-19 (e dopo): un riflettore acceso sull'alleanza fra famiglie, scuole e servizi*. In A. Gi-

- gli (a cura di): *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*, cit., pp. 147-157.
- Contini M. (2006): Le famiglie di oggi: problematicità e prospettive di cambiamento. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1(2), pp. 28-37.
- Contini M. (a cura di) (2010): *Molte infanzie molte famiglie*. Roma: Carocci.
- Contini M. (a cura di) (2012): *Dis-alleanze nei contesti educativi*. Roma: Carocci.
- Corsi M., Stramaglia M. (2009): *Dentro la famiglia*. Armando Editore: Roma.
- Cusinato M. (1988): *Psicologia delle relazioni familiari*. Bologna: il Mulino.
- DOXA (2020): *Emergenza Covid-19: gli italiani tra fragilità e resilienza finanziaria*. (<http://www.quellocheconta.gov.it/export/sites/sitopef/modules/img/news/news095/Rapporto-Comitato-Doxa.pdf>; data di ultima consultazione: 3.2.21).
- Dýrfjörð K., Hreiðrasdóttir A. E. (2020): Keeping Preschools Open during Covid-19: The Employees' Perspective. *Sodobna pedagogika/Journal of Contemporary Educational Studies*, 71(137), n. 4, pp. 206-222.
- Epstein J. (1991): Effects on Student Achievement of Teachers' Practices of Parent Involvement". *Advances in Reading and Language Research*, n. 5, pp. 261-276.
- Formenti L. (2000): *Pedagogia della famiglia*. Milano: Guerini Studio.
- Fruggeri L. (1999): *Famiglie*. Roma: Carocci.
- Gigli A. (2007): *Famiglie mutanti. Pedagogia e famiglie nella società globalizzata*. ETS: Pisa.
- Gigli A. (2013): Oltre la crisi educativa delle famiglie: quali i compiti della pedagogia? *Pedagogika*, a. XVII, n. 1, 2013, pp. 70-74.
- Gigli A. (2016): *Famiglie evolute. Capire sostenere le famiglie plurali*. Bergamo: Junior.
- Gigli A. (2020): *Il benessere dei minorenni nei nuclei familiari contemporanei: riflessioni pedagogiche*. In E. Macinai, I. Biemmi (a cura di): *I diritti dell'infanzia in prospettiva pedagogica. Equità, inclusione e partecipazione a 30 anni dalla CRC*. Milano: FrancoAngeli, pp. 155-152.
- Gigli A. (2021): *Essere genitori durante il lockdown nel Covid-19: i dati di una rilevazione*. In A. Gigli (a cura di): *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*, cit., pp. 28-48.
- Guerra M. (a cura di) (2012): *Dialoghi tra genitori e insegnanti. Una conversazione essenziale per imparare uno dall'altro*. Bergamo: Junior.
- Guerra M., Luciano E. (a cura di) (2014): *Costruire partecipazione. La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*. Bergamo: Junior.
- Iori V. (2001): *Fondamenti pedagogici e trasformazioni familiari*. Brescia: La Scuola.
- ISTAT (2020a): *Situazione e prospettive delle imprese nell'emergenza sanitaria covid-19* (<https://www.istat.it/it/files/2020/06/Imprese-durante-Covid-19.pdf>; data di ultima consultazione: 23.2.21).

- ISTAT (2020b): *Le statistiche dell'ISTAT sulla povertà. Report ANNO 2019*. Roma: Istituto Nazionale di Statistica ([https://www.istat.it/it/files/2020/06/REPORT\\_POVERTA\\_2019.pdf](https://www.istat.it/it/files/2020/06/REPORT_POVERTA_2019.pdf); data di ultima consultazione: 23.2.21).
- LaBrenz C., Baiden P., Findley E., Tennant P.S., Chakravarty S. (2020): *Parental History of Trauma and Resilience during COVID-19* (<https://www.researchgate.net/publication/343732974>; last access: 20.2.21).
- Levine M., Perkins D. V. (1987): *Principles of Community Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Mantovani S., Bove C., Ferri P., Manzoni P., Cesa Bianchi A., Picca M. (2021): Children “under lockdown”: voices, experiences, and resources during and after the COVID-19 emergency. Insights from a survey with children and families in the Lombardy region of Italy. *EUROPEAN EARLY CHILDHOOD EDUCATION RESEARCH JOURNAL*, 29(1), pp. 35-50.
- MEF. (2020): *L'impatto del Covid-19 e degli interventi del Governo sulla situazione socio-economica delle famiglie italiane nei primi tre mesi della pandemia* (<https://www.finanze.gov.it/export/sites/finanze/.galleries/Documenti/Varie/Nota-tematica-n.-3-Impatto-del-Covid-19-sulla-situazione-socio-economica-delle-famiglie-italiane.pdf>; data di ultima consultazione: 23.2.21).
- Milani P. (2018): *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- MIUR (2020): *Commissione Infanzia e sistema Integrato Zero-sei. ORIENTAMENTI PEDAGOGICI SUI LEAD. LEGAMI EDUCATIVI A DISTANZA* (<https://www.miur.gov.it/orientamenti-pedagogici-sui-legami-educativi-a-distanza-per-nido-e-infanzia-lead>; data di ultima consultazione: 20.2.21).
- Pati L. (2014): *Pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Perillo P. (2018): *Pedagogia per le famiglie*. Milano: FrancoAngeli.
- Pileri A. (2021): *Infanzie, famiglie, personale dei servizi zero-sei al tempo del Covid-19. Quale co-educazione possibile?* In A. Gigli (a cura di): *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*, cit., pp. 185-198.
- Pramling Samuelsson I., Wagner J.T, Eriksen Ødegaard E., (2020): The Coronavirus Pandemic and Lessons Learned in Preschools in Norway, Sweden and the United States: OMEP Policy Forum. *International Journal of Early Childhood*, n. 52, pp. 129-144.
- Save the Children (2019): *Il miglior inizio disuguaglianze e opportunità nei primi anni di vita* (<https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/il-miglior-inizio-disuguaglianze-e-opportunita-nei-primi-anni-di-vita.pdf>; data di ultima consultazione: 23.2.21)
- Scarpini M. (2021): *Scuole e famiglie nella didattica a distanza: la voce degli insegnanti*. In A. Gigli (a cura di): *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*, cit., pp. 105-117.
- Sità C. (2005): *Il sostegno alla genitorialità*. Brescia: La Scuola.
- Soriani A. (2021): *Le sfide, in termini di inclusione, di una scuola forzata alla non-presenza. Esiti di una ricerca condotta presso un istituto comprensivo del*

- territorio Bolognese*. In A. Gigli (a cura di): *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*, cit., pp. 133-144.
- Stramaglia M. (2008): *I nuovi padri*. Macerata: EUM.
- Sui-Chu E. H., Willms J.D. (1996): Effects of Parental Involvement on Eighth-Grade Achievement. *Sociology of Education*, n. 69, pp. 126-141.
- Tiberio L., Fagioli S., Carrus G., Mastandrea S., Marta Fiasco, Daunia De Luca, Chiara Santamaria (2020): *La vita in famiglia ai tempi del coronavirus. Una fotografia dell'esperienza delle famiglie in Italia: risultati preliminari di un'indagine online* (<https://docplayer.it/190321593-La-vita-in-famiglia-ai-tempi-del-coronavirus.html>; data di ultima consultazione: 23.2.21).
- Ulivieri Stiozzi S. (2008): *Pensarsi padri*. Milano: Guerini e Associati.
- Uzun H., Karaca N.H., Metin S. (2021): Assessment of Parent-Child Relationship in Covid-19 Pandemic. *Children and Youth Services Review*, n. 120, pp. 1-11.
- Vaccarelli A. (2018): *Educazione in emergenza: l'intervento pedagogico nelle situazioni di catastrofe*. In L. Cerrocchi, L. Dozza (a cura di): *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*. Milano: FrancoAngeli, pp. 354-365.
- Vandenbroeck M. (2010): *Educare alla diversità sociale, culturale, etnica, familiare*. Trad. it. Bergamo: Junior, 2011.
- Wang C., Pan R., Wan X., Tan Y., Xu L., Ho C.S., Ho R.C. (2020): Immediate Psychological Responses and Associated Factors during the Initial Stage of the 2019 Coronavirus Disease (COVID-19) Epidemic among the General Population in China. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 17(1729), pp. 2-25.
- Wentzel K. (1998): Social Relationships and Motivation in Middle School. The Role of Parents, Teachers and Peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), pp. 202-209.
- WHO (2020): *Pandemic Fatigue Reinvigorating the Public to Prevent COVID-19*. (<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/335820/WHO-EURO-2020-1160-40906-55390-eng.pdf?sequence=3&isAllowed=y>; last access: 23.2.21).

## Parents' view on distance learning during lockdown. A national survey

Giulia Pastori<sup>1</sup>, Valentina Pagani<sup>2</sup>, Andrea Mangiatordi<sup>3</sup>,  
Alessandro Pepe<sup>4,5</sup>

### Abstract

During the COVID-19 emergency, between March and May 2020, Italy was in an almost complete lockdown situation and millions of Italian children of all ages, overnight, stopped going to school and started receiving telematic communications from teachers or educators. Lockdown and distance learning had a significant impact on the overall well-being of parents and students and this study represents a contribution to deepen the understanding of parents' perceptions and observations on it. The study was an exploratory cross-sectional quantitative research project and the data was gathered through a structured computer-assisted web survey, administered right after the total lockdown, between May 19th and June 2nd, reaching out to 6.905 parents of 9.802 primary and secondary school children (5-18 year old children). The data gathered offered a clear picture of the conditions in which distance learning occurred during the months of lockdown and reliably detected an overall stressful situation for many families and many children and adolescents. Results highlight the weaknesses of distance learning, lacking crucial functions that constitutively distinguishes an "in-person" school, of socio-cultural protection, parental support, and social arena.

**Keywords:** parents, distance learning, pandemic emergency, emotional and behavioral impact, quantitative methods.

---

<sup>1</sup> PhD and Associate Professor at the Department of Human Sciences for Education "R. Massa" of the University of Milan-Bicocca.

<sup>2</sup> PhD and Collaborator at the Department of Human Sciences for Education "R. Massa" of the University of Milan-Bicocca.

<sup>3</sup> PhD and Researcher at the Department of Human Sciences for Education "R. Massa" of the University of Milan-Bicocca.

<sup>4</sup> PhD and Researcher at the Department of Human Sciences for Education "R. Massa" of the University of Milan-Bicocca.

<sup>5</sup> Giulia Pastori is the scientific supervisor and coordinator of the study. She took care of the overall structure of the paper, and wrote *Introduction*, par. 3, 8 (8.1, 8.2), and *Conclusions*. Valentina Pagani wrote par. 1, 2, 4, 7 and collaborated in writing par. 8.2, and par. 9. Andrea Mangiatordi wrote par. 5, 9 and collaborated in writing par. 7, and par. 8.1. Alessandro Pepe wrote par. 6 and 10, and collaborated in writing par. 8 (8.1, 8.2). (From now on, unless otherwise specified, footnotes are edited by this paper's Authors, *Editor's Note*).

### Abstract

Durante l'emergenza da COVID-19, tra marzo e maggio 2020, l'Italia si è trovata in una situazione di *lockdown* pressoché totale e milioni di bambini italiani di tutte le età, dall'oggi al domani, hanno smesso di andare a scuola e hanno iniziato a ricevere comunicazioni telematiche da insegnanti o educatori. Il blocco delle attività didattiche in presenza e l'apprendimento a distanza hanno avuto un impatto significativo sul benessere generale di genitori e studenti: questo studio rappresenta un contributo ad approfondire la comprensione delle percezioni e osservazioni dei genitori su questa esperienza. Lo studio è consistito in una ricerca quantitativa esplorativa trasversale; i dati sono stati raccolti attraverso un'indagine *web* strutturata, assistita da computer, somministrata subito dopo il *lockdown*, tra il 19 maggio e il 2 giugno scorsi, raggiungendo 6.905 genitori di 9.802 studenti di scuola primaria e secondaria, fra i 5 e i 18 anni di età. I dati raccolti hanno permesso di delineare un quadro piuttosto chiaro delle condizioni in cui ha avuto luogo la didattica a distanza durante i mesi del *lockdown* e hanno documentato in modo affidabile una situazione di stress generale per molte famiglie e molti bambini e adolescenti. I risultati mettono in luce i punti deboli della didattica a distanza, nella quale viene a mancare le funzioni essenziali che contraddistinguono la "scuola-in-presenza", di protezione socioculturale, di sostegno ai genitori e di arena sociale.

**Parole chiave:** genitori, Didattica a Distanza, emergenza pandemica, impatto emotivo e comportamentale, metodi quantitativi.

### Introduction

The new decade has begun with the most unimaginable scenario. The COVID-19 pandemic outbreak has shattered life. In a matter of days, what is first and foremost a health crisis has also led to an educational crisis as country after country has ordered early childhood education and care (ECEC) services and school closures. The effectiveness of this measure in containing the disease and reducing the risk of infection in children and their relatives is still under debate (Brooks *et al.*, 2020; Poletti, Raballo, 2020; Viner *et al.*, 2020). Nonetheless, as of April 8, 2020, educational institutions were temporarily suspended in 188 countries while several other countries opted for localized closures (UNESCO, 2020; United Nations, 2020). Overall, such educational disruption, unparalleled in its global scale and speed, has altered the lives of more than 1.5 billion learners – over 91% of the total number of enrolled students in the world (*Ibidem*) –, their families, and their educators (Azevedo *et al.*, 2020; Garbe *et al.*, 2020; Viner *et al.*, 2020).

To respond to this unexpected and unprecedented challenge, school systems in many countries around the world have attempted to rapidly transition to remote learning, playing a significant role in restoring – at least partially – the severed communication and relationships between

educators, teachers, children, and families (Bhamani *et al.* 2020; Pagani, Falcone, Pastori, Zaninelli, 2020). As billions of children, adolescents and young people have become virtual-school learners, teachers have had to embrace new complexities and “reinvent” their professionalism to meet the challenge of distance teaching (Di Nunzio, 2020; Jones, Kessler, 2020; Kim, Asbury, 2020; Pagani, Passalacqua, 2020; SIRD, 2020).

During the COVID-19 emergency, between March and May 2020, Italy was in an almost complete lockdown situation and it was the first country in Europe to close all ECEC services (0-6 year old children), schools (5-19 year old children), and universities (19-25+ youth). As a unique event in our century for its characteristics and duration, distance learning was organized, in order to guarantee the continuation of relationships and didactic activities – suddenly interrupted and not reopened for a very long period (from March to September 2020). ECEC services, schools, teachers and parents were largely unprepared to manage it, in terms of infrastructures, PCs or other devices and training in the use of educational ICT (Information and Communication Technologies).

Millions of Italian children of all ages (Fontanesi *et al.*, 2020), overnight, stopped going to school and started receiving telematic communications from teachers or educators, attending recorded and video lessons, receiving WhatsApp messages, tasks and activities to be carried out at home, using the technological devices available and for the lucky ones, with the support of one or two parents at home from the workplace, unemployed or teleworking. In addition to the impact on children’s educational progress – likely particularly tough considering great educational inequality among socio-economic groups and regions in Italy (Angrist *et al.*, 2017; Brunello, Checchi, 2005) – the lockdown and the distance learning had a significant impact on the overall well-being of parents and students. The sudden shift to remote learning caught families unprepared, putting more responsibilities on the shoulders of parents (and sometimes siblings or other family members) called on to «take on the new role of learning facilitators, pseudo teachers, and coaches» (Gabre *et al.*, 2020, p. 45). Parents struggled to cope with work while having to take care of children and the house without any external support, not even grandparents, pillars of the Italian childcare system. Children were not only out of schools, but they also could not access any other activities or public places (such as parks, cinemas, or theatres).

This study wants to contribute to deepen the understanding of parents’ experiences and perspectives during these months of school “at home”. A CAWI (Computer-Assisted Web Interview) survey, titled *What*



*do you think? Parents' view on Distance Learning*, was conducted right after the total lockdown, between May 19th and June 2nd and reached out to 6.905 parents of 9.802 primary and secondary school children (5-18 year old children).

The analysis of the data collected in the study aims to respond to two key research questions:

- the first research question explores parents' viewpoints on distance learning (its characteristics and the conditions in which it took place at home, such as times, spaces, devices, teaching methodologies and instruments) and on their child/children's experience, in terms of participation, motivation and competences in dealing with it;
- the second one addressed the intra-house impacts of the lockdown and online schooling, focusing on the main emotions experienced by parents, their observations and perceptions of their children's emotions and behaviors.

### *1. Online schooling: effects on parents' and children's well-being and health*

In general, parental involvement in student academic activities plays a significant role in their children's achievement in traditional school settings (Boonk *et al.*, 2018; Epstein, 2018; Park, Holloway, 2017; Tan, Lyu, Peng, 2020). This becomes even more crucial in virtual learning environments due to the lack of the physical presence of teachers and the amount of time spent on learning at home (Bulkley, Fisler, 2003; Green, Hoover-Dempsey, 2007; Liu *et al.*, 2010).

Research on online schooling – developed before the COVID-19 outbreak and greatly increased during the crisis – has shown that parents can foster students' responsibilities, motivation and perseverance during the learning process and grasp effective learning strategies (Liu *et al.*, 2010). Nonetheless, distance education also asks parents to take on new and unfamiliar responsibilities, accompanied by an increasing feeling of pressure as well as uncertainty about the role they should play in their children's online learning (Boulton, 2008; Garbe *et al.*, 2020; Liu *et al.*, 2010; Murphy, Rodriguez-Manzanares, 2009). If remote learning makes some parents feel closer and more connected to their children, for others it mainly represents an additional burden (Selwyn *et al.*, 2011) and an overwhelming struggle to balance employment demands, personal needs and the necessity to keep their children on schedule – especially if as-

sisting multiple children with learning in the home (Garbe *et al.*, 2020).

For these reasons, distance learning exacerbates existing socio-economic inequalities and long-running vulnerabilities for fragile or marginalized families (Burgess, Sievertsen, 2020; Cardenas, Bustos, Chakraborty, 2020; Masonbrink, Hurley, 2020; STC, 2020a; Van Lancker, Parolin, 2020; Yip, 2020). Children from disadvantaged backgrounds are likely to struggle with remote learning more due to limited or non-existent access to technological resources or the internet at home and less parental guidance (Burgess, Sievertsen, 2020; Masonbrink, Hurley, 2020; Murat, Bonacini, 2020; Oreopoulos *et al.* 2006).

## *2. Studies on online schooling during the COVID-19 outbreak. National and international literature*

During the COVID-19 outbreak, the challenge normally posed by distance learning was worsened due to the experience of living through a global pandemic combined with social isolation and employment stress (for instance, due to salary reductions, at-risk jobs, or job loss). As highlighted by several studies rapidly conducted over this period, the cumulative impact of these factors had several detrimental effects on both parents' and children's health and well-being (Brooks *et al.* 2020; Brown *et al.* 2020; Cardenas, Bustos, Chakraborty, 2020; Günther-Bel *et al.*, 2020; Masonbrink, Hurley, 2020; Morelli *et al.*, 2020; Noble, Hurley, Macklin, 2020; Petretto, Masala, Masala, 2020; Segre *et al.* 2020; Spinelli *et al.*, 2020; United Nations, 2020), like developing negative lifestyles regarding eating, the reduction of movement and physical activities, sleep disturbances and other psychological consequences (such as emotional disturbance, depression, anxiety, stress, irritability, etc.). Not surprisingly, research has documented that this exceptional "global homeschooling experiment" has fueled parents' worries not only about the impact of distance learning on students' academic achievement (Hoffman, Miller, 2020; Kuhfeld, Tarasawa, 2020; UNESCO, 2020) but also about the effects of school non-attendance on children's social development (Bhamani *et al.*, 2020; Champeaux *et al.*, 2020).

The impact of the school closures was particularly striking in Italy. On the one hand, schools in Italy were closed nationwide for more than six months (from March to September 2020) – an interruption, unparalleled in length compared to measures enacted in other countries. On the other hand, the effectiveness of remote learning unavoidably collided

with the substantial lack of preparation on the part of schools, teachers and parents to face the abrupt switch to distance education (Mangiavacchi, Piccoli, Pieroni, 2020) in a country characterized by high educational inequality among socio-economic groups and regions, schools with underdeveloped IT infrastructures, teachers not trained in the use of ICT educational instruments, and with 12.3% of children aged 6-17 without access to a computer or tablet at home (reaching 20% in southern Italy, Angrist *et al.*, 2017; Brunello, Checchi, 2005; ISTAT, 2020; Mangiavacchi, Piccoli, Pieroni, 2020).

Until today, the studies that have explored the experiences of Italian families dealing with online schooling from the different perspectives of parents, students and teachers give us a picture in shades of grey. Parents and teachers agreed that during the COVID-19 lockdown in Spring 2020, there was a great mobilization of teachers and schools (Gigli, 2020; SIRD, 2020) and the majority of Italian children and adolescents had regular contact with their teachers and participated in online learning activities (Ardizzoni *et al.*, Ciurnelli, Izzo, 2020; SIRD, 2020; Vuorikari, *et al.*, 2020). Nonetheless, a small – yet not negligible – percentage of learners did not receive or participate in remote schooling activities as reported consistently by both families (Ciurnelli, Izzo, 2020; Vuorikari, *et al.*, 2020) and teachers (Ardizzoni *et al.*, 2020; SIRD, 2020): on average, between 1% in Vuorikari and colleagues' online surveys that reached over 1000 families with 10-18 year old children and 8% in SIRD's online survey that involved over 16000 teachers across all grades. Especially, children from disadvantaged families struggled with accessing distance learning and risked falling behind (Ardizzoni *et al.*, 2020; Soriani, 2020; STC, 2020b).

Teachers recognized that families played a crucial role in learner access to distance education, supporting their children in using IC devices to interact with their peers and teachers and supervising their participation and the completion of the assignments given (Ardizzoni *et al.*, 2020; Pagani *et al.*, 2020; SIRD, 2020).

Parents appreciated teachers' efforts and willingness to overcome the new challenges imposed by remote schooling (Ciurnelli, Izzo, 2020; Gigli, 2020) and estimated that during the Spring lockdown, their children gained new digital competences (Vuorikari *et al.*, 2020). They also valued distance learning as a way to restore the relationship between children and teachers (Ciurnelli, Izzo, 2020). However, they also reported a deep sense of frustration and fatigue connected with this experience (Ardizzoni *et al.*, 2020), as they struggled to reconcile family and work life

with the responsibility of assisting their children with distance learning – a task they hardly felt equipped for (*Ibidem*) and judged highly time-consuming (Mantovani *et al.*, 2020). Hence, parents often expressed an overall critical assessment of distance learning (Ardizzoni *et al.*, 2020; Ciurnelli, Izzo, 2020).

During those months, parents also observed some signals of distress in their children, such as greater irritability and frequency of tantrums (in younger children), and anger (in older children), changes in compliance with rules, sleeping and eating disorders, increase of fears and mood changes (Mantovani *et al.*, 2020). Of course, these changes could be related to the overall emergency experienced by children and adolescents. Nevertheless, it cannot be excluded that the difficulties in adapting to remote schooling, as reported by the few studies that directly consulted students (Ciurnelli, Izzo, 2020; STC, 2020b), could have played a part too.

The survey presented here, in continuity with other studies, wants to contribute to understanding the parental perspective on remote schooling experienced during Spring 2020 lockdown, focusing both on their own experience of it and that of their child/ren, to evaluate the intra-house perceived emotional and behavioral impacts.

### 3. *The questionnaire: structure, topics, and dimensions*

We present original data collected by administering a questionnaire specifically designed for studying parents' perceptions, observations and the perceived emotional and behavioral impact of the lockdown and distance learning at the intra-house level, both on the parents themselves and on their children. The study was an exploratory, cross-sectional, quantitative research project and the data was gathered through a structured computer-assisted web survey (CAWS; Baker, 1998) compiled by a large sample of Italian parents. Data was collected using a Google Form sent to different groups and social media. Inclusion criteria were: 1) being a parent of children aged between 6 six and 18, attending school from primary to secondary second level; 2) being in Italy during lockdown; and 3) being exposed to distant learning practices. Exclusion criteria were not set.

The survey adopted closed-ended questions, Likert-type response scales (Wyatt, Meyers, 1987), and a differential semantic scale (Berlyne, Peckham, 1966; Osgood, 1964). For some questions, parents responded in reference to each child when there were more than one.

The questionnaire included six sections, as shown in Table 1.

Table 1 – Main sections and topics

<i>1. Family and home context</i>	Basic information on respondents' and partners' personal characteristics including: demographic background (i.e. gender, age, family characteristics, number of children, children' ages, location of residence, highest level of education, marital and parental status); labor market participation (employment, typology, hours per week, teleworking); characteristics of the home (web connection facilities, indoor space, outdoor facilities such as a balcony, a terrace, a courtyard; external help for childcare).
<i>2. School context</i>	The characteristics of the schools attended by child/ren (public, private; specific pedagogical approach if any; characteristics of the families attending the school/s in terms of cultural and socio-economic backgrounds).
<i>3. Distance learning characteristics</i>	The conditions where the distance learning occurred regarding: times (how many hours per week); spaces and tools (equipment used by child/ren such as pc, smartphone and tablet; space available for all family members, web connection), sync and async teaching methodology (sync video lessons and async recorded lessons; online journal to communicate tasks; messages through email and social apps; digital materials such as videos and books; shared digital spaces and documents, etc.); level of child/dren's autonomy in dealing with distance learning, measured by the hours spent by parents to support child/ren. Parents' general evaluation on distance learning and on its pros and cons in reference to child/ren's learning, interest, digital competence enhancement, social relationships, homework and free time, parental knowledge of school activities.

---

4. <i>Child/ren's participation and relationships</i>	Parents' perceptions of child/ren's participation (and the main reasons behind low participation) and children's social relationships with teachers and schoolmates before and during the lockdown period, including their feeling of nostalgia for teachers and schoolmates.
5. <i>Distance learning efficacy and satisfaction, and emotional and behavioral (parents' perception)</i>	Parental perception of the emotions felt towards the distance learning of their child/ren. Parental perception of their child/ren's emotional and behavioral changes during the lockdown period considering two sets of items: internal emotional states; emotional regulatory systems and behavioral control.
6. <i>Worries and priorities for the future</i>	Worries and priorities regarding the reopening of schools in September (2020) and for the near future of school, with a focus on the school-work-family life balance in case of prolonged distance learning (full or blended).

---

The analysis carried out for this paper focused mainly on sections 3, 4, and 5.

#### 4. *Ethics*

Data was stored anonymously, and participants were informed about the aims of the study. Participation in the study was voluntary and no monetary or financial rewards were offered. The study was carried out according to the ethical principles defined by the Declaration of Helsinki (World Medical Association, 2001) and the American Psychological Association Code of Conduct (American Psychological Association, 2010). Prior to recruitment, the study was approved by the ethics committee of University of Milan-Bicocca.

#### 5. *Description of the sample*

As the participation in the survey was totally voluntary, it was not conducted using a sampling strategy, therefore we cannot claim to have representativity at the national level. Thanks to the relevant sample size

and the ability to reach many Regions, some key variables used in the analysis are in line with national statistics reported by ISTAT (2018, 2019), but several others make the sample less accurate.

There were a total number of 6905 valid responses to the survey, with an average age of 42.2 (SD 5.47). A total number of 9802 children were accounted for, with an average age of 9.78 years (SD 3.04).

The majority of participants (94.41%) were mothers, while only 5.14% were fathers. Grandparents constituted the smallest group (0.09%) and other figures were 0.36%. A partner was present in the same household for 89.04% of respondents.

It is accurate to say that the group of respondents was, generally speaking, relatively wealthy, with a higher concentration in the North-West of Italy (70%) and a lower representation in the Center (20%), and in the South (10%) of Italy.

The education level of participants was a Secondary School diploma in 41% of the cases, while 38% had a University degree. Another 14.5% of the participants had post-secondary specialization courses or PhDs. Partners had an average age of 44.71 (SD 5.78), with education levels that varied from secondary school diplomas (47.57%), to University degrees (28.84%), while fewer had a post-secondary diploma (7.44%).

These figures were much higher than the 19.6% rate reported by ISTAT in 2019 for university degrees and post-secondary education altogether (2019).

The majority of respondents (80%) were working women. Most of them (67%) continued working during lockdown, often adopting a teleworking approach (57%). Their occupations varied from office jobs (62.22%) to autonomous and freelance jobs (18.2%). There was a significant number of unemployed people (15.67%) and people who were laid off (3.72%). Only a small percentage (0.19%) were retired.

Partners also, for the most part, were employees (67.3%), with a higher degree of autonomous and freelance jobs (27.48%) and fewer layoffs (1.92%). Only 2.82% were unemployed at the time of participation, and retired people only accounted for 0.48% of participants. The average week for participants had 28 work hours, while they attributed an average 41 hours when responding about their partners.

Teleworking was a common condition: for 42.92% of respondents, there was at least one other adult in the house using a PC, a smartphone, and an internet connection during lockdown. It was less frequent (2.73%) that there were two other adults online, with more than two only in the 0.87% of responses.

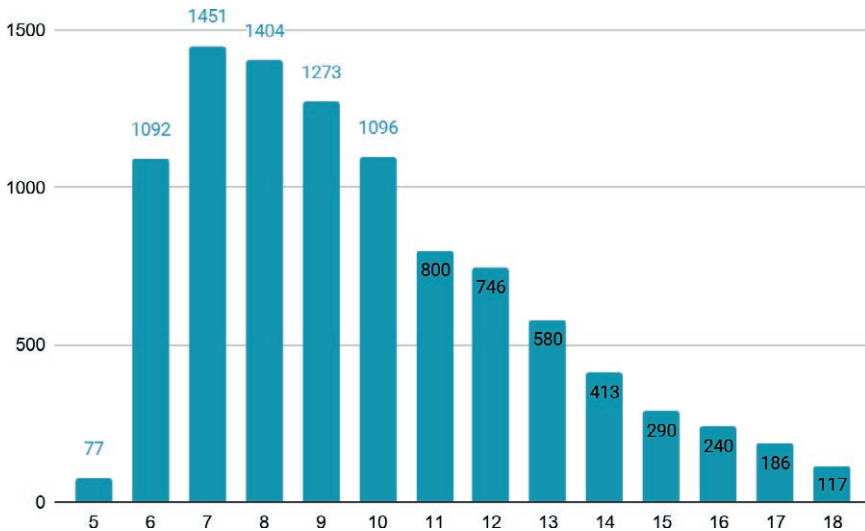


Fig.1 – Children's distribution by age

The household did not include any other adult besides the respondent and her/his partner in 83.05% of cases, while 3.93% had one parent or parent-in-law living with them. A higher percentage (6.56%) had two other adults in the household, with the remaining 6.44% of respondents stating that they had 3 or more other adults with them. Grandparents were present in 4.61% of the families. Some families (3.86%) also had older children, working or studying at the university. In most cases (2.85% of the overall total), there was just one child. In 3.6% of the cases, respondents had at least one elderly person living with them.

Not all families had equal access to private outdoor spaces: 24.36% of respondents had a terrace, 43.37% had a garden, and 24.11% a courtyard. A relevant number of participants, accounting for 18.38%, declared no access to any outdoor space, while a very small number of families (0,78%) had access to all three types.

There were 1.48 children per family attending primary or secondary school on average, against a national average of 1.34 (ISTAT 2018), which is higher in the North-West (1.39), the most represented area. 323 had a disability (3.4%) and 10.7% had a Learning Disability (like Dyslexia, Dyscalculia, etc.). The distribution of children by age is shown in Fig. 1, where it is possible to notice the high number of primary school children (69%) followed by 20% of lower secondary school children and 11% of high school students.



Responsibility for the child or children involved in the survey was shared with a partner in 52.24% of valid cases, while only 3.14% had the possibility to count on a paid babysitter and 12.4% had to resort to friends, neighbors, grandparents. There was a significant number of participants (37.84%) who did not have any kind of help during lockdown.

## 6. *Data analysis*

Concerning the data analysis, data was analyzed using mono- and bi-variate descriptive statistics, frequency analysis and correlational analysis. All bi-variate analyses were conducted by using age and school grade as explanatory variables, which resulted as the most significant variables in detecting some statistically significant differences. Two other variables were taken into consideration: namely, the presence of children with (learning) disabilities, and the availability of open-air spaces.

Given the size of the sample, one issue was about the *p*-value problem (i.e. the risk of detecting many statistically significant differences; Chatfield, 1995), meaning that results should be interpreted in terms of practical significance rather than be considered on the basis of their statistical significance. Consequently, *p* was set to be less than .01 to compensate for the statistical effect of a very large sample size.

## 7. *The distance learning: how it took place, how it worked and its points of strength and weakness*

The data gathered offered a clear picture of the conditions in which distance learning occurred during the months of lockdown.

Despite the fact that most of the learners (95.5%) benefited from remote schooling, mothers reported significant differences across school grades. Specifically, whereas primary school children were provided 7.5 hours of remote teaching per week on average, 47% received only 1 to 5 hours of online teaching activities per week and, worryingly, 4.1% did not receive online instruction at all. The situation was better at the secondary level, where all the students were provided with distance learning classes (on average 14.6 and 17.9 hours per week in lower and upper secondary school respectively). Nonetheless, 27% of lower secondary school students and 16% of upper secondary ones received less than

10 hours per week of remote learning – around a third of the schooling hours expected for a typical school week.

Regardless of the school grade, the most common teaching pattern consisted in a combination of synchronous and asynchronous teaching and learning, albeit with relevant differences across school levels. Mothers of lower and upper secondary school students stated that the most frequent modalities for distance learning were synchronous online classes (respectively,  $m=5.8$  and  $5.9$ , with scores ranging from 1 = “not at all” to 7 = “all the time”), followed by the use of shared spaces and documents ( $m=5.1$  and  $5.2$ ) and online journals to communicate tasks ( $m=5.1$  and  $4.9$ ). Conversely, among primary school children, communication with teachers via email or messenger apps (e.g. *Whatsapp*) was the highest reported ( $m=4.4$ ), followed by the use of online journals ( $m=4.3$ ) and synchronous lessons ( $m=4.2$ ).

Students used a variety of digital devices to attend classes and carry out the required activities. The majority of mothers reported that their children (60%) used computers exclusively. However, tablets and even mobile phones, despite providing a more constrained learning environment and limiting learners' possibility for interaction, were widely used across all school orders (these were the most frequently used devices in 22.9% and 13.6% of the sample, respectively).

According to our research participants, most children (ranging from 78% of upper secondary students to 88.3% of lower secondary students) took part in all the remote learning activities provided and completed all the assignments (the numbers varied from 70.9% in upper secondary school to 76% in primary school). Although with different priorities across school grades (see Table 2), the main reasons that deterred students from getting involved in distance education were demotivation, emotional distress in communicating at a distance and difficulty in participating without the support of an adult.

Not surprisingly, due to the high education level that characterized this sample, the emotional dimension and student's autonomous access to distance education largely defined the reasons for dropout during these months of remote schooling, whereas material and socio-economic factors mattered less.

Participants dedicated part of their time daily to helping out their children in school-related activities: the average number of hours spent this way by respondents was 2.98, with a difference related to the age of the students. Fig. 2 shows the number of hours spent helping children according to their age, assuming an equal split for families where there

was more than one school-aged child. As can be seen in Fig. 3, the curve was remarkably similar also when only families with one child were taken into account.

Table 2 – Descriptive statistics of obstacles in participating in remote schooling

	Primary	Lower secondary	Upper secondary
[Difficulty in participating without the support of an adult]	4,95	4,42	1,93
[Emotional distress]	4,73	4,77	3,16
[Demotivation]	4,55	4,86	4,15
[Lack of interest]	3,58	4,09	3,37
[Unclear requests for activities and assignments from teachers]	3,10	3,93	2,92
[Difficulty in hearing/seeing]	3,03	3,42	2,50
[Connection problems]	2,92	4,00	2,86
[Too much noise/confusion in the house]	2,81	2,40	1,90
[IC devices or internet not available]	2,33	2,14	2,03

Note: Sample size (N)=6,905; scores ranging from 1 (not at all) to 7 (very much)

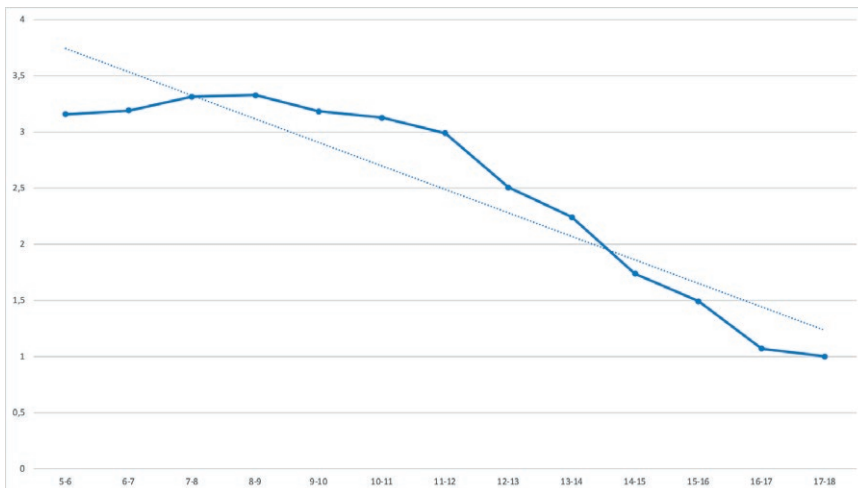


Fig. 2 – Average time in hours spent by parents helping children, assuming equal distribution among children of different ages (N=6905)

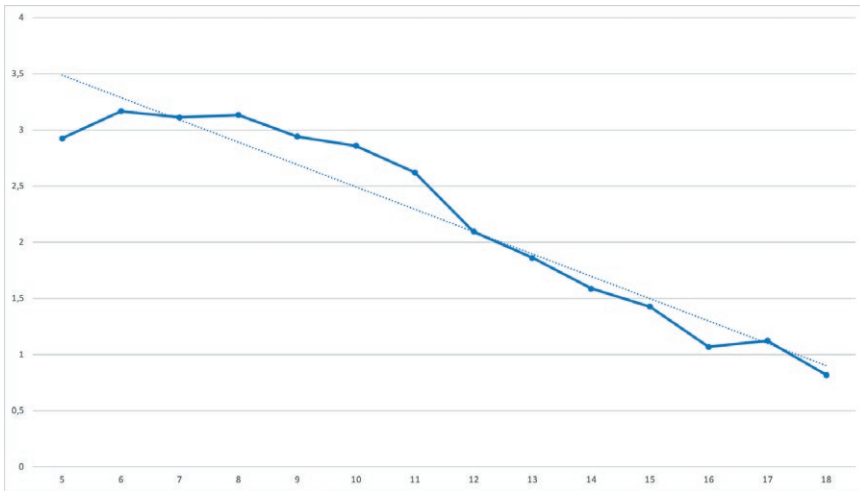


Fig. 3 – Average time spent by parents helping children, for families with only one child in school age (N=4008)

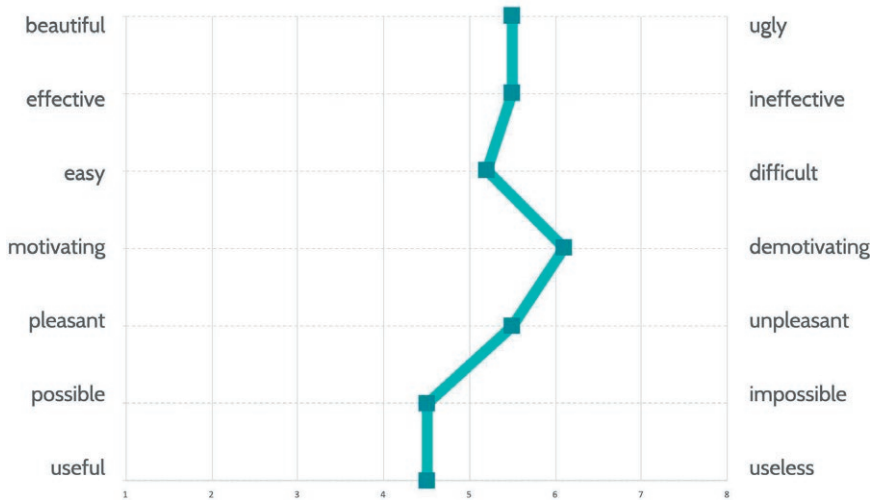


Fig. 4 – Differential semantic

Beyond asking about their overall satisfaction with their distance learning experience ( $m=2.71$ , with scores ranging from 1 = “extremely dissatisfied”, to 8 = “extremely satisfied”), we proposed a differential semantic scale to obtain a more nuanced evaluation. The scale brought a critical assessment of remote schooling to light, described mostly as “demotivating”, “ineffective”, “unpleasant”, “ugly” (see Fig. 4).

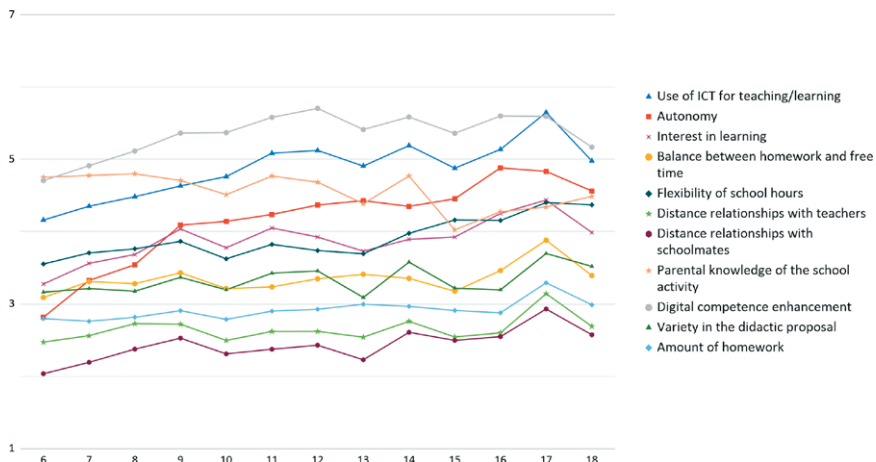


Fig. 5 – Distance learning pros and cons by children’s age

Moreover, we detailed a question regarding the pros and cons of distance learning (see Fig. 5). We asked mothers to express (on a scale of 1 = “weakness”, to 7 = “strength”, whereas the midpoint 4 = “irrelevant” allowed respondents to express a neutral opinion) what they perceived as the strengths and weaknesses regarding the following elements: use of ICT for teaching/learning, child’s autonomy, child’s interest in learning, balance between homework and free time, flexibility of school hours, distance relationships with teachers, distance relationships with schoolmates, parental knowledge of school activities, child’s digital competence enhancement, variety in the didactic proposal, amount of homework. Data showed that, regardless of the children’s age, the difficulty to maintain relationships with schoolmates and teachers at a distance was the main reason behind the respondents’ criticism, followed by their concern regarding the amount of homework assigned.

However, participants also recognized some strengths and positive implications of remote schooling. They pointed out that this experience contributed to enhancing children’s digital competence and the use of ICT for teaching and learning. Noticeably, the perception of these benefits seemed to slightly increase with children’s age, whereas mainly the mothers of younger children acknowledged greater parental knowledge of school activities as an opportunity offered by distance learning. Conversely, as children’s age increased, child’s autonomy lost its negative connotation. Considered a sore point by mothers of younger pupils (6-8 years old), it was regarded positively by parents of upper secondary school students.

### 8. *Emotional and behavioral impacts on parents and children*

After considering distance learning characteristics and parental evaluation of them, the analysis of the data offered a picture of the emotional and behavioral dimension. The mothers interviewed were asked to express their perception and opinion regarding their personal emotions in reference to distance learning and their child/children's emotional and behavioral changes. Regarding parental emotions we mainly addressed internal emotional states (such as anxiety, anger, loneliness, serenity or satisfaction), regarding children, we proposed two sets of items, one set related to internal emotional states (for example, anger, boredom, anxiety, etc.) and another related to the emotional regulatory system and behavioral control (for example, autonomy in taking care of themselves, concentration in studying, reading and playing, etc.).

#### 8.1. *Parents' emotions: hard times, especially for primary school mothers*

With regard to parental feelings about the prolonged experience with distance learning, Table 3 summarizes the mean scores of positive and

Table 3 – Descriptive statistics of parental emotional responses to distance learning

	Primary	Lower secondary	Upper secondary	p-value
[Frustration]	3.96	3.52	2.93	*
[Loneliness]	3.35	3.32	2.98	*
[Anger]	3.38	2.94	2.47	*
[Anxiety]	2.83	2.66	2.34	*
[Inadequacy]	2.47	2.18	1.92	*
[Satisfaction]	1.46	1.63	1.72	*
[Indifference]	1.36	1.49	1.37	
[Serenity]	1.02	1.22	1.36	*
[Sense of Freedom]	0.59	0.93	1.09	*

Note: \*  $p < .001$ ; Sample size (N)=6.905; scores ranging from 0 (not at all) to 6 (all the time)

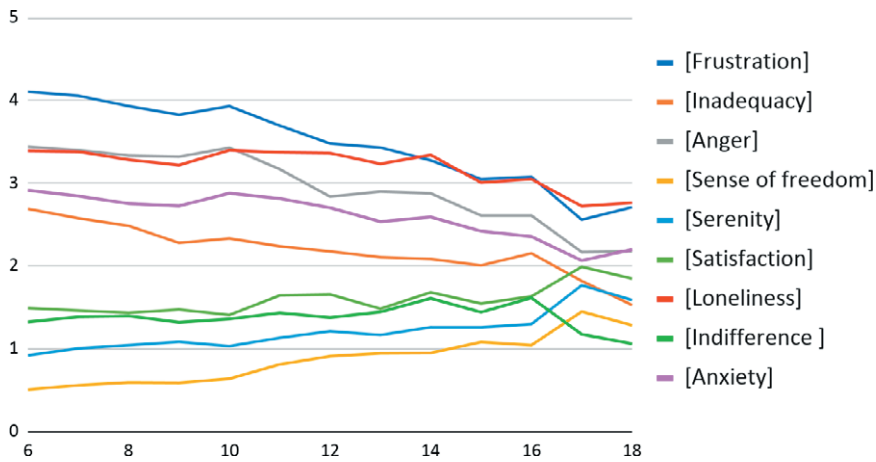


Fig. 6 – Parents' emotions in relation to children's ages

negative parental emotions. The order follows a decreasing line of values, to make immediately visible how the predominant parental emotional scenario is negative, coherently with the results regarding their overall satisfaction with distance learning and its pros and cons.

Regardless of the school grade attended by children, the most cited emotions experienced by mothers were frustration ( $m=3.96$ ), followed by anger ( $m=3.38$ ) and a feeling of loneliness ( $m=3.35$ ). Interestingly, the analysis of variance revealed that in all three cases, the mean scores decreased as a function of the school grade, with parents of children attending elementary school reporting higher scores regarding negative emotions. In a similar fashion, the set of positive emotions (sense of freedom, serenity, and satisfaction) reported very low general scores with statistically significant differences between the three groups. In fact, parents of older students attending upper secondary schools reported higher scores than parents of younger children.

It is important to underline that, however, in case of positive emotions, all average scores were in the lower bound of the possible range.

Fig. 6 above gives more detail regarding the variance of scores attributed to positive and negative emotions in relation to the children's ages (per year). We again see the general trend of a decreasing negative experience when the children's ages increase, and the two groups of lines, the lower one (under value 2) regarding positive emotions and the higher one regarding negative emotions, are constant across all children's ages. We can see a value gap in correspondence to twelve-year olds (between

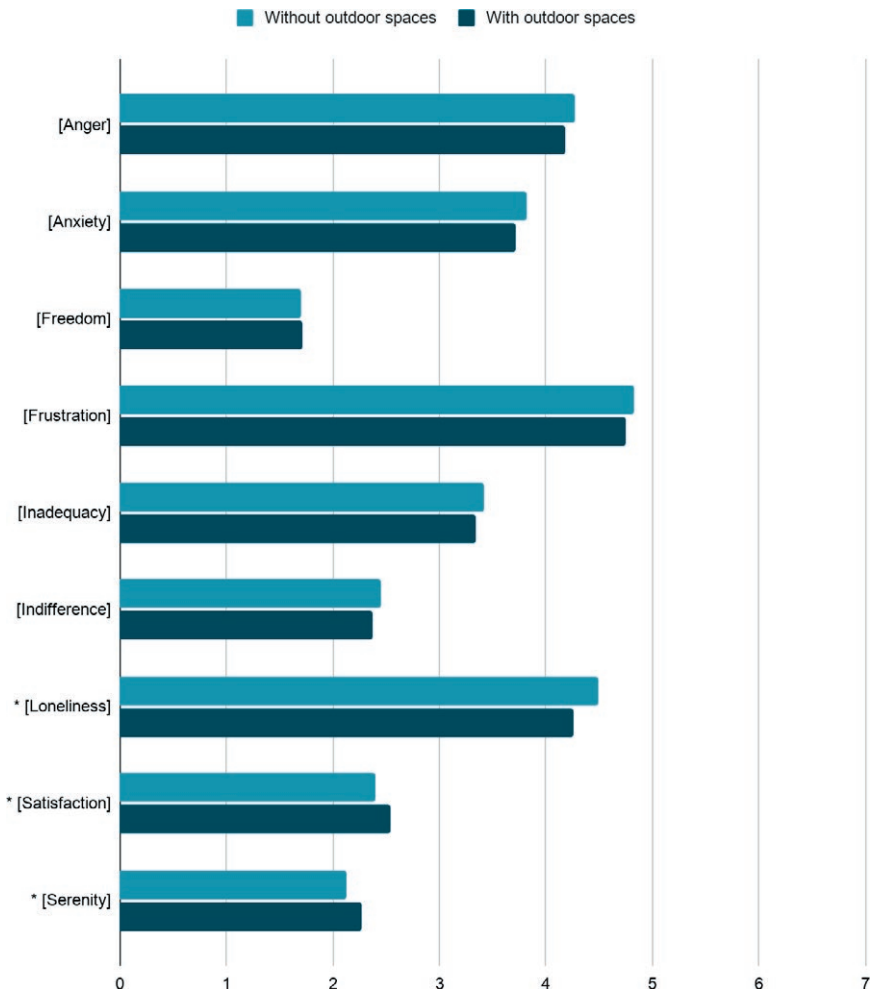


Fig. 7 – Mothers' emotions in households with or without access to outdoor spaces (Note: \*  $p < .001$ )

the first and second year of the lower secondary school), especially if we focus on the two most conflictual emotions – frustration and anger.

To provide a more complex picture, we considered families who had access to outdoor areas compared to those living in houses with no outdoor space. Mothers in the former group defined themselves as more serene and satisfied, with a significantly lower degree of loneliness (see Fig. 7).

Furthermore, correlational analysis reveals moderate negative relationships between participants' perceptions of adequately balanc-



ing homeschooling and work and the entire set of negative emotions (Frustration  $R = -.41$ , Anger  $R = -.38$ , Anxiety  $R = -.33$ , Inadequacy  $R = .29$ , Loneliness  $R = -.29$ ,  $p < 0.01$ ). These results seem to suggest that the mother's fatigue during those months could not be attributed only to distance learning itself. Rather, it was probably associated with the difficulty in managing the upset balance between home and work. The high percentage of mothers who declared remote learning incompatible with work (65.5%) and the significant number of women who considered the possibility of leaving their jobs if homeschooling continued during the following academic year (30.3%) seem to support this interpretation.

### *8.2. Mothers' views on children's emotional and behavioral changes: a stressful condition*

When parents reported their perceptions about children's behaviors and emotions expressed during the period of distance learning, the picture that emerged seemed to be mainly characterized by a set of negative emotions that predominantly affected younger children in primary schools, but also the other school grade children. As evidenced in Table 4, the emotions with higher mean scores are all negative, not so much a

Table 4 – Children's psychological and behavioral changes: emotional internal states

	Primary	Lower secondary	Upper secondary	p-value
[Expressions of boredom]	4.82	4.82	4.54	*
[Mood swings]	4.51	4.37	4.08	*
[Expressions of frustration]	4.53	4.30	4.02	*
[Expressions of melancholy]	4.08	3.99	3.89	
[Anger]	4.05	3.78	3.36	*
[Sense of loneliness]	4.03	4.08	3.94	
[Expressions of sadness]	3.77	3.62	3.45	*
[Expressions of overall serenity]	3.41	3.35	3.42	
[Expressions of joy]	2.4	2.72	3.08	*

Note: \*  $p < .001$ ; Sample size (N)= 9,802; scores ranging from 1 (not at all) to 7 (all the time)

general feeling of sadness, but at the top is boredom, followed by mood swings and frustration, melancholy, anger, and loneliness.

In terms of the behavioral changes observed by mothers regarding their children connected to the emotional regulatory system and behavioral control, Table 5 shows that concentration (conceptualized as a

Table 5 – Children's psychological and behavioral changes: emotional regulatory system and behavioral control

	Primary	Lower secondary	Upper secondary	p-value
[Poor concentration (in studying, reading, playing...)]	4.94	4,57	4,22	*
[Lack of autonomy and need for help (self-care, tasks, time management)]	4.,55	4.00	3.24	*
[Expressions of restlessness]	3.98	3.92	3.64	*
[Increased communication (with parents, siblings, other relatives, friends...)]	3.75	3.69	3.82	
[Anger outbreak]	3.56	3.34	2.97	*
[Acquisition of new skills (studying, dressing, washing, cooking, cleaning...)]	3.20	3.32	3.14	
[Hyperactivity]	3.32	2.80	2.50	*
[Tranquil mood and behavior]	3.16	3.24	3.45	*
[Regressions of previously acquired skills (studying, dressing, washing)].	3.19	3.18	2.79	*
[Motivation (to play, to study, to socialize)]	2.94	2.82	2.89	
[Increased autonomy (in self-care, homework, leisure time management)].	2.76	3.34	3.34	*
[Increased concentration (in studying, reading, playing...)]	1.94	2.20	2.35	*

Note: \*  $p < .001$ ; Sample size (N)= 9,802; scores ranging from 1 (not at all) to 7 (all the time)

complex competence that includes not only study tasks, but also reading for pleasure or playing) and autonomy in self-care in doing tasks or in managing time are the two main behavioral domains that raised concern. In the hierarchy of values attributed by the opposite items “poor/increased concentration” and “lack of/increased autonomy”, the extreme poles, unequivocally indicated a negative trend.

The hypothesis of greater tranquility or the acquisition of skills that regarded not only studying but also dressing, washing, cooking, cleaning, do not seem to demonstrate a particular positive trend, while indicating nonetheless an increase in communication with parents, siblings, or other people.

Overall, parents’ perceptions suggest that their children’s condition was stressful. In fact, poor concentration ( $m=4.94$ ), mood swings ( $m=4.51$ ), frustration ( $m=4.53$ ), boredom ( $m=4.82$ ) and a lack of autonomy ( $m=4.55$ ) describe a set of symptoms often seen in literature to be indicators of psychological distress or consequences of challenging situations in children (Centifanti, Williams, 2017; Nader, 2007; Veronese, Pepe, 2017; Veronese *et al.*, 2018). Importantly, variance analysis revealed that almost all negative emotions’ scores were lower in higher secondary school students with respect to primary and lower secondary school children.

This condition can be detected across all of the children’s ages, as can be seen in the two figures below (Fig. 8 and Fig. 9), though values that indicate a slightly more positive picture for children from age 13 on.

With respect to families who had access to outdoor spaces, there were significant differences in the majority of the variables connected to changes observed in children’s emotions and behaviors: feelings of joy and serenity were less rare, but in general feelings like boredom and sadness, as well as loneliness, were perceived as stronger by those who could not count on the availability of external spaces.

Something similar happened in the observed psychological and behavioral changes, where there was a significantly stronger perception of higher levels of restlessness, hyperactivity, and regressions regarding skills for those who have no outdoor spaces available. On the other hand, parents observed lower levels in the acquisition of new skills, tranquility, and motivation in studying, reading, and socializing (Fig. 10).

Generally, being part of the group who have gardens, courtyards and terraces most likely indicates a higher socio-economic status. These families tend to experience fewer problems regarding connectivity, communication with teachers and noise in the household. The elements of

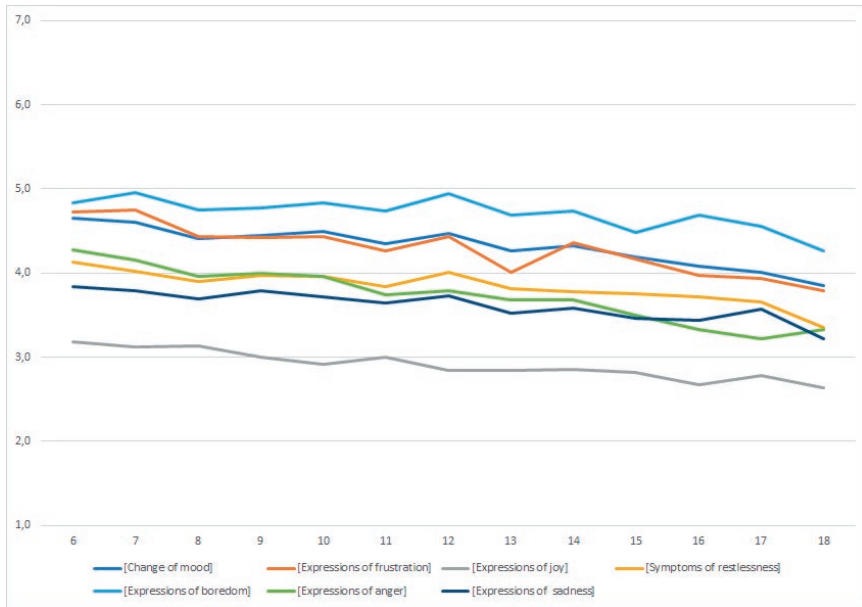


Fig. 8 – Children's emotional internal states per age

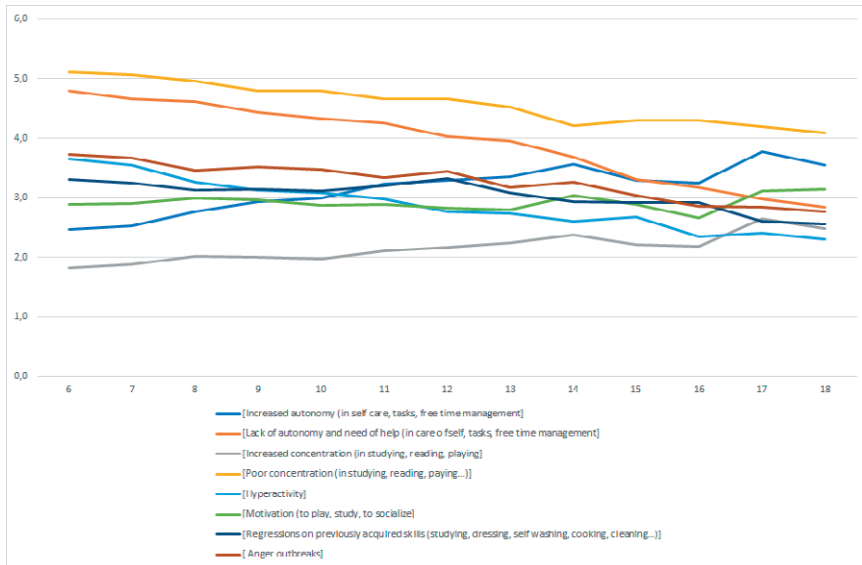


Fig. 9 – Children's behavioral changes per age

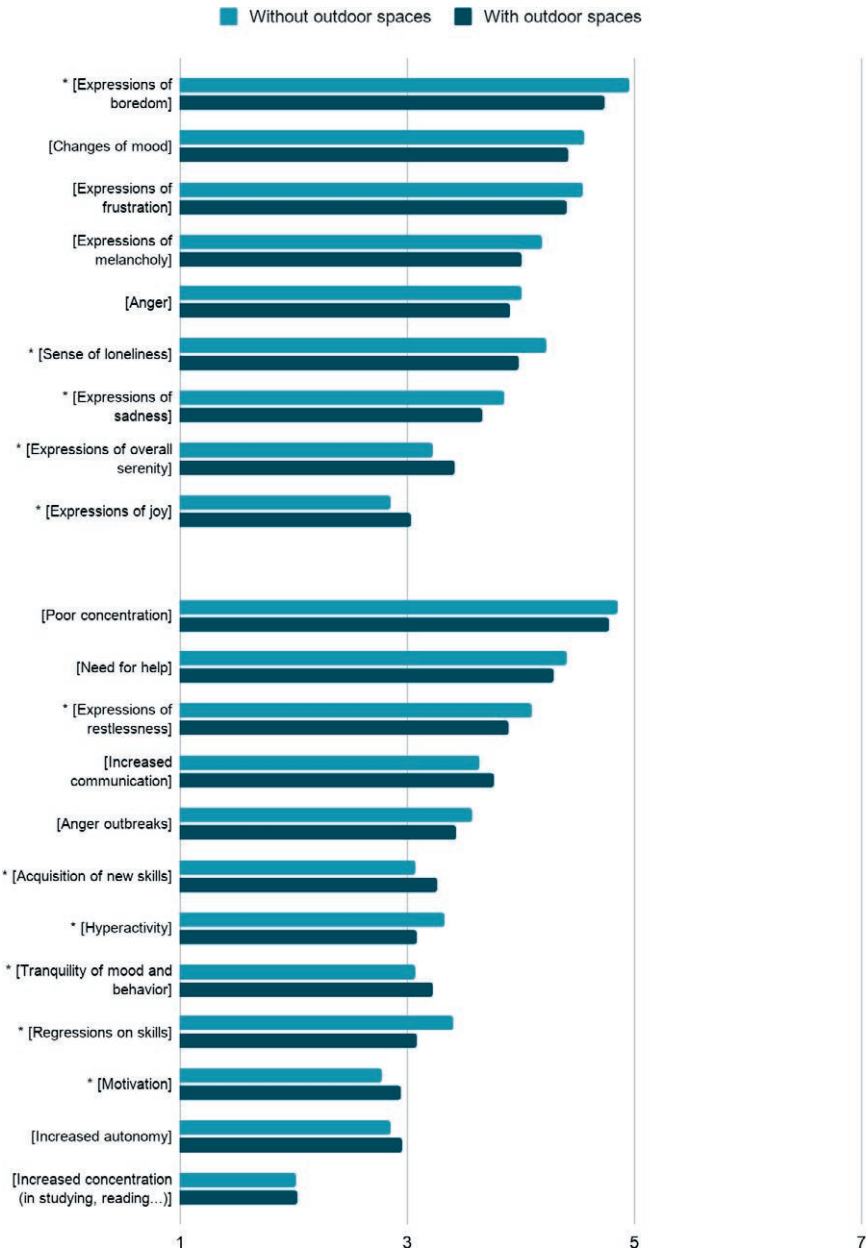


Fig. 10 – Children’s emotions and behavioral changes with and without outdoor spaces (Note: \*  $p < .001$ )

remote teaching that were more appreciated by parents living in this specific group were flexibility, balance between class activities and homework, the amount of assigned homework and the relationship with technology.

### *9. Children with Special Educational Needs*

Families with children with disabilities experienced more difficulties compared to other families in the sample. The 289 families in this condition were closely compared to 700 other families, extracted randomly from the overall group of respondents. This comparison group was similar to the target in terms of age of the respondent, education level and location.

The exact same procedure was followed for families with at least one child with a Learning Disability (LD, such as Dyslexia, Dyscalculia, Dysorthographia, and Dysgraphia).

The two groups were kept separate to reflect Italian laws about special education: students with disabilities receive a different kind of specialized assistance from Inclusive Education teachers. There were 924 families with at least one child with LD, for a total number of 1049 children (1.14 per family), and they were compared to a random sample of 1500 other respondents.

One initial remark can be made about the support received by children with disabilities: among their parents, only 16.37% confirmed that their children got all the support assigned to them, while 38.07% received limited support and 45.55% did not receive any support at all.

Looking at what parents said about the pros and cons introduced by remote teaching, their children's autonomy was more of an issue for families with at least one child with a disability ( $p < 0.001$ ). The same was true for children with LD, where differences were also visible in terms of the children's interest in the distance learning ( $p < 0.001$ ) and in the perception of the parents' ability to cope with the requirements of their work and family life as well as the requests from their children's schools ( $p < 0.01$ ). The perception of knowledge of what kind of activities were proposed at school was higher for parents of children with LD ( $p < 0.01$ ).

In terms of hours spent helping children, both the families of children with disabilities and children with LDs had highly significant differences compared to the related samples ( $p < 0.001$  in both cases). The

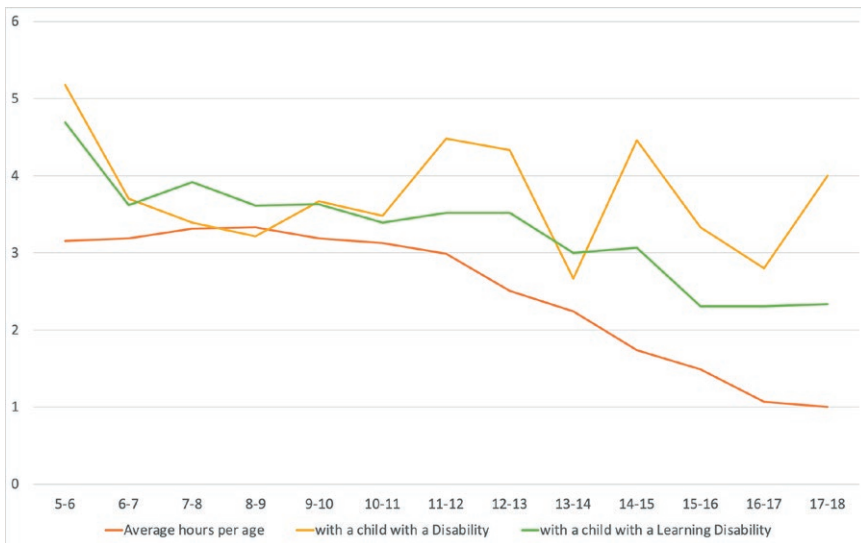


Fig. 11 – Daily support hours in families with children with disabilities and with children with LDs, per age of the oldest child

figure (Fig. 11) shows the average amount of support hours stated by parents, comparing the overall survey and the two subgroups of families with children with disabilities and LDs.

The feelings reported by parents of children with disabilities had higher degrees of a sense of inadequacy ( $p < 0.01$ ), which was more significant in parents of children with LD, coupled with a higher degree of anxiety ( $p < 0.001$ ).

Moreover, parents of children with disabilities and those with children with LDs noticed multiple behavioral changes in them, like increased restlessness and hyperactivity (more than in other families), paired with higher degrees of regressions towards states of dependence from the adults in the house, leading to lower perception of autonomy. Anger outbursts were described as more frequent, as well as mood changes, leading to darker feelings for children with disabilities. This also had, in the parents' view, a negative impact on academic and communication skills.

In terms of teaching and learning activities, we noticed that the group of parents with at least one child with a disability saw issues in the emotional domain become the cause for not participating in the activities or for not doing homework. If the lack of clarity was sometimes a barrier

for participating in the remote teaching activities, some major, significant differences were reported in the ability to hear and see, as well as in the need for support from an adult. Such measures were less reliable than those referred to the respondent, hence they are presented simply to complete the picture of the parents' view on the lockdown and distance learning experience.

#### 10. *Limits of the study*

As in the case of other studies, the present work presented some limitations that should be addressed. First, the data collection was based on self-reported quantitative measures administered via Computer Assisted Web Interview (CAWI). This means that vulnerable families (i.e., perhaps the subjects more affected by the pandemic emergency) were likely to be underestimated in the sample's composition. Besides, the use of self-reported quantitative scores affected the results in terms of common variance method (CMV; explained variance attributable to measurement methods rather than to the construct themselves; Pallavicini, Pepe, 2020; Podsakoff, MacKenzie, Lee, Podsakoff, 2003). In addition, other sources of quantitative bias (e.g., response style or the effects of other confounding variables; Veronese, Pepe, Alzaanin, Shoman, 2020) are likely to have been present. Then, self-report measures are inherently less accurate than clinical interviews when it comes to assessing detrimental psychological effects of environmental conditions distress (Boals, Hathaway, 2010), mostly when parents observed children reactions (Brazzelli, Grazzani, Pepe, 2021; Ornaghi, Pepe, Agliati, Grazzani, 2019).

Second, the research design was exploratory and cross-sectional, meaning that the results should not be interpreted in terms of causality (Bollen, Pearl, 2013) but, on the contrary, we agree with Pearl's (2012) position that causal relations in observational studies «can only be substantiated from a combination of data and untested theoretical assumptions, not from the data alone» (ivi, p. 2).

In addition, data were gathered during a period of global pandemic health crises and local national strict lockdown. In cases such as this, three different potential sources of psychological distress can be identified: the fear of the COVID-19, the combined effects of limitation of personal freedom and the contraction of general levels of social support, and the sudden shift from traditional learning to distance learning.



From this point of view, it was essential to read the present study results with caution only hypothesizing the effects of one of those dimensions on socio-emotional distress. However, by using a large sample, this study's results can offer important indications and reflections to both policymakers and stakeholders on the management of transition in a time of emergency.

### *Conclusions*

This study, in line with other Italian and international studies relating to the pandemic emergency period of the Spring 2020 reported in the introductory paragraphs, reliably detected an overall stressful situation for many families, but also for many children and adolescents as seen through the eyes of their parents.

We will summarize some particularly important results in order to formulate some conclusive reflections.

First, we observe that the study was configured as a “spontaneous” gender study, because almost all of the respondents were mothers, even though the questionnaire was potentially addressed to both parents, or other guardians of minors attending school. It seems plausible to us to interpret this characteristic of the sample as a first important result that indicates how the restrictive measures of the lockdown and the absence of in-person school support had greater repercussions on the lives of women-mothers than on fathers.

The sample was composed mainly of families with a medium-high education level. Therefore, we can assume that they had good cultural resources to face the challenges posed by the pandemic situation, an understanding of the general situation and the requests posed by distance learning, as well as good instrumental resources, even though 22% of children used mobile phones for distance learning.

Even within these “favorable” conditions, the prevailing perception of mothers that emerged from the data collected was that of fatigue and stress, attributable both to the overall pandemic situation, the restrictive conditions of life during lockdown and distance learning. This, on the one hand, occupied children's time and guaranteed a minimum level of didactic and social continuity, towards which gratitude emerged in this study and others (Ciurnelli, Izzo, 2020; Gigli, 2020); on the other hand, it also represented an additional burden on the shoulders of women, especially those with children who were of primary school age and in first

and second year of lower secondary school, workers, and possibly with children with disabilities or learning disabilities.

Parental fatigue was found to have a significant correlation with the difficulty in reconciling support for children in distance learning and working activities, without the possibility of using domestic help perhaps previously used. One of the most alarming results of the study conducted was the high percentage of women who said they would consider leaving work in the event of an extension of distance learning.

A second incident variable was the presence of special educational needs. A high percentage of these families, unfortunately, did not receive any support during the months of lockdown. This was a real abandonment of families with a greater burden of fatigue.

These aspects of disorientation, fatigue, and parental stress regarding forms of homeschooling confirm both studies prior to the 2020 pandemic event (Boulton, 2008; Liu *et al.*, 2010; Murphy, Rodriguez-Manzanares, 2009; Selwyn *et al.*, 2011) and national and international studies conducted during the period of interest for our study (Ardizzoni *et al.*, 2020; Garbe *et al.*, 2020; Mantovani *et al.*, 2020).

On the one hand, we can hypothesize that we intercepted a sample of mothers with great motivation to guarantee their children a high level of education and that they were strongly motivated to carefully follow the scholastic success of their children, and therefore, for this reason, we collected the opinions of women who were more exposed to the risk of stress regarding this aspect of child-rearing.

On the other hand, it is realistic to consider that the negative impact of the absence of in-person school pointed out by these families may have been even more profound and structural in families living in conditions of socio-economic hardship, with fewer material-instrumental resources and, in general, with less cultural capital. We did not intercept these families in this study, but other studies have focused on them. It has been documented how distance learning can exacerbate existing socio-economic inequalities and long-running vulnerabilities for fragile or marginalized families, struggling with limited or non-existent access to technological resources or the internet at home, and that provide less parental guidance (Burgess, Sievertsen, 2020; Cardenas, Bustos, Chakraborty, 2020; Masonbrink, Hurley, 2020; Murat, Bonacini, 2020; STC, 2020a; Van Lancker, Parolin, 2020; Yip, 2020).

With regard to children and adolescents, the perspective offered by the mothers in the sample was mainly of concern, both with respect to their relationship with distance learning and their lack of autonomous

skills to cope with this new task, and with respect to an overall emotional and behavioral stressful condition, which we cannot consider referable only to distance learning, but rather to the cumulative impact of several factors (Morelli *et al.*, 2020; Petretto, Masala, Masala, 2020; Segre *et al.* 2020; Spinelli *et al.*, 2020). The positive impact of having access to open-air spaces on children's and parents' well-being, which emerged in our study, confirmed this cumulative and multifactorial reading.

Despite the recognition by mothers of positive aspects regarding the increase of digital skills in their children (as in Vuorikari *et al.*, 2020) and the greater transparency of the teaching activities of teachers, the prevalent perception of distance learning was clearly negative. Parents observed in their children signs of demotivation, emotional fatigue in remote communication and assiduous requests for support, particularly by primary school children, but surprisingly by secondary school students as well.

The participants in our study also valued distance learning as a way to restore the relationship between children and teachers (as in Ciurnelli, Izzo, 2020). The support to the socio-emotional condition of children and families and the maintenance of 'connections' was indicated as one of the main aims of remote teaching in the National Guidelines on remote educational connections in the ECEC services (MIUR, 2020), a perspective that can be extended to the whole school system. But, at the same time, mothers observed a great nostalgia in their children for their classmates as well as teachers, and their social life that characterized the in-person school.

It seems to us, therefore, that the demotivation of children and young people towards distance learning can be partly explained by the difficulties of teachers (understandable given the sudden demand) and of the students themselves in adapting to distance learning, starting from a didactic experience barely integrated on a digital level. In addition, the mainly transmissive, synchronous or asynchronous, characteristics of the didactic proposals were not very engaging. However, this demotivation must be read in the light of the overall emotional and behavioral picture that emerged (due to boredom, poor concentration, a sense of frustration, mood swings, restlessness, melancholy, anger, and loneliness), emotions and behaviors also caused by the lockdown restrictions, the total absence of in-person school activities and other extracurricular activities. The total closure of social and activity spaces constituted a real counter-evolution in the growth path of children and adolescents.

These results warn us against considering the question of distance learning as purely methodological, in terms of teaching techniques and the variety of tools, and as purely related to learning. It is obviously de-

sirable that teachers should receive adequate professional development in the use of ICTs in order to be able to offer active and engaging teaching, also with the use of technologies. However, in a systemic perspective, distance teaching, especially if taken as the only form of teaching, weakens the in-person social experience of learning and school life in a structural way. Even if offered with the best possible methodological approach, it overloads the parental figures, generating stress linked both to the task of supporting children in attending distance learning and to reconciling the commitments and activities, primarily related to work, which distinguish adult and family life.

Therefore, distance school is no longer “school” as we are used to understanding it. It is something else, lacking the role – that constitutively distinguishes “in-person school” – of socio-cultural protection, parental support, and social arena.

### References

- Angrist J.D., Battistin E., Vuri D. (2017): In a Small Moment: Class Size and Moral Hazard in the Italian Mezzogiorno. *American Economic Journal: Applied Economics*, 9(4), pp. 216-249.
- Ardizzoni S., Bolognesi I., Salinaro M., Scarpini M. (2020): Didattica a distanza con le famiglie: l'esperienza di insegnanti e genitori, in Italia e in Cina, durante l'emergenza sanitaria 2020. Uno studio preliminare. In A. Gigli: *Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*. Bologna: CREIF, pp. 71-79 (<https://centri.unibo.it/creif/it/pubblicazioni/servizi-educativi-e-scolastici-nel-covid-19-riflessioni-pedagogiche>; last access: 29.12.20).
- Azevedo J.P., Hasan A., Goldemberg D., Iqbal S.A., Geven K. (2020): *Simulating the Potential Impacts of COVID-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes: A Set of Global Estimates*. Policy Research Working Paper, No. 9284. Washington: World Bank.
- Baker R.P. (1998): *Computer Assisted Survey Information Collection*. New York: John Wiley & Son.
- Berlyne D.E., Peckham S. (1966): The Semantic Differential and other Measures of Reaction to Visual Complexity. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 20(2), pp. 125-135.
- Bhamani S., Makhdoom A.Z., Bharuchi V., Ali N., Kaleem S., Ahmed D. (2020): Home Learning in Times of COVID: Experiences of Parents. *Journal of Education and Educational Development*, 7(1), pp. 9-26.
- Boals A., Hathaway L.M. (2010): The Importance of the DSM-IV E and F Criteria in Self-Report Assessments of PTSD. *Journal of Anxiety Disorders*, 24(1), pp. 161-166.

- Bollen K.A., Pearl J. (2013): Eight Myths about Causality and Structural Equation Models. In S.L. Morgan (Ed.): *Handbook of Causal Analysis for Social Research*. Dordrecht (NL): Springer, pp. 301-328.
- Boonk, L., Gijsselaers H.J., Ritzen H., Brand-Gruwel S. (2018): A Review of the Relationship between Parental Involvement Indicators and Academic Achievement. *Educational Research Review*, n. 24, pp. 10-30.
- Boulton H. (2008): Managing e-Learning: What Are the Real Implications for Schools? *The Electronic Journal of e-Learning*, 6(1), pp. 11-18.
- Brooks S.K., Webster R.K., Smith L.E., Simon Wessely S., Greenberg N., Rubin G.J. (2020): The Psychological Impact of Quarantine and How to Reduce it: Rapid Review of the Evidence. *The Lancet*, 395(10227), pp. 912-920.
- Brown S.M., Doom J.R., Lechuga-Peña S., Watamura S.E., Koppels T. (2020): Stress and Parenting during the Global COVID-19 Pandemic. *Child Abuse & Neglect*, 110(104699), nn.p.n.i.
- Burgess S., Sievertsen H. H. (2020): Schools, Skills, and Learning: The Impact of COVID-19 on Education (<https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education>; last access: 29.12.20).
- Brazzelli E., Grazzani I., Pepe A. (2021): Promoting Prosocial Behavior in Toddlerhood: A Conversation-Based Intervention at Nursery. *Journal of Experimental Child Psychology*, 204(105056).
- Bulkley K., Fisler J. (2003): A Decade of Charter Schools: From Theory to Practice. *Educational Policy*, 17(3), pp. 317-342.
- Brunello G., Checchi D. (2005): School Quality and Family Background in Italy. *Economics of Education Review*, 24(5), pp. 563-577.
- Cardenas M.C., Bustos S.S., Chakraborty R. (2020): A “Parallel Pandemic”: The Psychosocial Burden of COVID-19 in Children and Adolescents. *Acta Paediatrica*, 109(11), pp. 2187-2188.
- Centifanti L.C., Williams D.M. (Eds.) (2017): *The Wiley Handbook of Developmental Psychopathology*. New York: John Wiley & Son.
- Champeaux H., Mangiavacchi L., Marchetta F., Piccoli L. (2020): *Learning from Home: Children’s Cognitive and Socio-Emotional Skills during the Covid-19 Lockdown in France and Italy*. Institute of Labor Economics (IZA) Discussion Papers 13819 (<https://www.ial.it/cms/cms-files/submission/all20200904120231.pdf>; last access: 29.12.20).
- Ciurnelli B., Izzo D. (2020): L’impatto della pandemia sulla didattica: percezioni, azioni e reazioni dal mondo della scuola. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), pp. 26-43.
- Epstein J.L. (2018): *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. New York: Routledge.
- Fontanesi L., Marchetti D., Mazza C., Di Giandomenico S., Roma P., Verrocchio M. C. (2020): The Effect of the COVID-19 Lockdown on Parents: A Call to Adopt Urgent Measures. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1), pp. S79-S81.

- 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.
- Gigli A. (2020): Essere genitori ai tempi del COVID19: disagi, bisogni, risorse: i primi dati di una rilevazione. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare* (just accepted paper).
- Green C.L., Hoover-Dempsey K.V. (2007): Why do Parents Homeschool? A Systematic Examination of Parental Involvement. *Education and Urban Society*, 39(2), pp. 264-285.
- Günther-Bel C., Vilaregut A., Carratala E., Torras-Garat S., Pérez-Testor C. (2020): A Mixed-Method Study of Individual, Couple, and Parental Functioning during the State-Regulated COVID-19 Lockdown in Spain. *Family Process*, 59(3), pp. 1060-1079.
- Hoffman J.A., Miller E.A. (2020): Addressing the Consequences of School Closure due to COVID-19 on Children's Physical and Mental Well-Being. *World Medical & Health Policy*, 12(3), pp. 300-310.
- ISTAT (2018): *Popolazione e famiglie. Annuario Statistico Italiano 2018* (<https://www.istat.it/it/files/2018/12/C03.pdf>; last access: 29.12.20).
- ISTAT (2019): *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali* (<https://www.istat.it/it/files/2020/07/Livelli-di-istruzione-e-ritorni-occupazionali.pdf>; last access: 29.12.20).
- ISTAT (2020): *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi*. Retrieved from: <https://www.istat.it/it/files/2020/04/Spazi-casa-disponibilita-computer-ragazzi.pdf>; last access: 29.12.20).
- Jones A.L., Kessler M.A. (2020): Teachers' Emotion and Identity Work during a Pandemic. *Frontiers in Education*, n. 5, p. 195.
- Kim L.E., Asbury K. (2020): "Like a Rug Had Been Pulled from Under You": The Impact of COVID-19 on Teachers in England during the First Six Weeks of the UK Lockdown. *British Journal of Educational Psychology*, 90(4), pp. 1062-1083.
- Kuhfeld M., Tarasawa B. (2020): *The COVID-19 Slide: What Summer Learning Loss Can Tell Us about the Potential Impact of School Closures on Student Academic Achievement*. NWEA White Paper ([https://www.nwea.org/content/uploads/2020/05/Collaborative-Brief\\_Covid19-Slide-APR20.pdf](https://www.nwea.org/content/uploads/2020/05/Collaborative-Brief_Covid19-Slide-APR20.pdf); last access: 29.12.20).
- Lancker W., van, Parolin Z. (2020): COVID-19, School Closures, and Child Poverty: a Social Crisis in the Making. *Lancet Public Health*, n. 5, e243-e244.
- Liu F., Black E., Algina J., Cavanaugh C., Dawson K. (2010): The Validation of One Parental Involvement Measurement in Virtual Schooling. *Journal of Interactive Online Learning*, 9(2), pp. 105-132.
- Mangiavacchi L., Piccoli L., Pieroni L. (2020): *Fathers Matter: Intra-Household Responsibilities and Children's Wellbeing during the COVID-19 Lockdown in Italy*. Institute of Labor Economics (IZA) Discussion Papers 13519 (<http://ftp.iza.org/dp13519.pdf>; last access: 29.12.20).

- Mantovani S., Picca M., Ferri P., Bove C., Manzoni P. (2020): *Bambini e lockdown. La parola ai genitori* ([https://www.unimib.it/sites/default/files/Report\\_Bambini\\_e\\_lockdown.pdf](https://www.unimib.it/sites/default/files/Report_Bambini_e_lockdown.pdf); last access: 29.12.20).
- Masonbrink A.R., Hurley E. (2020): Advocating for Children during the COVID-19 School Closures. *Pediatrics*, 146(3).
- MIUR (2020): *Orientamenti pedagogici sui Legami educativi a Distanza*, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2432359/ORIENTAMENTI+PEDAGOGICI+SUI+LEAD.pdf/cdf36ed7-0ce7-70fa-6ab2-6983fe2f035c?version=1.1&t=1589889085827> (last access: 29.12.20).
- Morelli M., Cattelino E., Baiocco R., Trumello C., Babore A., Candelori C., Chirumbolo A. (2020): Parents and Children During the COVID-19 Lockdown: The Influence of Parenting Distress and Parenting Self-Efficacy on Children's Emotional Well-Being. *Frontiers in Psychology*, n. 11, p. 2584.
- Murat M., Bonacini L. (2020): *Coronavirus Pandemic, Remote Learning and Education Inequalities*. Global Labor Organization (GLO) Discussion Paper 679 (<https://ideas.repec.org/p/zbw/glodps/679.html>; last access: 29.12.20).
- Murphy E., Rodriguez-Manzanares M.A. (2009): Teachers' Perspectives on Motivation in High School Distance Education. *Journal of Distance Education*, 23(3), pp. 1-24.
- Nader K. (2007): *Understanding and Assessing Trauma in Children and Adolescents: Measures, Methods, and Youth in Context*. New York: Routledge.
- Noble K., Hurley P., Macklin S. (2020): *COVID-19, Employment Stress and Student Vulnerability in Australia*. Mitchell Institute for Education and Health Policy, Victoria University (<https://www.vu.edu.au/sites/default/files/COVID-19%20employment%20stress%20and%20child%20vulnerability.pdf>; last access: 29.12.20).
- Osgood C.E. (1964): Semantic Differential Technique in the Comparative Study of Cultures. *American Anthropologist*, 66(3), pp. 171-200.
- Ornaghi V., Pepe A., Agliati A., Grazzani I. (2019): The Contribution of Emotion Knowledge, Language Ability, and Maternal Emotion Socialization Style to Explaining Toddlers' Emotion Regulation. *Social Development*, 28(3), pp. 581-598.
- Pallavicini, F., Pepe, A. (2020). Virtual Reality Games and the Role of Body Involvement in Enhancing Positive Emotions and Decreasing Anxiety: Within-Subjects Pilot Study. *JMIR Serious Games*, 8(2), e15635.
- Pagani V., Falcone C., Pastori G., Zaninelli F.L. (2020): Povertà educativa, diritto all'educazione e approccio alle capacità. La voce di educatrici e insegnanti dei servizi educativi per l'infanzia e di scuola primaria. *Scholè*, n. 2, pp. 181-188.
- Pagani V., Passalacqua, F. (2020). "Da un giorno all'altro abbiamo dovuto cambiare lavoro". L'esperienza della scuola a distanza dalla voce degli insegnanti. *RicercaAzione*, 12(2), pp. 101-116.
- Park S., Holloway S.D. (2017): The Effects of School-Based Parental Involvement on Academic Achievement at the Child and Elementary School Level: A Longitudinal Study. *The Journal of Educational Research*, 110(1), pp. 1-16.

- Pearl J. (2012). *The Mediation Formula: A Guide to the Assessment of Causal Pathways in Nonlinear Models*. In C. Berzuini, P. Dawid, L. Bernardinelli (Eds.): *Causality: Statistical Perspectives and Applications*. Chichester (UK): John Wiley & Sons, pp. 151-179.
- Petretto D.R., Masala I., Masala C. (2020): School Closure and Children in the Outbreak of COVID-19. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*, n. 16, pp. 189-191.
- Podsakoff P.M., MacKenzie S.B., Lee J.Y., Podsakoff N.P. (2003): Common Method Biases in Behavioral Research: A Critical Review of the Literature and Recommended Remedies. *Journal of applied psychology*, 88(5), p. 879.
- Poletti M., Raballo A. (2020): Letter to the Editor: Evidence on School Closure and Children's Social Contact: Useful for Coronavirus Disease (COVID-19)? *Euro Surveill*, 25(17), e2000758.
- Save the Children (2020a): *Riscriviamo il futuro. L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*. Roma: Save the Children ([https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sullapoverta-educativa\\_0.pdf](https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sullapoverta-educativa_0.pdf); last access: 29.12.20).
- Save the Children (2020b): *La scuola che verrà: attese, incertezze e sogni all'avvio del nuovo anno scolastico*. Roma: Save the Children (; <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/la-scuola-che-verra.pdf>; last access: 29.12.20).
- Segre G., Campi R., Scarpellini F., Clavenna A., Zanetti M., Cartabia M., Bonati M. (2020): Interviewing Children: The Impact of the COVID-19 Quarantine on Children's Changes in Routine and Psychological Distress. *Research Square* (pre-print).
- Selwyn N., Banaji S., Hadjithoma-Garstka C., Clark W. (2011): Providing a Platform for Parents? Exploring the Nature of Parental Engagement with School Learning Platforms. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(4), pp. 314-323.
- Società Italiana di Ricerca Didattica - SIRD (2020): *Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19* ([https://www.sird.it/wpcontent/uploads/2020/07/Una\\_prima\\_panoramica\\_dei\\_dati.pdf](https://www.sird.it/wpcontent/uploads/2020/07/Una_prima_panoramica_dei_dati.pdf); last access: 29.12.20).
- Soriani, A. (2020): Nessuno (digitalmente) indietro? Le sfide di una scuola forzata alla non-presenza. In: Gigli A., *Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*. Bologna: CREIF, pp. 31-34 (<https://centri.unibo.it/creif/it/pubblicazioni/servizi-educativi-e-scolastici-nel-covid-19-riflessioni-pedagogiche>; last access: 29.12.20).
- Spinelli M., Lionetti F., Pastore M., Fasolo M. (2020): Parents' Stress and Children's Psychological Problems in Families Facing the COVID-19 Outbreak in Italy. *Frontiers in Psychology*, n. 11, pp. 1-7.
- Tan C.Y., Lyu M., Peng B. (2020): Academic Benefits from Parental Involvement Are Stratified by Parental Socioeconomic Status: A Meta-Analysis. *Parenting*, 20(4), pp. 241-287.



- UNESCO (2020): *COVID-19 Educational Disruption and Response* (<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>; last access: 29.12.20).
- United Nations (2020): *The impact of Covid-19 on children the. Policy Brief* (<https://unsdg.un.org/resources/policy-brief-impact-covid-19-children>; last access: 22.2.21).
- Veronese G., Pepe A. (2017): Positive and Negative Affect in Children Living in Refugee Camps: Assessing the Psychometric Proprieties and Factorial Invariance of the PANAS-C in the Gaza Strip. *Evaluation & the Health Professions*, 40(1), pp. 3-32.
- Veronese G., Pepe A., Almurnak F., Jaradah A., Hamdouna H. (2018): Quality of Life, Primary Traumatization, and Positive and Negative Effects in Primary School Students in the Gaza Strip. *The Lancet*, 391, p. S14.
- Veronese G., Pepe A., Alzaanin W., Shoman H. (2020): Sources of Functioning, Symptoms of Trauma, and Psychological Distress: A Cross-Sectional Study with Palestinian Health Workers Operating in West Bank and Gaza Strip. *American Journal of Orthopsychiatry*, 90(6), pp. 751-759.
- Viner R.M., Russell S.J., Croker H., Packer J., Ward J., Stansfield C., Mytton O., Bonell C., Booy R. (2020): School Closure and Management Practices during Coronavirus Outbreaks Including COVID-19: A Rapid Systematic Review. *The Lancet*, 4(5), pp. 397-404.
- Vuorikari R., Velicu A., Chaudron S., Cachia R., Di Gioia R. (2020): *How Families Handled Emergency Remote Schooling during the Covid-19 Lockdown in Spring 2020 – Summary of Key Findings from Families with Children in 11 European Countries*. Luxembourg: Publications Office of the European Union ([https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC122303/remote\\_schooling\\_families\\_summary.pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC122303/remote_schooling_families_summary.pdf); last access:29.12.20).
- Yip T. (Ed.) (2020): *Addressing Inequities in Education during the COVID-19 Pandemic: How Education Policy and Schools Can Support Historically and Currently Marginalized Children and Youth*. Washington: SRCD ([https://www.srcd.org/sites/default/files/resources/FINAL\\_AddressInequalitiesVolume-092020.pdf](https://www.srcd.org/sites/default/files/resources/FINAL_AddressInequalitiesVolume-092020.pdf); last access: 29.12.20).
- Wyatt R.C., Meyers L.S. (1987): Psychometric Properties of Four 5-Point Likert Type Response Scales. *Educational and Psychological Measurement*, 47(1), pp. 27-35.

## Parents under Lockdown: the Impacts of the COVID-19 Pandemic on Families

Elisabetta Biffi<sup>1</sup>, Maria Benedetta Gambacorti-Passerini<sup>2</sup>, Daniela Bianchi<sup>3,4</sup>

### Abstract

This paper explores aspects of parenting during COVID-19 lockdown, analyzing the international literature and presenting a study conducted in Italy during the initial period of social isolation (March-May 2020). The pandemic has made childcare challenging for parents globally, compromising the well-being and mental health of caregivers themselves (Brooks *et al.*, 2020), and creating a potentially highly vulnerable situation for children (Gromada, Richardson, Rees, 2020). The COVID-19 emergency and the restrictions it has entailed bear short- and long-term implications for families, including the potential impact of delaying implementation of the Sustainable Development Goals (United Nations, 2015) and increased risk of children witnessing or experiencing violence and abuse (End Violence Against Children, 2020). Given this background, we investigated the family ecosystem, exploring both individual and parental factors in parents' relationships with their children, during lockdown.

**Keywords:** parent-child relationship, COVID-19 lockdown, Italy, parenting support, violence against children.

### Abstract

Il contributo intende esplorare alcuni aspetti della genitorialità durante il *lockdown*, attraverso un'analisi della letteratura internazionale e la presentazione di una ricerca condotta in Italia durante il periodo del primo confinamento (marzo-maggio 2020). L'arrivo

---

<sup>1</sup> Associate Professor in General and Social Pedagogy at the “Riccardo Massa” Department of Human Sciences for Education – University of Milano-Bicocca.

<sup>2</sup> Assistant Professor in General and Social Pedagogy at the “Riccardo Massa” Department of Human Sciences for Education – University of Milano-Bicocca.

<sup>3</sup> Research Assistant at the “Riccardo Massa” Department of Human Sciences for Education – University of Milano-Bicocca.

<sup>4</sup> The paper is the outcome of the joint work of the three Authors; however, par. 2.3, and 2.4, and the *Conclusions* were drafted by Elisabetta Biffi; par. 2, 2.1, and 2.2, by Maria Benedetta Gambacorti-Passerini; par. 1, 1.1, and 1.2, by Daniela Bianchi (from now on, unless otherwise specified, footnotes are edited by this paper's Authors, *Editor's Note*).

della pandemia ha reso l'assistenza all'infanzia una sfida difficile per i genitori a livello globale, compromettendo il benessere e la salute mentale degli stessi *caregivers* (Brooks *et al.*, 2020) e creando una situazione potenzialmente vulnerabile per i bambini (Gromada, Richardson, Rees, 2020). La crisi provocata dal COVID-19 e le limitazioni che ha portato potrebbero avere implicazioni a breve e lungo termine per le famiglie, inclusi i potenziali effetti di una ritardata attuazione degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (United Nations, 2015) e un maggior rischio che i bambini assistano o subiscano violenza e abusi (End Violence Against Children, 2020). Sulla base di queste premesse, il documento si concentra sull'indagine dell'ecosistema familiare, esplorando le dimensioni individuali e gli aspetti genitoriali nella relazione con i bambini durante il periodo di *lockdown*.

**Parole chiave:** relazione genitori-figli, lockdown da COVID-19, Italia, sostegno alla genitorialità, violenza all'infanzia.

## 1. *The COVID-19 pandemic; the international scenario*

On March 11, the World Health Organization declared COVID-19 a pandemic (WHO, 2020). In order to protect the health of the world's population, many countries implemented measures to contain the spread of COVID-19, including school closures, home isolation and community lockdown, all of which have secondary impacts on children and their families (Dulieu, Burgess, 2020).

The COVID-19 pandemic has not stopped at national borders. It has affected people regardless of their nationality, level of education, income, or gender. However, the same may not be said for its indirect consequences, which have hit the most vulnerable hardest (Schleicher, 2020).

### 1.1. *The impacts of the pandemic on families*

The restrictive measures required by the pandemic have exacerbated and accelerated existing social inequalities within and between countries, with job losses pushing many families further into poverty and school closures creating a wider educational divide, and impacting children's life opportunities, and their physical and mental health (Eurochild, 2020). Even prior to the COVID-19 pandemic, families had been described as undergoing «a global childcare crisis» (Samman *et al.*, 2016, *passim*).

The advent of the public health emergency has made childcare an even greater challenge for parents globally, both in the short and longer

term. In the current lockdown scenario, the measures adopted have often included the closure of childcare centers and schools. They have often also entailed restrictions on other childcare options: for example, grandparents may no longer be available to care for their grandchildren. This combination of closures of childcare services and restrictions leaves working parents in a difficult situation.

In this context, the well-being and mental health of parents themselves as caregivers are critical. Research on the COVID-19 emergency is still new, but early reports indicate that one in four home-isolated parents display mental ill-health symptoms compared with one in 20 non-isolated parents (Brooks *et al.*, 2020). Families' everyday lives have been seriously affected, and the spaces and times underpinning the daily routines of parents and children have undergone radical changes. Furthermore, greater responsibility for children's education has fallen on the shoulders of families since the introduction of distance education methods (Buchholz *et al.*, 2020), and this has given rise to new tensions and challenges.

In such a scenario, the caregivers' own well-being and mental health are critical factors (Brooks, 2020). Without adequate support, parents can become stressed, exhausted, and forced to make sacrifices in relation to their social life, education and employment. This creates an extremely challenging situation for parents and potentially a highly vulnerable one for children (Gromada, Richardson, Rees, 2020). While the long-term implications of the COVID-19 crisis for the mental health of either children or adults are yet unknown, there is reason to believe they may be substantial, including the potential longer-term effects of delayed implementation of the Sustainable Development Goals (United Nations, 2015).

### *1.2. The impacts of the pandemic on children*

As warned by the United Nations, the economic consequences of the pandemic and the resulting threat of economic recession are seriously affecting hundreds of thousands of children around the world. While generally not among those directly affected by the COVID-19 pandemic, children are at risk of becoming the main victims both in the immediate future and over the medium and long term (United Nations, 2020). Their right to grow up healthy, to study, to live their childhood peacefully, and build the future they desire has become even more at

risk. Away from school, deprived of opportunities to learn and develop their skills, for millions of children childhood is ending before it even begins.

The restrictive measures imposed to contain the pandemic are having and will continue to have dramatic indirect and hidden economic, social, and cultural consequences for the most vulnerable groups in the world's population, including children. As the main indirect victims of COVID-19, children are paying and will pay the highest price. Furthermore, it is clear that even within countries, the pandemic is bringing to the fore and exasperating the social inequalities that were already present in the population. Thus affecting, especially for children who were already in difficult situations, the opportunity to survive, be fed and receive protection, or participate in educational processes and learn. In a word, the opportunity to grow and develop (Save the Children, 2020).

COVID-19 lockdown is affecting children in multiple ways, including by threatening child safety. Confinement and protective measures carry a greater risk of children witnessing or experiencing violence and abuse. According to the Joint Leaders' statement, efforts to contain the coronavirus are exposing children, especially the most vulnerable, to an increased risk of violence (End Violence Against Children, 2020).

Furthermore, children's reliance on online distance learning platforms has also increased their risk of exposure to inappropriate content and online predators (United Nations, 2020). According to the recently published *Global status report on preventing violence against children 2020* (WHO, 2020)<sup>5</sup>, global responses to violence against children in times of COVID-19 have focused on how governments and communities can enhance families' ability to cope with the stress of confinement and anxiety about the future.

There has also been a joint effort to provide all families with concrete advice on how to enhance positive relationships between parents and children (UNESCO, WHO, UNICEF, End Violence Against Children, 2020). Such measures require a systematic approach to supporting parents, promoting positive parenting behaviors, and developing forms of educational support for parents.

---

<sup>5</sup> Cf. <https://www.who.int/teams/social-determinants-of-health/violence-prevention/global-status-report-on-violence-against-children-2020> (last access: 17.4.21).

## 2. *A study of parenting during COVID-19 lockdown, in Italy*

Within this framework, we set out here to give voice to parents who have experienced lockdown conditions, exploring selected aspects of parenting, and particularly the parent-child relationship, during the social isolation period. Understanding the impact that a prolonged period of confinement has had on the family environment can inform interventions promoting parenting practices that are respectful and mindful of the rights of children and adolescents.

Hence, we present a study conducted with Italian parents between April and May 2020. The study was conducted by the Italian research unit at the University of Milano-Bicocca, under the auspices of the Erasmus+ KA2 DEPCIP (Digitized Education Of Parents For Children Protection) Project<sup>6</sup>, whose aim is to develop training interventions for parents that promote children's rights and prevent violence, across five partner countries (Greece, Italy, Lithuania, Spain, and Turkey).

To this end, the project includes research focused on listening to the voices of parents, and advancing understanding of the family ecosystem by exploring individual factors (emotional states, availability of resources, support received, well-being and vulnerability), spatial factors (transformation of places, attribution of new meanings) and parental factors in the parent-child relationship (communicating the health emergency, managing difficult situations, triggers that make parents "lose their patience").

### 2.1. *Method and research sample*

We adopted a phenomenological approach, within a qualitative research framework (Van Manen, 1990). The research instruments were quali-quantitative guided interviews administered via Computer Assisted Web Interview (CAWI) technology and in-depth qualitative interviews, in keeping with our exploratory, mixed-method research design (Teddlie, Tasshakori, 2006). Participants were recruited by means of convenience sampling (Emerson, 2015) and the following inclusion criteria were applied: having a child under the age of 18; having spent

---

<sup>6</sup>DEPCIP Project (2019-1-TR01-K204-077577); Project web-link: <http://depcip.com/> (last access: 17.4.21).

at least four weeks in social isolation; being physically located in Italy during lockdown.

The data was collected over approximately two weeks between April and May 2020. The questionnaire was sent out via email, social networks, and instant messaging platforms, eliciting spontaneous responses from a large number of parents. The convenience sample consisted of about a thousand parents from the countries involved in the project. The well-known methodological limitations of conducting surveys with convenience samples emerged clearly from an analysis of the participants' demographic characteristics, especially in the domains of gender, region of residence, educational background, occupational status, and housing situation.

More specifically, in Italy the research was conducted with about 400 parents, of whom over 90% were mothers (mean age 41.9 years, children's mean age 8.2 years) living in Lombardy, the region most affected by the pandemic in the entire country. A further key characteristic of the sample was its high level of education (57% of parents had at least a university degree).

Participants' employment status was also somewhat homogeneous, with office workers making up 69% of the total sample and freelance or self-employed workers only 16%; a further 7% were unemployed. With regard to participants' work situation during the COVID-19 emergency, some 46% were working from home, and 18% were attending their workplace as before, while 36% stated that they were currently not working. With regard to housing: the majority lived in comfortable homes (63% lived in a three-room or four-room apartment; 22% in a detached house); only 6.5% lived in a one-room or two-room apartment. Furthermore, 80% of parents were married or cohabiting, while only 10% reported being separated or divorced.

The sample was therefore composed of mothers with a high level of education, in third-party employment, who during the COVID-19 emergency had the opportunity to work from home and lived in comfortable dwellings. The outcomes of the research were therefore affected by this starting situation, which does not feature particular difficulties, as might be the case, for example, for parents who had lost their jobs, lived in less comfortable housing, or were single parents. For this reason, the sample cannot be considered representative of the broader population and the results should be considered in terms of transferability rather than generalizability.

In future research, it would be of value to reach out to parents with a more disadvantageous socio-economic situation, perhaps by using dif-

ferent sampling methods (such as randomized sampling) and also different methods of administering the research instruments, which would make it accessible to all types of respondent. Indeed, the literature indicates that CAWI methods generate a low response rate in groups with limited resources (Christensen, 2013).

However, for the purposes of this research, we chose convenience sampling because it offered other advantages, including the opportunity to elicit a rapid response (given the emergency situation and the need to collect the data within a very short time-frame) and the opportunity to compare parent-child relationships among parents from a similar background. Indeed, the results of the survey are of value precisely because the parents interviewed belong to a group that might be defined as competent informants who were not affected by major socio-economic disadvantages.

## 2.2. *Parents' emotions as expressed through metaphors*

The study investigated the emotions experienced by parents, also through the use of metaphors that could somehow give voice to emotions and feelings elicited by lockdown that they had not yet been able to directly express, or process.

Parents were asked the following question: "If you were to describe in a sentence or metaphor what it means to be a parent during this time of emergency, what would you write?". A qualitative analysis was conducted on the interview texts. Three researchers worked independently on the responses provided by the parents and then compared, discussed and progressively agreed the thematic categories they had identified in the data, based on the images and metaphors used by the parents. An initial list of categories was then presented to and discussed with the entire research team. The identified categories in order of prevalence were: *Strength/Inventiveness/Positivity* (N 86); *Fatigue/Exhaustion/Worry* (N 63); *Support and Acceptance* (N 54); *Responsibility/Commitment* (N 52); *Multitasking* (N 50); *Patience/Resistance* (N 38); *24-hour parenting* (N 27); *Armor* (N 10); *Oxymoron* (N 10). Some cross-cutting categories were also identified, including: *Images* (N 41); *Sea* (N 13); *Mountain* (N 4); *Animals* (N 6); *Superhero* (N 5).

The questionnaire data showed that the parents, while declaring that they felt ready to cope with the ongoing emergency (about 70% of the interviewees), had experienced strongly conflicting emotions during lockdown, alternating feelings of worry and anxiety with moments de-



scribed as unexpectedly positive and calm in the relationship with their children. Based on the parents' responses, two opposite poles were identified: one that we might define as negative (which comprehends the parents' worries, anxieties, and difficulties) and one that is more positive (encompassing feelings of optimism, joy and hope).

Indeed, lockdown caused parents to experience swinging emotions, and conflicting feelings, which sometimes escaped their control. The images and metaphors that the interviewees associated with being parents under lockdown reflected the need to adapt to and to become more comfortable with these contrasting emotions and themes in their everyday experience. Parents who stated that they did not feel ready to cope with the lockdown also reported that they felt unable to transmit security and peace of mind to their children. The theme of armor, of wearing a mask with their children often recurred: parents can believe that they should only communicate tranquility and normality to their children. Some parents felt inadequate during the isolation period.

On the contrary, welcoming and displaying their negative emotions and making them part of their relationship with their children would be challenging but also a useful strategy, because in this way the children would learn how to engage with their own negative emotions by seeing how their parents deal with theirs. This concept could inform new interventions for parents, designed to help them tolerate the discomfort and ambivalence of undergoing contrasting experiences and to engage with negative feelings as well as positive ones, allowing both themselves and their children (United Nations, 2020) to display negative emotions, with a view to identifying and dealing with them.

### *2.3. The impact of COVID-19 on everyday family routines*

In general, interviewees had found it challenging to quickly reorganize their daily routine, coping with completely new circumstances, such as *smart working*, and distance learning, not to mention the need to strike a new balance in the dynamics between them and their children. These challenges became evident when parents were asked to reflect on what factor most caused them to lose patience with their children, on the reactions that ensued, and on the strategies they had ultimately deployed in response to these issues.

The unexpected social isolation experience led to a large increase in the kinds of situations that made parents lose their patience, leading

them to experience complex emotions and to work on their ability to manage the most difficult situations. Understanding the situations that led to losing control was the first step required to avoid exploding: parents needed to identify their “boiling point”, and work out how not to reach it so as not to “explode”.

Thematic analysis (Braun, & Clarke, 2006) led to the identification of three salient dimensions of the parent-child relationship: managing everyday life, relating to the world of the child, and relating to the child. About two out of three parents reported that managing daily routines was a situation that typically made them lose patience with their children. A routine is made up of habits, or rather rituals, which, due to being performed every day, elicit a sense of safety and tranquility. Given that lockdown upset previous patterns of everyday life, parents were obliged to invent a new routine, with no little difficulty. The habits and small everyday rituals they had previously consolidated with their children now failed, eliciting a strong sense of disorientation and threatening the parents’ own sense of security. At the same time, the children suffered even more from this change in routine. The lack of certainty made them more worried and apprehensive, further increasing the burden on their parents.

The thematic analysis suggested that the most difficult moments for parents with their children, in relation to the management of everyday life, concerned both the management of spaces and times and the children’s reactions to changed routines. The data suggested that online schooling/homework were among the situations that most made parents lose patience during lockdown. Suffice it to think of the challenges involved in ensuring adequate time and space to all family members, in a situation where parents were often working from home while their children were simultaneously following distance learning programs.

It was difficult for parents to strike a balance between the demands of their professional and personal lives, on top of housework. Regarding the behavior on the part of their children that most frequently made them lose their temper, most parents mentioned their children not obeying or cooperating, or being messy and making noise, often while their parents were required to work.

With regard to the second thematic area concerning parents’ relationship with the world of the child, the two subcategories that emerged most strongly were: quarrels among children and device management. By devices we mean PCs, tablets, mobile phones, video games, and TVs. Even more markedly during lockdown, compared to the past, these technological devices took on a new meaning, because they were the only available

channels of communication with the outside world and with the children's schools. Hence, they were not only used for entertainment, or to play, but also as invaluable tools for maintaining contact with the children's peers. One difficulty cited by the parents we interviewed concerned the management of electronic devices. On the one hand, in fact, the lockdown prompted over-investment in these technologies; on the other hand, while limiting their use had represented, prior to the lockdown period, an effective punishment strategy, it now acquired an even more punitive valence.

This data is even more significant in light of recent news events – some tragic in nature – concerning children and the use of technologies. The management of technological devices and social media in general has become very difficult for parents, especially during periods of social isolation, when – while the space of the physical world is contracting – children seek to establish a space for themselves in the virtual world, which is also the only way that they can socialize outside their own home. In recent weeks, news stories have provided examples of the dangers associated with social media and, at the same time, raised multiple questions about the correct use of technological instruments, who should manage them and, above all, how to prepare children to make mindful use of them. Giving a smartphone to a child does not just entail giving him an object, but rather the opportunity to join an environment, the digital one. For this reason, when a parent decides to put a technological device into the hands of a child, supervision and guidance are essential. The fact that children easily master these tools from a technical point of view does not mean that they also have the maturity required to understand the meaning of what they are doing.

As regards the last thematic area identified, the parent-child relationship, a key outcome is that many parents reported that they lost patience when felt that their children were not listening to them, as well as when they were unable to understand their children. These two responses suggest that on the one hand, parents do not feel heard and understood by their children while on the other, parents themselves seem unable to understand their children. This brings to light the mutual need of parents and children to be heard and understood, especially at extraordinarily challenging times.

#### *2.4. The parent-child relationship*

From a pedagogical point of view, it is of interest to study how best to intervene when critical situations arise. In general, the parents we inter-

viewed reported that they had been more permissive than normal during lockdown. However, analysis of the actual practices implemented with children, shows that parental corrective action (what we conventionally refer to as punishment) took a range of different forms: most of the interviewees reprimanded their children by raising their voices (83.8%), or by turning off electronic devices (79.7%). Some parents took away their children's favorite games/toys (43.2%), others forced them to carry out a particular activity (38%) or to do household chores (34.3%). Some parents opted to stop communicating with their children, by not talking to them (30.3%) or locking them in their bedrooms (11.4%). The data also shows that 29% of parents resorted to physical punishment such as slapping or spanking, occasionally (27.4%) or habitually (1.6%).

Similar outcomes were found in the most recent Italian study on the use of physical punishment (Save the Children, 2012), confirming that these practices exist and continue to be present in the culture. At the same time, this data should not be read as an index of the proportion of violent parents, but rather as a measure of parents' ability to recognize their own use of punishment, and their awareness that certain practices are not so legitimate.

This interpretation is borne out by the finding that 18% of parents said they felt they had behaved violently towards their children during lockdown. This helps to put the previous outcome into context: physical punishment is still widespread, but is also seen as lacking in legitimacy. It is often associated with reaching a *boiling point*, that is to say, with relatively extreme situations in which parents feel that they are losing control, when "your brain disconnects and you raise your hand without thinking"<sup>7</sup>.

The issue, therefore, is not one of violent parents, but of the risk of violence that is inevitably always present whenever there is an educational relationship. This dynamic should not be understood as an act but as a process (Biffi, Macinai, 2020) that is closely related to multiple dimensions. Adults bear full responsibility for managing particular situations and the overall context, but they also detain more power than do their children. The adults in our society almost invariably enjoy greater power to make decisions. Involving minors in decision-making processes always requires the mediation of adults whose role is to protect children and ensure that their rights are respected (Biffi, 2020). There is also a dy-

---

<sup>7</sup>The words used by one of the parents interviewed.

dynamic of need (Miller, 1979, Eng. transl. 1995; 1980, Eng. transl. 1983); it is clear that children are generally needier than adults, and that, during lockdown, they needed adults to help them in areas in which they had previously been more independent.

Parents were also asked what they did when they lost their tempers and over-reacted. Four different strategies were reported: many parents responded by trying to calm down, by moving away from their children or the particular situation, or even just breathing more deeply. Of course, under lockdown this was even more difficult than normal, because the space available for moving away was limited: hence, it was very difficult for some parents to detach themselves from certain family dynamics.

Another method deployed by parents was choosing to do something else with their children, proposing a new activity as a means of bypassing the problematic situation. Others reported communicating with their children, and speaking with them about what had happened. Finally, some parents reported sharing the critical incident with other people, whether a partner, their own parents or other family members (although remotely, via text messages, or phone calls).

### *Conclusions*

A key question informed by the principles underpinning the present research Project, which include the notion that children can and should live in a way that is respectful of their dignity, concerns how best to intervene in the face of critical situations and responses that parents themselves may view as inappropriate.

The goal of the DEPCIP Project is precisely to develop training interventions for parents to prevent violence against children and promote children's rights and the opportunity for children to grow up in environments that respect their dignity. In this regard, international research has focused on three broad strategies (UNESCO, WHO, UNICEF, End Violence Against Children, 2020). The first is the training of individual subjects (adults and minors) with the aim of enhancing individual competence, including the ability of the individual child to recognize what is legitimate for him/herself and what it means to respect oneself and others. The second is the implementation of integrated prevention strategies within educational services and institutions, while the third consists of community-wide awareness-raising interventions aimed at eliminating the root causes of violence.

The work that is to be done is complex (Biffi, Montà, 2020), in that it involves revisiting everyday micro educational practices (Bertolini, 1993) and seeking out ways of helping parents to access the resources available to them and avoid feeling isolated. This may be accomplished by providing spaces of discussion where parents may share their experiences and learn to imagine other possible parenting strategies. A sharing not only with other parents, but also with experts. The key to success is not per se the presence of someone who can tell parents how to deal with certain situations, but rather the awareness that there are spaces where parents can share their doubts and work on developing alternative strategies, both independently and through exchanges with others.

Parents interviewed during lockdown expressed the need to draw on all available resources to re-orient themselves within a generally disorienting situation. Some of the strategies that emerged from their feedback are summarized in the document *Parents in lockdown: Ideas for not feeling trapped*<sup>8</sup>, whose purpose is to offer parents practical suggestions for navigating these complex times.

By detailing the thoughts of the parents who participated in the study and exploring key issues that emerged, this document is intended to stimulate discussion and reflection on what it means to be parents during lockdowns, how best to communicate with children, how to reorganize everyday life and reconcile the commitments of different family members in challenging circumstances, such as the home becoming very crowded, and suddenly having to fulfill the additional functions of school, gym, and workplace. Parents expressed difficulty with tolerating uncomfortable emotions and urgently require support enabling them to engage with their discomfort with certain situations and emotions.

Parents should not view this discomfort as something to hide, devoting their energies to creating the perception in their children that the world around them is perfect. Rather they should take it as a pretext to work with their children on tolerating emotional turmoil and showing them, by their own example, which some situations are uncomfortable to go through. Furthermore, getting parents to share their thoughts served to make it clear that there are things that make parents “blowing up”, but that these things happen to other parents also and are not exceptional events.

---

<sup>8</sup>The document can be consulted and downloaded at the following link: <http://depcip.com/index/haber/68/parents-in-lockdown> (last access: 17.4.21).

The pathway forwards is long indeed, but it is crucial to begin sowing a small critical seed with respect to the use of punishment, helping parents to accept that mistakes can be sometimes made, but to become aware that by taking responsibility for error they have the opportunity to turn it into a valuable parenting resource.

## References

- Bertolini P. (1993): *Ragazzi difficili: pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Scandicci (Fi): La Nuova Italia.
- Biffi E. (2020): *Il rovescio della trama educativa. L'infanzia tra intimità e violenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Biffi E., Macinai E. (2020): *Ombre e ferite dell'educazione. Violenza e maltrattamento ai minorenni* ([http://ojs.francoangeli.it/\\_omp/index.php/oa/catalog/book/454](http://ojs.francoangeli.it/_omp/index.php/oa/catalog/book/454); last access: 31.12.20).
- Biffi E., Montà C. (2020): When Violence is at the Border of the Visible: The Violence of the Smallest Gestures. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 43-58.
- Braun V., Clarke V. (2006): Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, n. 3, pp. 77-101.
- Brooks S.K., et al. (2020): The Psychological Impact of Quarantine and How to Reduce It: Rapid Review of the Evidence. *The Lancet*, n. 395, pp. 912-920 (<https://www.thelancet.com/pdfs/journals/lancet/PIIS0140-6736%2820%2930460-8.pdf>; last access: 31.12.20).
- Bucholz B.A., DeHart J., Moorman G. (2020): Digital Citizenship during a Global Pandemic: Moving Beyond Digital Literacy, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 64(1), pp. 11-17.
- Christensen, L. (2013): The Role of Web Interviews as Part of a National Travel Survey. In J. Zmud, M. Lee-Gosselin, M. Munizaga, J.A. Carrasco (eds.): *Transport Survey Methods – Best Practice for Decision Making*. Emerald Group Publishing, pp. 115-153.
- Dulieu N., Burgess M. (2020): *The Hidden Impact of COVID-19 on Child Rights*. London: Save the Children International ([https://resourcecentre.savethechildren.net/node/18174/pdf/the\\_hidden\\_impact\\_of\\_covid-19\\_on\\_child\\_rights.pdf](https://resourcecentre.savethechildren.net/node/18174/pdf/the_hidden_impact_of_covid-19_on_child_rights.pdf); last access: 31.12.20).
- Emerson R. (2015): Convenience Sampling, Random Sampling, and Snowball Sampling: How Does Sampling Affect the Validity of Research? *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 109(2), pp. 164-168.
- End Violence Against Children (2020): *Leaders' Statement. Violence against Children: A Hidden Crisis of the COVID-19 Pandemic* ([https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/ending-violence-in-a-time-of-covid-19---join-statement.pdf?sfvrsn=1cbd99f0\\_2](https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/ending-violence-in-a-time-of-covid-19---join-statement.pdf?sfvrsn=1cbd99f0_2); last access: 31.12.20).

- Eurochild (2020): *Growing up in Lockdown: Europe's Children in the Age of COVID-19*. Brussels: Eurochild (<https://eurochild.org/uploads/2020/12/2020-Eurochild-Semester-Report.pdf>; last access: 31.12.20).
- Gromada A., Richardson D., Rees G. (2020): *Childcare in a Global Crisis. The Impact of COVID-19 on Work and Family Life*. *Innocenti Research Briefs*, 2020(18). Florence: UNICEF Office of Research-Innocenti (<https://www.unicef-irc.org/publications/1109-childcare-in-a-global-crisis-the-impact-of-covid-19-on-work-and-family-life.html>; last access: 31.12.20).
- Miller A. (1979): *The Drama of Being a Child: The Search for the True Self*. Eng. Transl. London: Virago, 1995.
- Miller A. (1980): *For Your Own Good: Hidden Cruelty in Child-Rearing and the Roots of Violence*. Eng. Transl. New York: Farrar Straus Giroux, 1983.
- Samman E., Melamed C., Jones N., Bhatkal T. (2016): *Women's Work. Mothers, Children and the Global Childcare Crisis*. London: Overseas Development Institute (<https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/publications-opinion-files/10333.pdf>; last access: 31.12.20).
- Save the Children (2012): *I metodi educativi e il ricorso a punizioni fisiche. Vissuto e opinioni di genitori e figli* (<http://images.savethechildren.it/f/download/ri/ricercaipsosamaniferme.pdf>; last access: 31.12.20).
- Save the Children (2020): *Proteggiamo i bambini*. Whatever it takes. *L'impatto della pandemia sui bambini e sugli adolescenti in Italia e nel mondo* (<https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/proteggiamo-i-bambini-whatever-it-takes>; last access: 31.12.20).
- Schleicher A. (2020): *The Impact of COVID-19 on Education. Insights from Education at a Glance 2020*. Paris: OECD (<https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>; last access: 31.12.20).
- Teddle C., Tasshakori A. (2006): A General Typology of Research Designs featuring Mixed Methods. *Research in the Schools*, 13(1), pp. 12-28.
- UNESCO, WHO, UNICEF, End Violence Against Children (2020): *Global Status Report on Preventing Violence against Children* (<https://www.who.int/publications/i/item/9789240004191>; last access: 31.12.20).
- United Nations (2015): *Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development* (<https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication>, last access: 31.12.20).
- United Nations (2020): *Policy Brief: The Impact of COVID-19 on Children* ([https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy\\_brief\\_on\\_covid\\_impact\\_on\\_children\\_16\\_april\\_2020.pdf](https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_on_covid_impact_on_children_16_april_2020.pdf); last access: 31.12.20).
- Van Manen M. (1990): *Researching Lived Experience. Human Sciences for an Action Sensitive Pedagogy*. Albany (NY): Suny Press.
- WHO (2020): *WHO Director-General's Opening Remarks at the Media Briefing on COVID-19* (<https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>; last access: 31.12.20).





## **Confinati nell'Eden. L'esperienza dei genitori tahitiani durante la pandemia<sup>1</sup>**

*Matairea Cadousteau<sup>2</sup>, Emilie Guy<sup>3</sup>, Rodica Ailincăi<sup>4</sup>, Maurizio Ali<sup>5</sup>*

### **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.

---

<sup>1</sup> 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.).

<sup>2</sup> 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).

<sup>3</sup> 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).

<sup>4</sup> 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).

<sup>5</sup> *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 fragile<sup>6</sup>. 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 adulta<sup>7</sup> 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

---

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

<sup>7</sup>La 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)<sup>8</sup>. 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

---

<sup>8</sup> 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

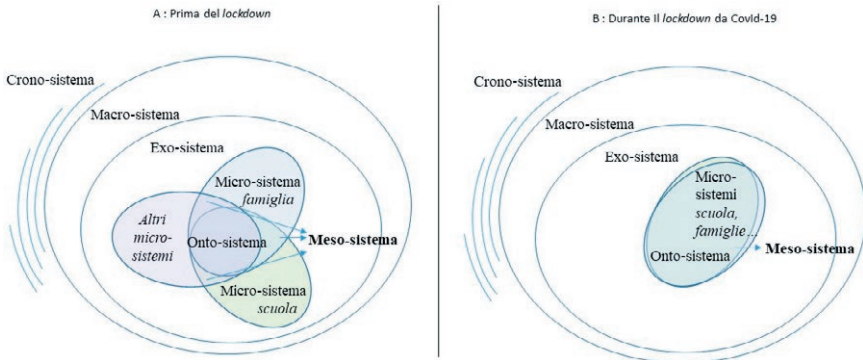


Fig. 1 – Il modello ecosistemico di Bronfenbrenner (elaborato a partire dallo schema proposto da Demarteau *et al.*, 2007)

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 (Fabiotti, 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*)<sup>9</sup> 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

---

<sup>9</sup>Per 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 saturazione<sup>10</sup> 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-

---

<sup>10</sup> 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 estesa<sup>11</sup>. 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 similari (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

---

<sup>11</sup>Le 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 giorno 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>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>0</i></u>	<u><i>2</i></u>
<i>P19</i>	<i>1</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>0</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>0</u>	<u>1</u>
	RESIDENTE IN ZONA PERIURBANA O RURALE						
	P5	1	1	4	1	1	8
	P8	1	0	4	1	1	7
	<u>P14</u>	<u>1</u>	<u>0</u>	<u>1</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>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-

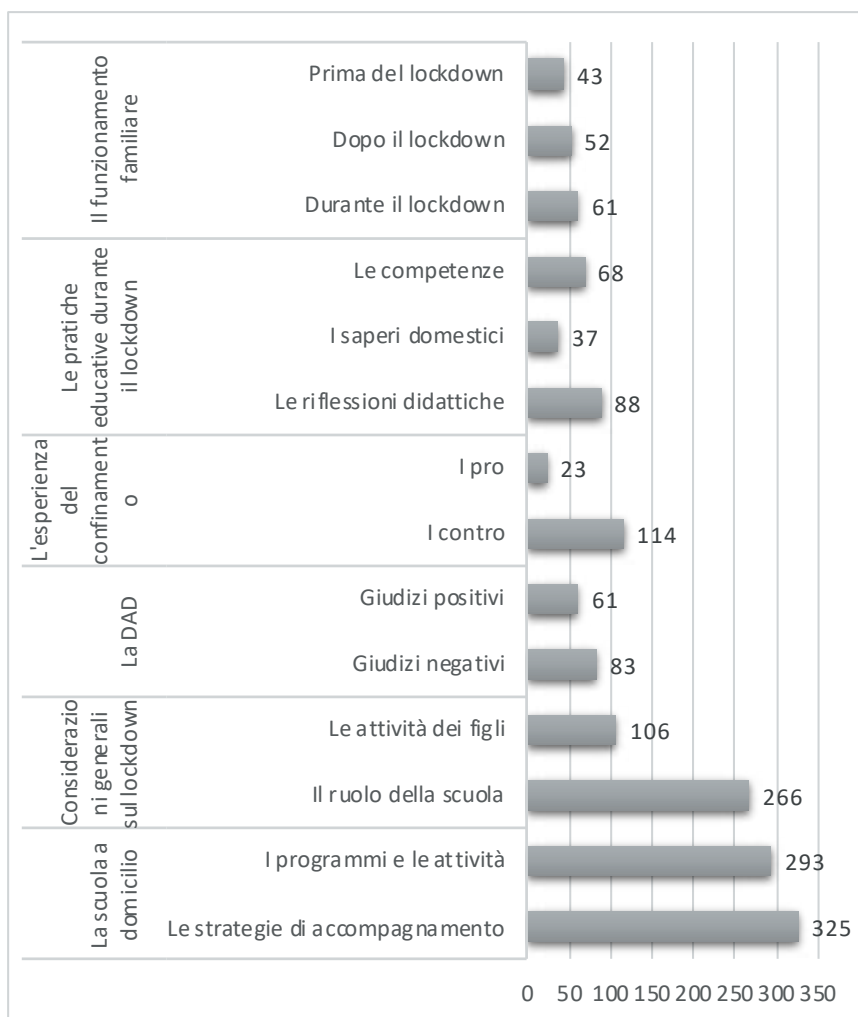


Fig. 2 – I temi sollevati dai genitori

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

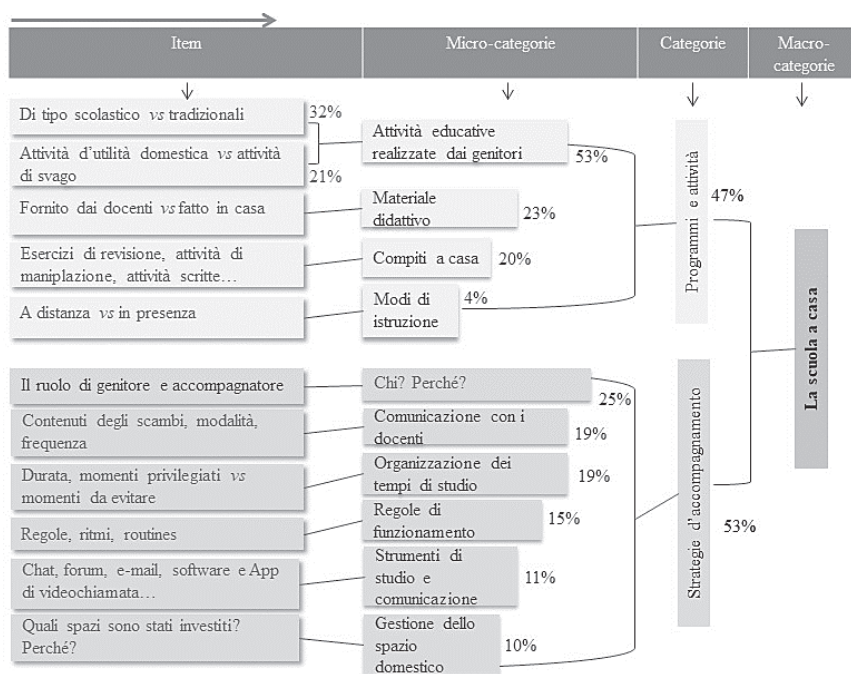


Fig. 3 – *Item* narrative ricorrenti all'interno della macro-categoria "la scuola a casa"

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 (P5<sup>12</sup>).*

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*<sup>13</sup>) 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:

---

<sup>12</sup>Tutte 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* (Ailincai *et al.*, 2020) è accessibile tramite il DOI: 10.17632/7rx6dk2gcr.1.

<sup>13</sup>La *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,

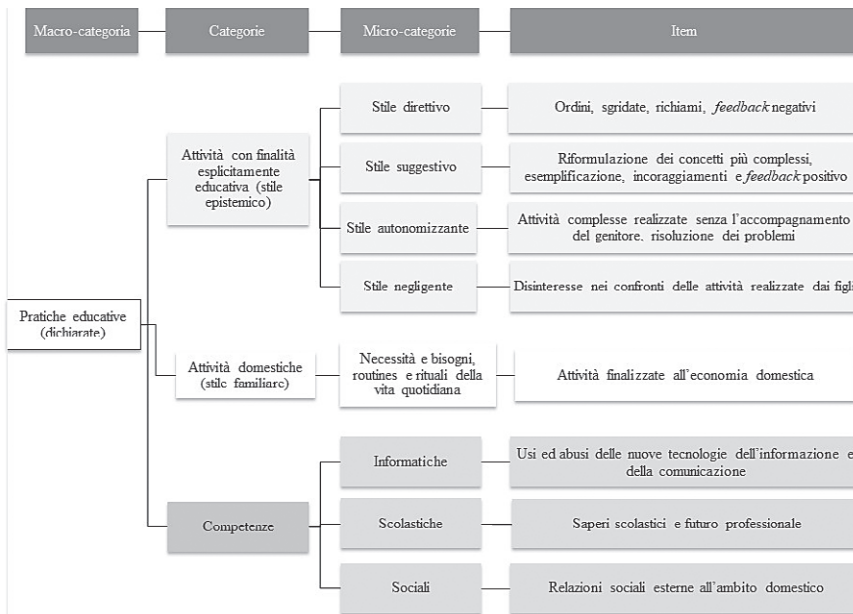


Fig. 4 – *Item* narrativi ricorrenti all'interno della macro-categoria “pratiche educative”

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 psicoanalitica<sup>14</sup> –, 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

<sup>14</sup>Si 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 figli<sup>15</sup>.

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).*

---

<sup>15</sup>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><b>Utilità</b> (per gestire il funzionamento della famiglia durante il <i>lockdown</i> e facilitare l'apprendimento nonostante le difficoltà).</p> <p><b>Efficacia</b> (nel realizzare le attività didattiche richieste e nel creare di nuove, seguendo un ritmo imposto dall'esterno).</p> <p><b>Potenziamento delle capacità</b> (le strategie didattiche e le conoscenze dei genitori si sono adattate alle esigenze della didattica a distanza).</p> <p><b>Partecipazione</b> (la didattica a distanza ha spinto i genitori a partecipare con maggiore interesse all'istruzione dei propri figli).</p>	<p><b>Fallimento</b> (a causa di un problema generale di metodo).</p> <p><b>Difficoltà</b> (a causa della complessità delle nozioni affrontate).</p> <p><b>Incertezza</b> (mancanza di fiducia nelle proprie capacità didattiche).</p> <p><b>Ignoranza</b> (specialmente nel campo delle tecnologie digitali).</p> <p><b>Colpa</b> (l'incapacità dei genitori potrebbe avere un impatto negativo sul percorso scolastico dei figli).</p> <p><b>Squilibrio</b> (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><b>Insoddisfazione</b> (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 1614" style="text-align: center;">ITEM ASSOCIATI AL DISCORSO SULLA DIDATTICA A DISTANZA</p> <p data-bbox="346 205 378 1614"><b>Miglioramento della cultura generale dei genitori.</b></p> <p data-bbox="384 205 441 1614"><b>Funzionale</b> (nel suo ruolo di permettere ai figli di riprendere il loro ruolo di studenti).</p>	<p data-bbox="346 882 378 1614"><b>Faticosa</b> (a causa dell'impegno logistico che richiede).</p> <p data-bbox="384 882 472 1614"><b>Conflittuale</b> (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 1614"><b>Delusione</b> (nei confronti dell'investimento dei docenti).</p> <p data-bbox="516 882 604 1614"><b>Problematica</b> (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 appartenenza<sup>16</sup>. 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).

---

<sup>16</sup>I 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'Éducation 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.

## **Insieme a distanza. Alleanze educative tra servizi per l'infanzia e famiglie durante il lockdown**

Maja Antonietti<sup>1</sup>, Monica Guerra<sup>2</sup>, Elena Luciano<sup>3,4</sup>

### **Abstract**

La relazione con le famiglie costituisce un tema fondativo nei servizi educativi 0-6. Le istanze partecipative e inclusive che, da sempre, contraddistinguono in Italia i servizi per l'infanzia, sono state messe fortemente in discussione durante la pandemia da Covid-19 perché l'emergenza sanitaria, sociale, politica ed economica ha modificato profondamente tempi, spazi e modi della comunicazione e delle relazioni, dentro e fuori i servizi e le scuole per l'infanzia. Il presente contributo analizza il tema della relazione tra servizi e famiglie restituendo e discutendo i dati emergenti da una ricerca esplorativa svolta in merito all'esperienza di educazione a distanza durante la fase di *lockdown* in Italia nell'ambito dei servizi per l'infanzia dalla nascita ai sei anni. Attraverso un questionario sono state raccolte le opinioni di un campione di educatori, insegnanti e coordinatori in merito alle pratiche adottate relativamente ai legami educativi a distanza (LEAD) e, tra le varie dimensioni esplorate, vengono qui problematizzati i modi e le forme attraverso cui la partecipazione delle famiglie si è trasformata nella distanza.

**Parole chiave:** inclusione, famiglie; servizi di educazione e cura dell'infanzia 0-6, Covid-19, coeducazione.

### **Abstract**

The relationship with families is a crucial topic in educational services for children aged 0-6 years. The participatory and inclusive approach that has traditionally characterized

---

<sup>1</sup> Ricercatrice in Didattica e pedagogia speciale presso il Dipartimento di Discipline Umanistiche, Sociali e delle Imprese Culturali dell'Università degli Studi di Parma.

<sup>2</sup> Professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

<sup>3</sup> Professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Discipline Umanistiche, Sociali e delle Imprese Culturali dell'Università degli Studi di Parma.

<sup>4</sup> Il carattere e i contenuti del presente contributo sono stati condivisi dalle tre Autrici; i parr. 2 e 3 sono attribuibili a Maja Antonietti, i parr. 4 e 5 a Monica Guerra e il par. 1 a Elena Luciano (*d'ora in poi, laddove non diversamente specificato, le note a piè di pagina si intendono a cura delle Autrici, N.d.R.*).

Italian early childhood education and care has come under serious pressure during the Covid-19 pandemic: the ongoing health, social, political, and economic emergency has radically modified timeframes, spaces, and modes of communicating and relating, both in early years/nursery school settings and more generally. This paper examines the relationship between early childhood education services and families, by reporting and analyzing data from an exploratory study on distance education in services for children aged 0-6 years, during the spring 2020 lockdown in Italy. Specifically, a questionnaire was used to collect the views of a sample of educators, teachers, and coordinators concerning the practices that had been implemented in support of the remote educational relationship (in Italian, “*Legami Educativi A Distanza – LEAD*” programme). Among the various themes investigated, the focus here is on problematizing the ways in which families’ participation changed during the distance education phase.

**Keywords:** inclusion, families, Early Childhood Education and Care services, Covid-19, coeducation.

### 1. *La relazione con le famiglie in tempi di pandemia*

La relazione con le famiglie è riconosciuta, a livello internazionale, come un tema cruciale nell’ambito del sistema dei servizi educativi per l’infanzia. Essa costituisce infatti un criterio di qualità imprescindibile su cui è opportuno fare continuamente leva, come è evidenziato in una pluralità di contributi e documenti di indirizzo tra i quali, per esempio, diversi studi pubblicati dall’OCSE, compresa la serie di *report Starting Strong* pubblicati tra il 2001 e il 2017, che hanno posto la partecipazione delle famiglie e delle comunità tra le dimensioni strategiche utili a promuovere inclusione sociale e partecipazione democratica (OECD, 2012).

Se la partecipazione delle famiglie nei servizi facilita infatti l’ambientamento, le conquiste e gli apprendimenti dei bambini (Harris, Goodall, 2006; Powell *et al.*, 2010; Weiss *et al.*, 2008), essa trova senso dentro un’ampia sinergia tra i servizi per l’infanzia, le famiglie, il vicinato e tutti gli attori della società civile che può offrire risposte più aderenti ai bisogni e alle potenzialità dei bambini e di tutte le famiglie, comprese quelle in situazioni di svantaggio sociale (OECD, 2012). È utile considerare, a tal proposito, che la ricerca scientifica, nel tempo, ha mostrato tutto il valore della partecipazione dei genitori all’interno dei servizi e delle scuole per l’infanzia e ha favorito il suo passaggio da mezzo strumentale al successo scolastico dei bambini a opportunità di apprendimento e di crescita ad ampio raggio (Brougère, 2009), per i bambini, per gli adulti e per le istituzioni coinvolte.

In tal senso, il contributo della teoria dell’ecologia dello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1979, trad. it. 1986) è stato particolarmente ri-

levante nel mostrare l'impatto delle relazioni tra famiglie e servizi/scuole sullo sviluppo complessivo dei bambini, fino a diffondere a livello internazionale la consapevolezza della necessità di accogliere, insieme al bambino, anche le sue figure familiari.

In ambito europeo, anche la proposta di principi chiave per la qualificazione dei servizi per l'infanzia da parte del Gruppo di Lavoro Tematico sull'Educazione e Cura dell'Infanzia sotto l'egida della Commissione Europea ha fortemente valorizzato «il coinvolgimento attivo delle famiglie, volto a rilanciare la progettualità dei servizi e delle scuole dell'infanzia in una prospettiva che valorizza la diversità socio-culturale, ovvero l'iperdiversità attuale, che tanto caratterizza ogni contesto in Italia come negli altri paesi europei» (trad. it. a cura di Lazzari, 2016, p. 7). In relazione a ciò, il secondo dei 10 principi individuati dalla Commissione Europea promuove proprio servizi che incoraggino la *partecipazione*, rafforzino l'*inclusione sociale* e *accolgano la diversità*, attraverso:

un approccio collaborativo alla promozione dei benefici derivanti dalla frequenza dei servizi che coinvolga le comunità locali e le agenzie territoriali; approcci che rispettino e valorizzino le convinzioni, i bisogni e la cultura delle famiglie di provenienza; la garanzia che tutti i bambini e i loro genitori siano accolti all'interno del servizio, un approccio che incoraggia intenzionalmente e attivamente tutti i genitori all'utilizzo dei servizi; il riconoscimento che il personale che opera all'interno di tali servizi dovrebbe essere formato a rendere i genitori e le famiglie consapevoli del valore dei servizi, garantendo loro che le proprie convinzioni e la propria cultura saranno rispettate – questa formazione potrebbe essere supportata in modo complementare anche dall'attivazione di programmi a sostegno della genitorialità; una stretta collaborazione tra il personale che opera nei servizi per l'infanzia e il personale che opera nei servizi socio-sanitari e scolastici a livello territoriale (Commissione Europea, 2016, p. 25).

In Italia, in particolare, la partecipazione delle famiglie costituisce un tema fondativo nei servizi educativi 0-6. La storia stessa dei servizi per l'infanzia italiani è infatti densa di istanze partecipative e di movimenti dal basso. È una storia animata da donne e uomini che, nel secondo dopoguerra, hanno iniziato a contribuire alla costruzione – edilizia, sociale, educativa e culturale – di scuole per i bambini e le bambine capaci di promuovere diversità, risorse e talenti per costruire libertà e emancipazione (Bove, 2003; Campioni, Marchesi, 2014; Edwards, Gandini, Forman, 1995).

Se, dal punto di vista storico, i servizi e le scuole per l'infanzia italiani si contraddistinguono proprio per i processi partecipati che – a diversi

livelli – hanno coinvolto e coinvolgono i vari attori che li abitano, anche dal punto di vista pedagogico e progettuale oggi l’investimento sulla relazione con le famiglie nei servizi e nella scuola per l’infanzia – in una logica di coeducazione, di partnership e di alleanza educativa (Bove, 2020; Guerra, Luciano, 2009, 2014; Milani, 2008, 2018; Pileri, 2017; Pourtois, Desmet, 2015; Rayna, Rubio, Scheu, 2010) – risulta irrinunciabile, come del resto proposto e promosso nell’ambito delle Indicazioni Nazionali del 2012, della normativa vigente in materia di istituzione del sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita ai sei anni (L.107/2015; D.lgs. 65/2017), nonché nel vivo di moltissimi progetti pedagogici e piani triennali dell’offerta formativa diffusi su tutto il territorio nazionale.

Durante l’atroce pandemia da Covid-19, le istanze partecipative e inclusive che, da sempre, contraddistinguono i servizi per l’infanzia sono state messe fortemente in discussione perché la diffusa emergenza sanitaria, sociale, politica ed economica, travolgendo il mondo intero, ha anche modificato profondamente tempi, spazi e modi della comunicazione e delle relazioni dentro e fuori i servizi educativi e scolastici 0-6, ovvero sia all’interno delle singole famiglie e delle reti *intra-* e *inter-* familiari, sia nel funzionamento dei servizi educativi e delle scuole per l’infanzia sia nelle reti territoriali entro le quali essi sono situati.

Fin dal *lockdown* del marzo 2020, la nascita di pratiche educative in modalità a distanza, finalizzate a mantenere vivi i legami educativi con i bambini e le famiglie frequentanti i servizi e le scuole per l’infanzia, ha posto immediatamente in chiaro che – senza il coinvolgimento e il supporto delle famiglie stesse – nessun Legame Educativo A Distanza (LEAD) (MIUR, 2020a) era possibile. In quella prima fase di dolore e disorientamento collettivo, erano proprio le figure familiari gli unici mediatori possibili di una qualsiasi forma di relazione educativa ideata e promossa dal servizio e concessa dalla tecnologia.

Tuttavia, al di là di questa prima, fondamentale funzione strumentale che la famiglia ha assunto per l’avvio dei LEAD, le relazioni tra educatori e figure familiari in molte realtà educative si sono progressivamente trasformate, talora ancorandosi a un’alleanza educativa profonda e promossa perché considerata cruciale già prima della pandemia.

Proprio in tale direzione si è orientato l’investimento sulla relazione con le famiglie promosso all’interno degli orientamenti pedagogici dei Legami Educativi A Distanza (LEAD) in tempi di pandemia pubblicato a maggio 2020 dalla Commissione per il Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni «per supportare gli operatori dei nidi e delle scuole dell’infanzia nell’opera di rinsaldamento delle relazio-

ni educative con i bambini del nido e della scuola dell'infanzia e con i loro genitori durante e dopo la fase emergenziale legata alla pandemia»<sup>5</sup>. All'interno del documento ministeriale, è infatti evidente l'obiettivo di rinegoziare il patto educativo tra personale educativo e figure familiari, in una logica di inclusione, di attiva collaborazione, di co-progettazione e di partnership educativa:

Con le videochiamate le insegnanti entrano nelle case dei bambini, vedono frammenti di luoghi e atmosfere, intessono relazioni con chi nella casa abita, colgono alcune pratiche genitoriali di cura, di relazione, di promozione dell'autonomia dei bambini. Al tempo stesso le educatrici sono osservate dai genitori nella relazione che instaurano con il loro bambino e con i bambini in gruppo. I LEAD richiedono necessariamente la mediazione dei genitori, i quali – ancor più che nella scuola in presenza – assumono un ruolo attivo di partner educativi, a partire dalla progettazione del momento dell'incontro. Alle insegnanti, professioniste dell'educazione, vengono richieste sensibilità e apertura al dialogo e al confronto, ai genitori vengono richiesti rispetto dei ruoli e collaborazione attiva. Non è opportuno da parte delle insegnanti pensare che i genitori debbano, possano e vogliano ricostruire l'ambiente e la giornata educativa del nido o della scuola in ambito domestico; al contempo non è praticabile da parte dei genitori delegare la gestione dei bambini all'educatrice per il tempo del collegamento in video, aspettandosi un mero intrattenimento a distanza. È opportuno, invece, rinegoziare spazi e tempi, entrare nelle case “in punta di piedi” e rispettarne l'intimità e le complessità portate dall'eventuale *smart working* dei genitori, concordare i momenti dell'incontro e della separazione, individuare insieme gli strumenti e le proposte più accessibili e più gradite (MIUR, 2020a, p.3).

Oggi, a molti mesi di distanza dall'inizio della pandemia e tuttora in fase di emergenza, sia la realtà delle famiglie sia quella dei servizi educativi e scolastici rivolti ai bambini di età 0-6 e alle loro famiglie sono messe a dura prova sul piano economico, sociale, psicologico, culturale e organizzativo e l'invito di Cagliari (2013) di alcuni anni fa, risulta oggi quanto mai attuale:

è necessario ricostruire una grammatica dei servizi educativi 0/6 che ridefinisca la loro identità proprio a partire dalla partecipazione della società civile e delle famiglie al progetto educativo, gestionale, organizzativo, culturale e politico del nido e della scuola dell'infanzia (Cagliari, 2013, p. 6).

---

<sup>5</sup> <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/orientamenti-pedagogici-sui-led> (data di ultima consultazione: 4.3.21).

Dagli esiti di un progetto di ricerca-azione svolta durante il *lockdown* nell'ambito del progetto internazionale RICE (Rete Internazionale delle Città dell'Educazione), volta a indagare la riorganizzazione delle vite familiari e professionali di genitori e personale educativo e le prassi di co-educazione promosse nell'emergenza (Pileri, 2020), emerge dai genitori coinvolti in alcuni *focus group* l'idea che il forzato confinamento abbia valorizzato particolarmente il ruolo di nidi e scuole e abbia reso urgente il bisogno di sentirsi da essi coinvolti e supportati attraverso nuove forme di relazione, non lasciando indietro nessuno:

Accanto alle preoccupazioni è possibile cogliere anche la volontà di tornare alla normalità, di stare in rete fra scuola-famiglie-comunità, di pensare a nuove forme di coinvolgimento e di alleanza anche fra istituzioni, di trovare il modo per non lasciare nessuno indietro, di cogliere questa occasione per migliorare criticità, valorizzare e diffondere aspetti di qualità mettendoli a sistema, come nel caso della nascita di nuove forme di solidarietà cittadina (Ivi, p. 86).

Insegnanti e coordinatori coinvolti nella medesima ricerca hanno confermato, del resto, la necessità di trovare nuove forme di coinvolgimento delle famiglie, anche a fronte della difficoltà di partecipazione di alcune di esse, e una cura specifica relativamente alla comunicazione e all'inclusione di tutte le famiglie, comprese quelle migranti e di quelle con bisogni educativi speciali (*Ibidem, passim*).

Alcune indagini sulla quotidianità delle famiglie durante l'avvio dell'emergenza sanitaria hanno evidenziato, nonostante la drammaticità della situazione, risvolti costruttivi e insegnamenti tratti in essa dai genitori, come l'apprezzamento di relazioni sociali e aspetti della quotidianità dati prima per scontati e di atteggiamenti ispirati a collaborazione, solidarietà e senso civico (Gigli, 2020).

La voce dei genitori è stata raccolta anche nell'ambito dell'indagine *Bambini e lockdown: la parola ai genitori*, promossa dalla Società Italiana dei Pediatri delle Cure Primarie Pediatriche (SICuPP-Lombardia), in collaborazione con l'Università di Milano-Bicocca e lo *spin-off* "Bambini Bicocca", al fine di capire la vita quotidiana dei bambini e delle bambine di età compresa tra 1 e 10 anni residenti nelle Province della Lombardia nell'emergenza pandemica. I dati emersi presentano «una fotografia *coraggiosa* della vita dei bambini in famiglia e una buona *tenuta sistemica* delle famiglie» (Mantovani *et al.*, 2020, p. 7).

Dalla ricerca, oltre a una fotografia tracciata dai genitori su vissuti, risorse e fatiche dei bambini e delle bambine durante il *lockdown*, emerge che

i servizi per l'infanzia (Nidi e Scuole dell'infanzia) sembrano aver mantenuto nella stragrande maggioranza un contatto stabile (l'84,5% dei bambini 1-5 anni frequentava il nido/scuola dell'infanzia e, di questi, il 72,3% ha avuto molti contatti con il Nido e la Scuola durante il *lockdown*). [...] Le proposte educative e didattiche sono state percepite dalle famiglie come mediamente "positive" (39,6%), mentre il 41,5% dei genitori non si esprime in merito ("non so") e solo il 19% pensa siano state esperienze "negative". Il giudizio delle famiglie sulle proposte educative a distanza è, dunque, complessivamente buono (ivi, p. 21).

Da tale ricerca emergono dati altrettanto positivi anche in merito alla DAD, che ha coinvolto i bambini e le bambine più grandi, e – relativamente alla relazione con le insegnanti – emerge che agli occhi del 42,1% dei genitori esse non sono state sufficientemente presenti (*Ibidem, passim*).

Infine, pare opportuno segnalare che, nell'ambito della bozza di Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei" promossa alla fine del 2020 dalla Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione (art. 10 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65), vi è un rinnovato invito a investire sulla coeducazione: le famiglie sono nuovamente valorizzate come partner fondamentali di un'alleanza educativa cruciale, al centro della quale vi sono la cura, il benessere e l'educazione di ciascun bambino e di ciascuna bambina che impegnano tutta la società in una responsabilità collettiva:

Educatori, insegnanti e genitori sono chiamati a confrontarsi con atteggiamento collaborativo e di rispetto reciproco, perché solo dalla coerenza educativa tra tutte le figure adulte che circondano il bambino può scaturire un percorso formativo che ne prenda in carico tutti gli aspetti: emotivi, cognitivi, relazionali, affettivi, morali, sociali. D'altra parte il nido e la scuola dell'infanzia rappresentano il primo contesto sociale allargato in cui il bambino si confronta con pari e adulti diversi, con regole e valori che possono non coincidere perfettamente con quelli già sperimentati: la conoscenza reciproca tra genitori e personale educativo, il dialogo aperto e improntato all'ascolto e all'accoglienza, la co-progettazione degli ambienti e dei percorsi educativi sono momenti concreti di una alleanza educativa, che sa rispettare le reciproche responsabilità. In questa dimensione sociale, che coinvolge bambini e adulti, i servizi educativi e le scuole dell'infanzia contribuiscono all'affermazione di una rinnovata idea di infanzia e dei suoi diritti, costruita con i soggetti protagonisti della relazione educativa, danno vita a reti sociali che adempiono a un'importante funzione di coesione e inclusione, proponendosi come punto di riferimento per il territorio di cui sono parte" (MIUR, 2020b, p.14).



## 2. Breve presentazione della ricerca

### 2.1. Obiettivi dell'indagine e aspetti metodologici

Entro tale prospettiva si inserisce il percorso di ricerca esplorativa di seguito presentato e che, in questo contributo, vede un approfondimento specifico sul tema della relazione con le famiglie promossa da parte dei servizi 0-6 durante il *lockdown*<sup>6</sup>.

La ricerca, di tipo esplorativo, attraverso un approccio misto qualitativo (Trincherò, Robasto, 2019) si è proposta di indagare le modalità attraverso cui educatori, insegnanti e coordinatori pedagogici di servizi educativi per l'infanzia 0-6 in Italia hanno vissuto il periodo del *lockdown* e hanno riorganizzato la propria azione educativa e didattica sul piano della relazione educativa, delle proposte, delle modalità di coinvolgimento, della formazione, della progettazione e della documentazione.

Si è proceduto alla costruzione di un questionario strutturato con risposte chiuse ed aperte somministrato ad un campione di comodo, e collocato con accesso anonimo attraverso internet, dal titolo *Educare a distanza, educare nell'emergenza*.

Il questionario è formulato con 16 domande a risposta multipla, 8 su scala Likert a livelli (con ancoraggio variabile ma sempre dichiarato); sono presenti inoltre 18 domande a risposta aperta. Il questionario viene introdotto da un breve testo di presentazione che ne dichiara obiettivi e titolarità. Seguono quindi l'indicazione dell'anonimato delle risposte e l'utilizzo esclusivo ai fini della ricerca e nel rispetto della *privacy*, oltre alla comunicazione che gli esiti della ricerca saranno resi pubblici anche attraverso pubblicazioni *open access*. Il tempo di compilazione è di circa 30 minuti. Una sezione specifica del questionario è dedicata ai bisogni e alle richieste formulate dalle famiglie ad insegnanti ed educatori e ad aspetti di riorganizzazione del servizio attivati.

### 2.2. Il campione e alcuni elementi contestuali

Il questionario è stato reso accessibile online a partire dai primi giorni del mese di giugno 2020 e la raccolta si è conclusa a fine luglio 2020.

---

<sup>6</sup>Due sono i contributi presentati a partire da questa ricerca con approfondimenti differenti.

I soggetti rispondenti sono stati 412, in prevalenza di genere femminile (98,3%), di età media di 39,8 anni. Il 49,3% di chi ha risposto al questionario dichiara di possedere una o più lauree in ambito pedagogico, l'8,8% lauree in altri settori, il 43,2% possiede il diploma di maturità. Il campione di rispondenti dichiara di lavorare per quasi una metà in un servizio di nido d'infanzia (44,2%), per un'altra metà nella scuola dell'infanzia (46,4%), residuale la presenza di chi opera servizi 0-6 (13,3%)<sup>7</sup>. Si tratta di educatori di nido (38,8%), insegnanti di scuola dell'infanzia (35,9%) e funzioni di coordinamento della scuola (20,3%) e altre figure educative (5%). I rispondenti si distribuiscono tra appartenenti in servizi comunali (29,9%), in quelli paritari (27,7%), in privati (20,1%) e nelle scuole statali (15,8%). La collocazione geografica dei servizi dei rispondenti indica una netta prevalenza della Lombardia (59%) ed Emilia-Romagna (23,5%), seguite da Veneto, Piemonte, Lazio, Toscana e altre regioni in misura ridotta.

### 3. *Analisi dei dati: il focus sulle famiglie*

I rispondenti si sono attivati durante il *lockdown* con proposte che combinavano modalità in differita e diretta (ovvero sincrona) (67,2%); un terzo ha preferito in modo esclusivo le modalità in differita (28,6%); una percentuale ridotta in diretta (3,6%) e in rari casi con nessuna modalità (0,5%). Gli strumenti utilizzati in modo consistente dai rispondenti per comunicare le proprie proposte educative alle famiglie e ai bambini vedono una netta preferenza per *Whatsapp* o *Telegram* (72,8%), seguiti da piattaforme per incontri (66,3%). Viene poi segnalato l'impiego del telefono (43,2%), della mail (40,1%), l'uso di *Facebook* e affini (30,1%), il *Padlet* (25,9%) e il *blog* della scuola (20,6%). Tra i formati utilizzati nell'ambito delle proposte educative viene segnalato in modo quasi preponderante l'uso dei video (96,1%), seguito da foto (80,3%), audio (73,1%) e testi (68,2%).

Tra gli obiettivi prioritari delle proposte educative offerte da parte dei servizi e delle scuole per l'infanzia, indicati da ciascun rispondente nel numero massimo di tre, vengono segnalati come prioritari i seguenti: favorire sollievo psicologico e benessere emotivo nei bambini (65,3%), favorire momenti insieme tra bambini e figure familiari adulte (56,6%),

---

<sup>7</sup> Erano previste più opzioni di risposta.

suggerire proposte di gioco per i bambini (55,8%) e favorire sollievo psicologico e benessere emotivo alle famiglie (48,5%).

Ulteriori obiettivi indicati sono quelli relativi al promuovere apprendimenti dei bambini (36,2%), al favorire la socialità con i compagni di sezione (30,8%), ad offrire suggerimenti su pratiche di cura/autonomia dei bambini (28,9%), al favorire un confronto con le figure familiari adulte (26,9%) e agli scambi tra le figure familiari (12,9%). Per quanto riguarda il feedback fornito dalle insegnanti ed educatrici ai bambini e relative famiglie in relazione alle proposte educative e didattiche, nel 49,8% è stato collettivamente in differita, nel 32% collettivamente in diretta, nel 36,7% individualmente in differita, nel 18,9% individualmente in diretta e nel 10,9% non è stato dato.

Dalle risposte degli intervistati, risulta evidente come la disponibilità a contatti orali o scritti liberamente fruibili – da parte delle figure familiari – con tempi variabili sia stata una delle pratiche maggiormente adottate per sostenere le famiglie (settimanalmente dal 67,2% del campione, ogni due settimane dal 7%, ogni mese dal 5,3% o ogni due mesi dal 3,4%).

Sono stati organizzati nel 55,1% dei servizi dei rispondenti incontri con le famiglie della sezione, nel 53,4% dei casi colloqui individuali con alcune famiglie, nel 39,3% colloqui con tutte le famiglie della sezione, nel 36,4% incontri con tutte le famiglie del servizio.

Percentuali rilevanti di servizi non hanno calendarizzato mai momenti rivolti a tutte le famiglie del servizio (63,6%), né colloqui individuali con le famiglie di tutti bambini (60,7%), così come colloqui individuali con alcune famiglie (46,6%), o incontri con le famiglie della sezione (44,9%).

Tra le tre richieste più rilevanti ricevute da parte delle famiglie si evidenzia quella dell'aiuto per la gestione di difficoltà specifiche dei bambini (58,7%), indicazioni per la gestione di specifiche pratiche di cura e autonomia dei bambini (42,2%), sostegno sul piano personale (38,6%), attività specifiche per i bambini differenti rispetto a quelle proposte prima del *lockdown* (32,2%), aggiornamento sugli operatori e sul servizio (28,4%), segnalazione di risorse (27,7%), supporto in ordine alle nuove tecnologie (10%), nessuna richiesta (12,9%).

Il coinvolgimento da parte delle famiglie mostra un numero medio di 7,2 famiglie per sezione – se si rilevano i dati dei soli educatori ed insegnanti – che non hanno partecipato alle proposte; rispetto a queste famiglie non coinvolte il 67,1% si è poi attivato per sostenerne la partecipazione.

L'assenza di coinvolgimento secondo i rispondenti è da imputare in modo determinante a difficoltà organizzative famigliari (65,3%), a difficoltà emotive correlate all'emergenza (43%), a condizioni di svantaggio di varia natura (39,3%), a problemi economici dettati dalla situazione pandemica (25,5%), ad una condizione di bisogno educativo speciale del bambino (17,7%) e a difficoltà di salute legate all'epidemia in corso (14,6%).

Tra i punti di forza individuati da parte dei rispondenti rispetto alle proposte educative in diretta emergono – rispetto al *focus* qui indagato – la partecipazione con i genitori e con altre figure familiari tra cui i nonni, un mantenimento e talora un miglioramento della comunicazione (anche visiva e verbale) con le famiglie e una nuova vicinanza umana ed educativa nutrita di coinvolgimento emotivo e di un concreto fare insieme.

Tra i punti di debolezza emergono – insieme alle molte difficoltà tecniche, tecnologiche e di connessione e alla diffusa fatica di coinvolgere in modo armonico i bambini incontrati in diretta – anche alcuni aspetti specifici relativi alla relazione con le famiglie, tra cui: difficoltà a comprendere le fatiche delle famiglie, una resistenza di alcune famiglie a partecipare alle proposte in diretta insieme ai loro bambini sia per motivi organizzativi e di conciliazione con gli impegni familiari e professionali sia per una valutazione di inadeguatezza della proposta per l'età dei propri bambini ritenuti troppo piccoli e poco interessati.

Da una prima analisi delle risposte aperte relative alle richieste formulate dalle famiglie di cui educatori ed insegnanti hanno tenuto conto nel proprio lavoro, emergono alcuni nodi su cui riflettere. Le richieste della famiglie si possono innanzitutto distinguere in esigenze riguardanti le proposte rivolte ai bambini, quelle collegate a bisogni specifici delle famiglie e altre correlate ad una triangolazione genitori, bambini, insegnanti/educatori.

Per quanto riguarda le richieste relative alle proposte destinate ai bambini i suggerimenti dei genitori segnalano aspetti inerenti il contenuto delle proposte (ad es. necessità di letture, proposte ludiche o didattiche, anche in relazione alle età diverse dei bambini) o le modalità di comunicazione adottate nella dimensione della DAD (ad es. necessità di contatto visivo, richiesta di videochiamate, o videoincontri).

I bisogni formulati dai genitori hanno a che vedere con richieste di interventi/azioni rivolte al sostegno emotivo nella fase del *lockdown* agli adulti stessi (ad es. incontri individuali o collettivi per i genitori, incontri tematici, momenti di ascolto), all'accompagnamento alla genitorialità (ad es. gestione di situazioni vissute come problematiche, aiuto concreto nel-

la quotidianità di gestione del bambino...), all'aver tenuto conto dei problemi organizzativi delle famiglie per una riorganizzazione flessibile delle proposte, così come un supporto all'impiego delle nuove tecnologie.

Si rintracciano anche richieste dei genitori volte alla costruzione di un legame tra genitori, bambini e insegnanti/educatori nella prospettiva di costruzione di un legame educativo di cura e fiducia, che si fonda su un esplicito riconoscimento della professionalità degli insegnanti ed educatori (ad es. condivisione delle scelte per lo sviluppo del bambino, costruzione di una routine che tenesse conto della continuità servizio-casa, *feedback* alle proposte).

#### 4. Interpretazione dei dati

Coloro che hanno risposto sono apparsi fortemente, sebbene non uniformemente, reattivi, mostrando con ciò di aver avvertito la necessità di individuare forme di relazione con le famiglie capaci di accorciare precocemente e adeguatamente le distanze fisiche, emotive ed esperienziali generate dal *lockdown*. La pandemia ha colto impreparati, ma la percentuale che dichiara di aver ricercato strategie di comunicazione a supporto della relazione testimonia una propensione intrinseca, costitutiva di un ampio numero di servizi educativi, a individuare con ciascuna famiglia modi buoni di relazione nella quotidianità educativa (Guerra, Luciano, 2009) finanche pratiche di ascolto e risposte possibili anche nell'emergenza.

Ne sono prova, nell'ambito della ricerca, l'elevato numero di educatori, insegnanti e coordinatori che racconta di aver attivato da molto presto modalità di contatto, in una continua ricerca di dialogo e di condivisione in cui persistere anche nella consapevolezza della fatica e delle criticità che essa inevitabilmente comporta, oltre l'ovvietà (Bove, 2020): l'eterogeneità delle modalità, prevalentemente in forma mista, sembra indicare la sperimentazione di una strategia esplorativa attraverso la quale far emergere i canali e gli strumenti più idonei, ma contemporaneamente mostra un'attitudine, uno stile, una professionalità capaci di declinarsi flessibilmente anche in una situazione assolutamente inedita e addirittura inimmaginabile precedentemente.

I canali di comunicazione e gli strumenti utilizzati nei mesi del primo *lockdown* sono variegati, ad ulteriore sostegno di una modalità di procedere esplorativa. Tra questi, emergono in larga misura veicoli di comunicazione, come ad esempio *Whatsapp*, precedentemente utilizza-

ti in gruppi distinti di educatori, insegnanti e coordinatori da un lato e di famiglie dall'altro. L'evento pandemico rivela una disponibilità a utilizzare strumenti e canali maggiormente dedicati ad un uso personale anche per comunicare con le famiglie, privilegiando probabilmente in tal senso la possibilità di raggiungere gli interlocutori nel modo per loro più agevole e rapido rispetto al mantenimento di confini netti tra personale e professionale. Sdoganare alcuni strumenti ritenuti propri della sfera privata è una suggestione a rompere alcune separazioni nette e con ciò a cogliere delle opportunità, mostrando finalmente l'assenza di una correlazione diretta sulla percezione dell'autorevolezza dei relativi ruoli: il passaggio a strumenti più personali, infatti, non sembra essere stato considerato un limite nel mantenimento dei rispettivi ruoli, professionale uno e genitoriale l'altro, ma valorizzato per l'immediatezza che ha potuto promuovere nelle prime comunicazioni.

Accanto a questi e secondariamente compaiono piattaforme per la comunicazione di gruppo scoperte *in progress*, seguite da "muri" nuovi come ad esempio *Padlet*, a suggerire una disponibilità alla sperimentazione di strumenti inediti.

Sempre alla propensione alla relazione connaturata nei professionisti educativi di questi servizi è attribuibile la ricerca di contatto con le famiglie meno o per nulla rispondenti, rispetto alle quali molti educatori, insegnanti e coordinatori sembrano abbastanza impegnati. Ciò ricolloca la scelta di servizi e scuole dell'infanzia di investire sull'alleanza educativa con le famiglie in una logica di partecipazione e democrazia che dà vita a reti sociali che adempiono alla funzione di coesione e inclusione nel territorio di cui i servizi e le famiglie sono parte, coerentemente con quanto suggerito dalla bozza di Linee guida pedagogiche 0-6 (MIUR, 2020b).

Del resto, uno sguardo di cura verso i bambini, il sostegno al gioco tra questi e i loro genitori e il benessere delle stesse famiglie risultano come le motivazioni più forti all'intervento nel periodo del *lockdown*, supportando l'immagine di professionisti fortemente orientati alla cura delle relazioni o, come poi è stato suggerito, dei legami educativi, non solo nei confronti dei bambini, ma anche delle loro famiglie, oltre che – come esplicitamente emerge dagli obiettivi dichiarati dai rispondenti in merito alle proposte educative a distanza – nei confronti delle relazioni *intra-familiari*.

Il mantenimento in molti dei servizi di pratiche di relazione consuete *pre-pandemia* e *lockdown* come gli incontri con gruppi di famiglie o i colloqui individuali, in particolare per le condizioni percepite come di maggior fragilità, sostiene questa lettura, testimoniando uno sguardo at-

tento e dedicato da parte di educatori, insegnanti e coordinatori anche agli adulti familiari e alle relazioni tra loro. In tal senso, pur nella fatica, i servizi e le scuole dell'infanzia non sembrano aver rinunciato a quel ruolo di promotori della cultura dell'infanzia, dell'educazione e della cura all'interno di strutture che sul territorio possono rendersi forum pubblici della società civile in cui esercitare la democrazia (Dahlberg, Moss, Pence, 1999, trad. it. 2003).

La diffusa disponibilità a contatti orali o scritti liberamente fruibili – da parte delle figure familiari – con tempi variabili, da un lato, e la proposta non capillare di incontri (individuali o collettivi) con le famiglie, dall'altro, se rapportati alla diffusa scelta di offrire proposte educative a distanza con l'obiettivo prioritario di fornire supporto psicologico e occasioni di gioco ai bambini e favorire relazioni con le loro figure familiari, costituiscono fattori che sembrano altresì suggerire che in diversi casi la scelta di scuole e servizi sia andata nella direzione di individualizzare il rapporto con le famiglie, individuando di volta in volta soluzioni e possibilità di comunicazione sulla base della contingenza delle singole realtà familiari.

Contemporaneamente, le richieste attribuite ai genitori sembrano riconoscere un ruolo determinante dei servizi educativi sia relativamente all'esperienza di crescita e apprendimento dei propri bambini, sia nel supporto alle loro stesse figure genitoriali, evidenziando come sia stato possibile attivare, laddove forse il terreno relazionale era già stato nutrito, una reciprocità di sguardi che ha sostenuto e alimentato proficuamente la progettualità di insegnanti ed educatori, pronti a cogliere, raccogliere e trasformare in prospettiva pedagogica la relazione educativa a distanza.

### *5. Riflessioni conclusive*

Educatori, insegnanti e coordinatori che hanno risposto al questionario su base volontaria sono probabilmente rappresentativi di quella parte di servizi educativi 0/6 che ha maggiormente scelto di lasciarsi interrogare dall'evento pandemico e dalle sue ripercussioni in termini di distanza, vicinanza, relazione anche relativamente alle famiglie, ma anche di quella parte di istituzioni educative alla ricerca di soluzioni, strategie, possibilità, nel presente e per il futuro. In questo senso, le risposte non possono essere generalizzate, a campioni più estesi, eppure suggeriscono aperture utili da osservare.

Sicuramente non rappresenta una variabile ininfluyente il fatto che oltre l'80% delle risposte provenga da operatori di due tra le Regioni maggiormente colpite durante la prima ondata pandemica e che quasi il 60% riguardi la Lombardia, Regione che ha subito il maggior numero di perdite e che nella prima ondata è stata il territorio più martoriato. La precocità delle chiusure e delle perdite ha probabilmente influito su un altrettanto precoce attivazione per rispondere al *lockdown* e alla relativa chiusura dei servizi educativi, scegliendo di impegnarsi nell'attivazione di strategie di comunicazione e ripresa delle relazioni. Il riconoscimento dei propri bisogni, in quella fase, ha sollecitato forse una attenzione ai bisogni altrui, compresi quelli delle famiglie. Se ciò non riguarda la totalità dei servizi, certamente i dati raccolti indicano una diffusa propensione a tenere aperto, a riattivare e a rinnovare continuamente il dialogo con le famiglie – come del resto auspicato nell'ambito degli approcci partecipati dalle relazioni nei servizi 0-6 (Bondioli, Savio 2018) e delle recenti Linee pedagogiche per il sistema integrato “zerosei” (MIUR, 2020b) – esplorando modalità inedite accanto a quelle più note, rompendo tabù, ad esempio relativamente a canali personali o strumenti digitali, e mostrando ulteriormente la preziosità della relazione con le famiglie, sia come anello di congiunzione nella relazione con i bambini, sia come pari con cui costruire una relazione a beneficio dei bambini come degli adulti.

In tal senso, la scelta del personale educativo dei servizi e delle scuole dell'infanzia di persistere nell'atroce difficoltà del *lockdown* per coprogettare pratiche e proposte finalizzate a rinsaldare legami con le famiglie e con i bambini mostra l'adesione a un progetto di resilienza che, come usualmente accade nella prospettiva della pedagogia dell'emergenza, dedica cura e attenzione sia verso gli individui sia verso le comunità, rispondendo pienamente ad un'idea di militanza pedagogica che, attraverso una progettualità di tipo educativo, si orienta verso nuovi equilibri individuali, comunitari e sociali (Vaccarelli, Mariantoni, 2018).

### *Riferimenti bibliografici*

- Antonietti, M., M. Guerra, and E. Luciano (2020a): Trasformare la relazione educativa nelle situazioni di emergenza: Un'indagine nei servizi 0-6 al tempo del Covid-19. *Pedagogia Oggi*, XVIII (2), pp. 63–75.
- Antonietti, M., M. Guerra, and E. Luciano (2020b): Servizi 0/6 nell'emergenza e famiglie con bambini/e in condizione di bisogno educativo speciale: prove di relazione da un'indagine in tempi di pandemia. *Nuova Secondaria*, (2), pp. 365–378.



- Bondioli A., Savio D. (2018): *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- Bove C. (2003): *Riflessioni sull'evoluzione culturale e professionale del nido*. In L. Gandini, S. Mantovani, C.P. Edwards (a cura di): *Il nido per una cultura dell'infanzia*. Azzano San Paolo (Bg): Junior.
- Bove C. (2020): *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Bronfenbrenner U. (1979): *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. Trad. it. Bologna: Il Mulino, 1986.
- Brougère G. (2009): *Une théorie de l'apprentissage adaptée: l'apprentissage comme participation*. En G. Brougère, A.L. Ulmann (dir.): *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris: PUF.
- Cagliari P. (2013): La partecipazione sostanzia i diritti. *Children in Europe*, n. 24, pp. 6-7.
- Campioni L., Marchesi F. (a cura di) (2014): *Sui nostri passi. Tracce di storia dei servizi educativi nei Comuni capoluogo dell'Emilia-Romagna*. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari Edizioni.
- Commissione Europea (2016): *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. Gruppo di lavoro tematico sull'educazione e cura dell'infanzia (trad. it. a cura di A. Lazzari). Bergamo: ZeroseiUp.
- Corsi M. (2020): Il dopo delle famiglie: disagi, quasi certezze e speranze. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, just accepted.
- Cyrulnik B. (2005): *Abbandono e tutori di resilienza*. In B. Cyrulnik, E. Malaguti, (a cura di): *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami positivi*. Trento: Erickson.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A.R. (1999): *Oltre la qualità nell'educazione e cura della prima infanzia. I linguaggi della valutazione*. Trad. it. Reggio Emilia: Reggio Children, 2003.
- Edwards C., Gandini L., Forman G., (a cura di) (1995): *I cento linguaggi dei bambini*. Bergamo: Junior.
- Fielding M., Moss P. (2010): *Radical education and the common school. A democratic alternative*. London: Routledge. Trad. it. Parma: Junior-Spaggiari, 2014.
- Gigli A. (2020), *Essere genitori ai tempi del Covid-19: disagi, bisogni, risorse: i primi dati di una rilevazione*. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, just accepted.
- Gigli A. (a cura di) (2020): *Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19. Riflessioni pedagogiche sugli effetti del lockdown e della prima fase di riapertura*. CENTRO RICERCHE EDUCATIVE SU INFANZIE E FAMIGLIE CREIF, Dipartimento di Scienze dell'educazione "G.M. Bertin" dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, 2020 (<https://edu.uni-bo.it/it/terza-missione/formazione/dossier-creif>; data di ultima consultazione: 30.11.20).

- Gigli A. (a cura di) (2021): *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Guerra M., Luciano E. (2009): *La relazione con le famiglie nei servizi e nelle scuole per l'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Guerra M., Luciano E. (a cura di) (2015): *Costruire partecipazione. La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Harris A., Goodall J. (2006): *Parental Involvement in Education: An overview of the Literature*. Coventry (UK): University of Warwick.
- Lazzari A. (2016): *I servizi per l'infanzia oltre la crisi: un impegno politico e pedagogico*. In: *Commissione Europea: Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave. Gruppo di lavoro tematico sull'educazione e cura dell'infanzia*. Bergamo: ZeroseiUp, pp. 5-16.
- Luciano, E., Marcuccio M. (2017): *Famiglie e servizi: verso una tipologia di forme di partecipazione nei servizi per l'infanzia*. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 123-143.
- Malaguti E. (2005): *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Trento: Erickson.
- Mantovani S., Picca M., Ferri P., Bove C., Manzoni P. (2020): *Bambini e lockdown. La parola ai genitori*. Milano: Università degli Studi Milano-Bicocca.
- Milani P. (a cura di) (2008): *Co-educare i bambini*. Bari: Pensa Multimedia.
- Milani P. (2018): *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- MIUR (2020a): *Orientamenti pedagogici sui Legami educativi a Distanza. Un modo diverso per "fare" nido e scuola dell'infanzia – Commissione nazionale per il sistema integrato zerosei (D.lgs. 65/2017)*.
- MIUR (2020b): *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei" – Commissione nazionale per il sistema integrato zerosei (D.lgs. 65/2017)*.
- OECD (2001): *Starting Strong I. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2006): *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2011): *Starting Strong III. A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2015): *Starting Strong IV. Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2017): *Starting Strong V. Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- Palmieri C. (2000): *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. Milano: FrancoAngeli.
- Pastori G., Mangiatordi A., Pagani V., Pepe A. (2020): *Che ne pensi? La didattica a distanza dal punto di vista dei genitori*. Milano: Università degli Studi Milano-Bicocca (<https://bit.ly/report-dad>; data di ultima consultazione: 30.1.21).

- Pileri A. (2017): Co-educare attraverso una prospettiva inclusiva. Il progetto RICE a Treviso. *Studium Educationis*, n. 3, pp. 55-64.
- Pileri A. (2020): *Infanzie, famiglie, personale dei servizi prescolari al tempo del Covid-19. Quale co-educazione possibile?*. In A. Gigli (a cura di): *Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19. Riflessioni pedagogiche sugli effetti del lockdown e della prima fase di riapertura*, cit., pp. 80-86. (<https://edu.unibo.it/it/terza-missione/formazione/dossier-cref>; data di ultima consultazione: 30.11.20).
- Pourtois J.-P., Desmet H. (dir.) (2015): *L'éducation émancipatrice. De la co-éducation école-famille à la Cité de l'éducation*. Paris: Education et Formation PUF.
- Powell D.R., Son S., File N., San Juan R.R. (2010): Parent-School Relationships and Children's Academic and Social Outcomes in Public School Pre-Kinderergarten. *Journal of School Psychology*, n. 48, pp. 269-292.
- Rayna S., Rubio M.N., Scheu H. (dir.) (2010): *Parents-professionnels: la coéducation en questions*. Toulouse: Erès.
- Trincherò R., Robasto D. (2019): *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.
- Vaccarelli A., Mariantoni S. (2018): *Individui, comunità e istituzioni in emergenza. Intervento psico-socio-pedagogico e lavoro di rete nelle situazioni di catastrofe. I territori dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Weiss H., Caspe M., Lopez M.E. (2008): *Family Involvement Promotes Success for Young Children: A Review of Recent Research*. In M.M. Cornish (ed.): *Promising Practices for Partnering with Families in the Early Years*. Plymouth: Information Age Publishing.

## **Vita in famiglia e responsabilità genitoriali nel *lockdown* della primavera 2020. Racconti e rappresentazioni di alunne/i di scuola secondaria di primo grado di Bologna**

*Stefania Lorenzini*<sup>1</sup>

### **Abstract**

Il contributo analizza i principali contenuti di brevi componimenti realizzati da ragazze e ragazzi di scuola secondaria di primo grado di Bologna chiamati a esprimere in poche righe scritte l'esperienza in corso: il cosiddetto *lockdown*, che tutti ha coinvolto e condizionato dal marzo 2020 in poi. L'attenzione è posta in particolare sui racconti centrati sulla vita familiare nel periodo di confinamento, su interrogativi, bisogni, preoccupazioni, paure, emozioni, criticità e risorse che le/gli alunne/i hanno esposto nei loro scritti. E sulle responsabilità educative che essi sollecitano.

**Parole chiave:** *lockdown*, alunne/i secondaria di primo grado, componimenti scritti, vita familiare, pandemia.

### **Abstract**

The paper analyses the main contents of short essays written by girls and boys of secondary school in Bologna who were asked to express in a few written lines the ongoing experience: the so-called lockdown that involved and conditioned everyone from March 2020 onwards. Particular attention is paid to the stories centred on family life during the period of confinement, on the questions, needs, worries, fears, emotions, critical points and resources that the pupils have set out in their writings. And on the educational responsibilities they call for.

**Keywords:** lockdown, secondary school pupils, written essays, family life, pandemic.

---

<sup>1</sup>Professoressa associata e Docente di Pedagogia interculturale presso il Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università degli Studi di Bologna.

*Introduzione*

A partire dal marzo 2020, nel periodo di *lockdown* vissuto in Italia e a livello globale, tra le molteplici implicazioni della pandemia da Covid-19, è venuto a mancare anche il fondamentale ruolo svolto dalla scuola in presenza che, come evidenzia Oliverio Ferraris (cfr. cit. in Marrocco, 2020), per i ragazzi, anche per quelli che si dichiarano più “svogliati”, rimane una “casa”: una seconda famiglia, cruciale nell’età evolutiva. Cruciale in quanto luogo di incontro con un mondo più vario e differente da quello del nucleo familiare propriamente detto; luogo delle amicizie, delle alleanze e, in genere, luogo nel quale anche l’apprendimento avviene più agevolmente, grazie alla presenza degli insegnanti, agli stimoli provenienti dalle/dai compagne/i di classe, alla sensazione di “fare gruppo” e all’esperienza di stare insieme. Se «per crescere c’è bisogno di sentirsi posizionati socialmente» (*Ibidem, passim*), in mancanza dell’esperienza scolastica in presenza, la responsabilità di indicare ai più giovani una linea da seguire ricade ancora di più sulla famiglia.

In fase di confinamento entro gli spazi domestici, la famiglia – anche per coloro che come gli adolescenti stanno compiendo sempre più ampi passi verso l’autonomia e l’emancipazione fisica e psicologica da essa – diviene l’unico ambiente relazionale e spazio concreto della vita quotidiana. Acquisendo una centralità ulteriore, se non totalizzante. All’interno delle famiglie ci si è trovati così a dover affrontare nuove esigenze e ad assumere ulteriori ruoli legati alla presenza continuativa dei figli a casa, allo svolgimento di tutte le attività scolastiche e della didattica a distanza, negli stessi ambienti in cui più fratelli/sorelle e adulti nelle loro attività lavorative hanno dovuto condividere una drastica riorganizzazione spaziotemporale della vita quotidiana. In certi casi, si è dovuto far fronte a difficoltà economiche legate alla perdita del lavoro in una fase di crisi.

In più, è intuibile come gli effetti su bambine/i e ragazzi/e di un *lockdown* causato da una pandemia dipendano in buona misura proprio dalle caratteristiche del contesto familiare: da atteggiamenti genitoriali ansiosi e spaventati, oppure di scarso riconoscimento della serietà dei pericoli in corso; dalla disponibilità a lasciare esprimere nuovi interrogativi, paure, dubbi, e dalla capacità di cercare e offrire spiegazioni, accogliere e sostenere emozioni; dall’abilità nel donare equilibrio alle relazioni ancora più strette e forzate entro spazi delimitati e per tempi protratti; dall’abilità nel riorganizzare la quotidianità, ma anche nel riprogettare l’immediato futuro senza perdere di vista fiducia e possibilità di ripresa, pur se nell’incertezza dei modi e dei tempi. Si pone con evidenza anche

come le problematiche e le risorse materiali, educative, affettive e relazionali interne alla famiglia e già presenti prima della circostanza emergenziale carica di complessità, non possano che incidere in modi diversi su come la stessa può essere affrontata.

Alcune tra le ricerche svolte nella primavera 2020 mostrano dati che aiutano a comprendere come l'emergenza abbia impattato sul singolo, sulle coppie e sulle famiglie nella gestione dello stress, nella conciliazione tra i carichi di cura familiare e impegno lavorativo (laddove mantenuto). Questo è il caso del lavoro *COVID-19 e conciliazione familiare e lavorativa: quali sfide e risorse per le famiglie italiane?*, realizzato dal Centro di Ateneo Studi e Ricerche sulla Famiglia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. La ricerca ha coinvolto 1.400 intervistati di cui il 73% donne, in media di età superiore ai 45 anni (56%), coniugati (64%), conviventi (10%), residenti nell'Italia nord-occidentale (63,4%), con un livello sociale e di istruzione medio-alto (laurea o *post*-laurea nel 65% dei casi) e ha riconfermato le caratteristiche del *welfare* italiano, centrato sulla famiglia come ammortizzatore sociale e *caregiver* primario, in particolare grazie alle figure femminili. Durante l'emergenza, infatti, le famiglie non hanno potuto contare sul sostegno delle reti consuete come nidi e scuole, poiché chiusi, e nemmeno su nonne e nonni, poiché più a rischio di contagio; anche il ricorso a *babysitter* o assistenti a persone anziane o non autosufficienti è risultato poco sfruttato (dichiarato dal 5 % degli intervistati).

I genitori che si sono occupati da soli dei figli (specie se di età inferiore ai 6 anni) hanno raccontato di aver avuto difficoltà a concentrarsi sul lavoro a causa di pensieri riguardanti la cura. I lavoratori autonomi hanno mostrato una maggiore soddisfazione nella conciliazione tra lavoro e famiglia rispetto ai dipendenti.

Un elemento che risulta aver favorito la gestione dello stress e delle fatiche è la collaborazione all'interno della coppia, che ha permesso una nuova divisione dei compiti di cura; collaborazione che tuttavia è emersa soprattutto tra le coppie giovani e meno in quelle in cui le donne *over 50* si sono trovate spesso ad affrontare anche la cura dei genitori anziani o di familiari disabili o non autosufficienti.

La ricerca ha sondato anche quale sia stata la priorità tra lavoro e famiglia, rilevando profonde differenze sociali: ha attribuito più importanza al lavoro chi non ha figli o chi non si occupa direttamente della loro gestione, chi ha un titolo di studio e un reddito più elevato, mentre ha dato più importanza alla famiglia chi ha figli e se ne occupa personalmente, chi ha titolo di studio e reddito più basso, chi ha più familiari conviventi (Centro di Ateneo Studi e Ricerche sulla Famiglia, 2020).

Nel gruppo di studiosi/e afferenti al Centro di Ricerche Educative su Infanzia e Famiglie (CREIF) del Dipartimento di Scienze dell'educazione di Bologna, tra fine marzo e fine aprile 2020, è stato diffuso attraverso il *web* il questionario *Essere genitori ai tempi del Covid-19: disagi, bisogni, risorse*, compilato da circa 800 genitori di figli/e in età compresa fra 3 e 18 anni (Gigli, a cura di, 2020; 2021). Il 41% del campione ha tra 31 e 40 anni, il 40% tra 41 e 50 anni, il 5.6% ha meno di 30 anni, e meno dell'1% più di 60.

Per il 90% si tratta di madri, per il 10% di padri; il loro livello di istruzione è piuttosto alto: il 58% è laureato, il 34% diplomato; il 74% è lavoratore dipendente (di cui il 56% a tempo pieno e il 18% a tempo parziale); solo il 14% è libero professionista e il 7% disoccupato/a.

Riguardo alla situazione lavorativa nell'emergenza da Covid-19 risulta che il 58% lavora da casa, il 7% si reca al lavoro come prima, il 6% lavora fuori casa a orario ridotto; il 3% asserisce di aver perso il lavoro.

I partecipanti alla rilevazione risiedono per il 72% nel Nord Italia, 10.6% al Centro; meno dell'1% in tutte le altre Regioni. Complessivamente il 76% è coniugato o ufficialmente convivente.

Tra i numerosi dati emersi riportiamo quanto affermato dai rispondenti alla richiesta di esprimersi in merito alle difficoltà vissute dal nucleo familiare: le maggiori difficoltà risultano risiedere nella conciliazione degli impegni professionali con quelli familiari, nella gestione degli aspetti emotivi e della vita scolastica dei figli, mentre risultano vissuti con un minore grado di difficoltà gli aspetti organizzativi, quelli economici, la cura di parenti anziani o malati (*Ibidem*).

Certamente ogni nucleo familiare si caratterizza come soggetto a sé ed elabora modalità di funzionamento proprie, senza seguire regole predefinite così come ogni figlia/figlio nelle sue caratteristiche individuali e legate alla fase di crescita possiede risorse o presenta problematicità peculiari. D'altra parte, il confinamento, la chiusura delle scuole, la sospensione delle attività sportive e ricreative, l'assenza di contatti sociali non può che produrre un impatto forte e specifico sulla vita familiare e su quella dei figli, soprattutto in età scolare. Vale la pena anche solo menzionare come da una ricerca effettuata da Telefono Azzurro durante e a seguito del *lockdown* emerga un preoccupante aumento delle richieste di aiuto e dei tentativi di suicidio in età adolescenziale (Longo, 2021). Non potendo qui addentrarsi in una delle problematiche più gravi implicate nell'emergenza, possiamo ancora menzionare difficoltà specifiche – indagate, tra altre, da una ricerca attuata a livello nazionale dalla Società Italiana di Ricerca e Didattica – legate alla mancanza, carenza,

o inadeguatezza e malfunzionamento degli strumenti tecnologici disponibili nel contesto domestico (necessari a più persone in caso di fratrie e allo *smart working* dei genitori). Per fruire della didattica *online* tutto deve funzionare: microfoni, telecamere, software. Si pensi alla necessità di un'efficiente connessione internet laddove la mancanza di linea o lo scarso segnale rendono impossibile partecipare a qualsiasi attività *online*. Si pensi ancora alle possibili difficoltà, almeno iniziali, a utilizzare in maniera efficace i dispositivi, ad accedere alle piattaforme *online*, a comunicare mediante una *chat* dal pc, e altro ancora (Batini *et. al.*, 2020; Lucisano, 2020).

Interessante e imprescindibile allora è poter entrare, seppur parzialmente, nel punto di vista degli adolescenti in merito a questa esperienza. Questo contributo cerca di farlo, portando ascolto e attenzione ai racconti e alle rappresentazioni espresse nella forma di brevi componimenti scritti da alunne/i di scuola secondaria di primo grado di Bologna, riguardo alla loro vita familiare nel periodo di confinamento della primavera del 2020.

### 1. *Una opportunità di ricerca*

L'opportunità di ricerca e riflessione nasce dalla disponibilità di un insegnante di Italiano e Storia, il professor Stefano Camasta<sup>2</sup>, che ha reso fruibili alla lettura e all'analisi gli scritti di ragazze e ragazzi di classi 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> della scuola secondaria di I grado "L.C. Farini" di Bologna (Istituto Comprensivo 12). Alunne e alunni sono stati coinvolti dall'insegnante nell'iniziativa lanciata dall'Editrice Pendragon, il 10 marzo 2020, e così presentata dalla stessa: «scrivi e pubblica sulla pagina *Facebook* Edizioni Pendragon un racconto inedito che tragga spunto dall'emergenza che stiamo vivendo. I cento più belli, a insindacabile giudizio della casa editrice, entreranno a far parte di un'antologia»<sup>3</sup>:

---

<sup>2</sup> Al professor Stefano Camasta va il mio apprezzamento per aver coinvolto le/gli alunne/i delle sue classi nell'occasione offerta da Pendragon, nonché un ringraziamento per avermi dato accesso alla lettura, all'analisi e alla citazione dei testi prodotti dalle/dagli alunne/i (*d'ora in poi, laddove non diversamente specificato, le note a piè di pagina si intendono a cura dell'Autrice, N.d.R.*).

<sup>3</sup> La lunghezza massima per gli elaborati è stata indicata in 1800 battute e il termine per postarli fissato tra l'11 marzo e il 3 aprile 2020. Le proposte dovevano essere pubblicate sulla pagina *Facebook* delle Edizioni Pendragon.



L'*Antologiaiostoacasa* (Aa.Vv., 2020), che di fatto ha selezionato 110 contributi tra gli 881 complessivamente ricevuti. Questa proposta letteraria nazionale offre un esempio delle diverse iniziative attivate durante le chiusure e i blocchi che tutti hanno coinvolto e condizionato tra la fine dell'inverno e la primavera 2020, e che a tutt'oggi costituiscono ancora, in larga parte, una realtà.

Il fatto che l'iniziativa sia stata accolta da un professore sensibile e attento alle risorse provenienti dal contesto extrascolastico (apertura peraltro riscontrabile anche in tempi di ordinaria vita scolastica), costituisce una risposta alla repentina necessità di ripensamento e rimodulazione della didattica e delle modalità di insegnamento-apprendimento nel virtuale, nella distanza fisica tra docenti e studenti. Nel pieno della pandemia, sono nate anche idee e inedite possibilità e, come nel caso qui considerato, nuove opportunità per contenere l'impatto della sospensione delle attività didattiche in presenza. Pur se all'interno di una circostanza drammatica che ha costretto all'interruzione improvvisa della partecipazione a un contesto socio-educativo fondamentale si sono aperte possibilità inedite per studentesse/studenti: ovvero, mettere a frutto le capacità d'uso delle tecnologie per scrivere testi, consultare la pagina *Facebook* dell'editore, esercitarsi nell'ideazione e nella produzione del testo scritto; leggere, conoscere e condividere gli scritti con i compagni/e e, non ultimo, esprimere i propri vissuti, in una fase difficile della vita individuale, familiare, collettiva, nonché scolastica.

Occorre tener presente che gli scritti sono stati prodotti e raccolti in risposta a una consegna assegnata da un professore e dunque non possono essere considerati espressione totalmente libera dall'influenza e dai condizionamenti di una possibile valutazione. Inoltre, fatta eccezione per quello che emerge dai componimenti, non si conoscono elementi delle vite personali e familiari degli/delle autori/autrici, della disponibilità in casa di strumentazioni e competenze digitali, dell'accesso più o meno agevole alla rete; delle loro abitazioni più o meno confortevoli in fase di confinamento, del numero di componenti dei nuclei familiari e delle relazioni tra loro, del coinvolgimento più o meno diretto nelle vicende di malattia e morte legate al Covid-19. Non è noto nemmeno il ruolo che i genitori di questi ragazzi/e hanno avuto nelle attività didattiche dei figli e dunque non si può escludere che alcuni degli scritti possano aver ricevuto *input*, revisioni, arricchimenti, orientamenti o altro da parte degli stessi genitori o di altri membri della famiglia. Ancora, non è noto se gli scritti che appaiono più realistici e meno frutto di fantasia ed invenzione riportino effettivamente vicende e temi legati alle esperienze e alle vite reali.

Ciononostante, possiamo ritenere che i brevi elaborati di ragazze e ragazzi corrispondano all'aver messo a frutto la disponibilità di una via aperta per esprimere contenuti urgenti o almeno significativi per loro: adolescenti della città di Bologna che si sono trovati immersi in un contesto di vita trasformatosi profondamente e all'improvviso, nientemeno che per effetto di una pandemia (Lorenzini, 2020).

## *2. I partecipanti*

Ragazzi/e, di età compresa tra 12 e 14 anni, sono stati chiamati a esprimere in poche parole scritte contenuti, pensieri, emozioni, paure e desideri collegati alla complessa esperienza in corso. Nella secondaria di I grado "L.C. Farini" di Bologna, in una classe 2<sup>a</sup> e in una classe 3<sup>a</sup>, sono stati raccolti dal professore di Lettere 32 brevi componimenti scritti, sviluppati da 33 alunne/i (uno scritto è stato realizzato da due compagne di 2<sup>a</sup>, insieme).

Nel dettaglio: 17 alunne/i (9 maschi e 8 femmine) appartengono alla classe 2<sup>a</sup> e 16 alunne/i (9 maschi e 7 femmine) alla 3<sup>a</sup>. Non tutte/i le/gli alunne/i delle classi coinvolte hanno corrisposto alla consegna: ciascuna delle classi è infatti composta da 25 studenti (15 maschi e 10 femmine nella 2<sup>a</sup> e 13 maschi e 12 femmine nella 3<sup>a</sup>). Non si conoscono le ragioni della mancata partecipazione di alcune/i alunne/i all'attività di scrittura: è possibile soltanto ipotizzare che possa essersi trattato di negligenza, oppure della conseguenza della difficoltà per alcuni a seguire la didattica *online*, o di altre motivazioni ancora. Risulta però che 17 alunne/i non hanno formulato gli scritti.

Per garantire l'anonimato delle/degli autrici/autori dei testi non è indicata la lettera assegnata alle classi (quella che ogni plesso scolastico utilizza per distinguere le sezioni) e quando verranno citati stralci degli scritti, questi saranno seguiti da una sigla, ad esempio: (1 f 2<sup>a</sup> media) a indicare il numero progressivo attribuito alla/o scrivente, se si tratta di femmina o maschio (f/m), e se appartiene alla classe 2<sup>a</sup> o 3<sup>a</sup>.

## *3. I principali nuclei tematici emersi dall'analisi dei componimenti*

Come detto, possiamo ritenere che i contenuti posti al centro dei componimenti – brevi, ma spesso più estesi di quanto richiesto da Pen-dragon (1800 caratteri) – possano condurci ai pensieri, desideri, bisogni,

paure, aspettative, risorse di queste/i alunne/i, in fase più o meno avanzata dell'adolescenza. Numerosi temi ripercorrono i *leitmotiv* circolanti nel periodo considerato e che si sono imposti all'attenzione delle ragazze e dei ragazzi che li hanno narrati, commentati, in qualche caso rivisitati criticamente o rielaborati nella fantasia. Un terreno ampio, ricco ma anche pieno di incognite si apre all'interpretazione di contenuti, verso i quali possiamo in primo luogo, in senso pedagogico, porci in ascolto, con l'attenzione volta a dar voce e valore a un'importante possibilità di espressione, per poi cercare di comprendere e dunque ricavarne indicazioni per la riflessione e l'intervento educativo.

Dalla lettura dei 32 componimenti si coglie la presenza di scritti che traspongono contenuti dell'attualità nell'invenzione di storie fantastiche che sembrano riprendere temi dalla letteratura, da film di avventura, da videogiochi; la presenza di altri che ricalcano e descrivono uno o più aspetti della vita in corso; e di altri ancora che mostrano una compresenza di realtà e fantasia difficilmente districabile.

La maggior parte dei testi è scritta in prima persona; altri invece in terza, forse, a evidenziare il distanziamento come un bisogno. Bisogna di mantenere distanze, sul piano fisico quale motivo imperante nella fase pandemica, e in senso ampio quale necessità di proteggersi da un'esperienza complessivamente difficile e avvertita come fondamentalmente minacciosa. Altri componimenti ancora sono scanditi in giornate e orari, formulati in forma di diario.

Di cosa parlano, dunque, gli scritti? Indicherò in corsivo, supportandoli con la citazione di stralci tratti dai componimenti, alcuni dei temi ricorrenti e/o più significativi. Dall'analisi dei contenuti si evidenzia, anzitutto, la molteplicità dei temi toccati dalle ragazze e dai ragazzi. Ampia la gamma delle *emozioni* che si trovano espresse: a volte solo menzionate, altre argomentate, pur se nello spazio ridotto del componimento, e riferite a se stessi o ai membri della famiglia, agli adulti più vicini, ai coetanei, in qualche caso all'intera umanità.

In un caso singolare, emozioni e straniamento sono attribuite persino al plurinominato e sempre sottinteso coronavirus! Spesso, il virus è descritto tra *distruttività* e *valore salvifico*: il suo potenziale gravemente negativo pare frequentemente sotteso alle parole dei ragazzi: «il virus aveva attaccato con ferocia tutto il globo, alla fine l'unico superstite ero io» (2 f 2<sup>a</sup> media); «quest'anno inizia veramente benissimo, mio caro diario: volevo informarti che stiamo per morire tutti» (9 m 2<sup>a</sup> media); «...Quando vedo i dottori lavorare giorno e notte per salvare altre vite rischiando la loro, capisco quanto sia grave la situazione» (5 f 2<sup>a</sup> media).

D'altro canto, non mancano i richiami (presenti nei discorsi di molti, tra il senso comune e le riflessioni di studiosi che a vario titolo hanno commentato le vicende in corso) all'opportunità di trasformare una realtà drammatica in crescita personale e sociale, capace di potenziare il riconoscimento delle cose davvero importanti nella vita: solidarietà, empatia, rispetto dell'ambiente ecc.: «il clima, l'ambiente, gli animali lo ringrazieranno perché è diminuito l'inquinamento sia nell'atmosfera che nell'acqua» (4 f 2<sup>a</sup> media).

La pandemia è soprattutto riflessione... È come se il tempo si fosse fermato perché si è stancato di correre e affannarsi dietro gli esseri umani che non fanno altro che sbagliare e non apprezzare le cose che hanno, continuando a dare tutto per scontato! Questa pandemia non conosce né ricco né povero, né giovane né vecchio, né malato né sano... Colpisce senza distinzione e io ho paura... (13 f 2<sup>a</sup> media).

Alcuni scriventi esplicitano come non avessero mai udito prima e non conoscessero il significato delle parole "virus" o "pandemia", scoprendo, poi, che corrispondono a *privazione, solitudine, tristezza*: «la TV, i giornali, i *social* dicono che è scoppiata la pandemia... Cos'è??? Mi sono chiesta... Sinceramente non sapevo neanche cosa fosse nello specifico... Anche se il nome non faceva sperare niente di buono! La pandemia è privazione!!! La pandemia è solitudine. La pandemia è tristezza...» (13 f 2<sup>a</sup> media). Il virus, spesso definito *mostro* o *mostriciattolo* o *un Reale di nome ma non di fatto!* è anche «un nemico invisibile che sta attaccando l'Italia, un virus che sta facendo preoccupare milioni di Italiani» (13 m 3<sup>a</sup> media); «IL CORONA NON PERDONA» (11 m 3<sup>a</sup> media); «La causa di tutto è il famoso virus che nonostante porti la corona... Non regala niente di buono!» (13 f 2<sup>a</sup> media).

In molti scritti emergono *incredulità, desolazione, preoccupazione, tristezza*, paura, disorientamento per l'irrompere di nuovi modi di vivere: «le giornate erano tristi, senza rumori, in strada non circolava nessuna macchina» (6 m 2<sup>a</sup> media); «erano delle bellissime giornate, piene di sole, i fiori sbocciavano, ma non c'era nessuno fuori, nessuno correva, nessuno giocava...» (11 m 2<sup>a</sup> media). La città è silenziosa, desolata; il mondo circostante ha perso la vita insita nel cinguettare degli uccelli, nell'abbaiare dei cani e nel miagolare dei gatti, nel vociare delle persone, nelle risa dei bambini.

Altamente ridotto è il rapporto con la natura e la possibilità di fare attività motoria ma il senso di perdita riguarda anche il rumore delle auto,

le saracinesche abbassate. L'immobilità circostante provoca «un senso di angoscia e di paura» (13 m 3<sup>a</sup> media), ma al contempo il cielo è più azzurro, l'aria tersa. Le lezioni sono soltanto *online* mediate e consentite da uno schermo e dal collegamento a internet, il lavoro dei genitori è quasi sempre in *smart working*.

La quotidianità di cui ragazze e ragazzi parlano è condizionata da una sovraesposizione mediatica, da telegiornali e “onnipresenti” notizie:

Ogni volta che lei guardava la televisione, in ogni canale andasse dove c'era il telegiornale si parlava solamente del coronavirus e dell'aumento di contagiati; quando si guardava un film e c'era la pubblicità si arrivava a parlare del coronavirus, su come lavarsi le mani, sul non avere contatti... Lei era stanca di sentire sempre le stesse cose... (12 f 3<sup>a</sup> media).

Le giornate scorrono al ritmo di parole inquietanti: «ascolto e osservo i genitori e la TV che parlano preoccupati di crisi economica, ricerca scientifica, caduta dei mercati e delle borse mondiali, di guerre senza le armi ma che comunque fanno del male» (4 f 2<sup>a</sup> media).

Parole pronunciate dagli adulti, dai coetanei, dai media e da notizie affidabili e altre ingannevoli che, con la loro pervasiva presenza, si affastellano e si confondono. E confondono, rendendo improbabile qualsiasi fondata aspettativa o previsione. Non di rado infatti è dichiarata l'incapacità di capire e affrontare quanto sta accadendo:

Io sono un comune ragazzo di 14 anni e non so come affrontare questo brutto periodo visto che non ho mai avuto un'esperienza del genere. Un periodo in cui le scuole rimangono chiuse per un mese facendo delle videolezioni, un mese di sofferenza senza riuscire a vedere i propri amici e stando in casa tutto il giorno, una cosa impossibile per me. Infatti un giorno sono andato a giocare a pallavolo con mia sorella in un parco sotto casa mia e la polizia ci ha fermato dicendo di restare in casa, in quel momento stavo per impazzire... (8 m 3<sup>a</sup> media).

Sono esplicitati lo stress e la sofferenza della quarantena, dunque – ne ricaviamo su un piano educativo –, il bisogno di essere sostenuti e accompagnati nel comprendere e affrontare. È esplicitata «paura del presente e paura di non arrivare al mio domani... paura di non riuscire a realizzare delle ragazze e dei ragazzi compare anche nel dichiarare un (reale o di fantasia) coinvolgimento *personale e familiare* nella malattia. E nelle sue conseguenze più gravi.

Sono sottolineati il peso e la difficoltà di accettare le rinunce: in particolare il non poter vedere gli amici.

Notevole rilevanza è assegnata negli scritti al tema delle *regole*. Regole *eteroimposte* da rispettare pena la diffusione del contagio, sino alle possibili estreme conseguenze della perdita della vita propria e altrui. Molte volte se ne richiama la necessità del rispetto: «dopo la videolezione un suo amico gli chiede se vuole uscire e Jack risponde: “è nostro dovere restare a casa perché ognuno di noi deve fare la sua parte”» (9 m 3<sup>a</sup> media). Altre volte, la realtà della *trasgressione*:

La situazione italiana è tra le peggiori, perché secondo me abbiamo sottovalutato la cosa all’inizio e ora ne paghiamo le conseguenze, avendo 200 nuovi casi ogni 24 ore. Io credo che ci siano persone talmente poco responsabili che, nonostante la situazione, continuano a uscire nei parchi o ad andare sotto casa di qualcuno per non farsi beccare dalla polizia. [...] Dobbiamo sentirci in dovere di rispettare le regole perché potrebbe ammalarsi ciascuno di noi. Siamo in un periodo di quarantena per evitare l’aumento del contagio, anche se non sta funzionando molto finché la gente continua ad uscire per ragioni non essenziali... (5 f 2<sup>a</sup> media).

È da notare come in diversi racconti, in prima o terza persona, emerga un forte *senso di colpa* conseguente al non avere rispettato le regole, cosa che talvolta porta con sé conseguenze gravissime e fortemente punitive: la propria malattia, la morte della propria madre, del nonno ecc. di tutti.

Ancora una volta Jack sta uscendo con i suoi amici nonostante la quarantena obbligata, ma ormai era ora di andare a casa. Appena arrivato va subito a letto dato che deve ancora fare i compiti e si dovrà svegliare presto domani. Lui sta aprendo gli occhi quando si accorge di essere in casa da solo, si alza da letto e va in cucina dove trova un biglietto con scritto che sua mamma si è ammalata e dovrà restare in ospedale. Jack sa che se è in casa da solo nessuno può dirgli di partecipare alle videolezioni, quindi si siede sul divano a guardare la televisione. Il giorno dopo continua a non fare le videolezioni e fa così per altri due giorni, poi inizia a preoccuparsi e riflette che non doveva uscire di casa perché magari è stato lui la causa della possibile morte dei suoi genitori. Sotto casa sua ci sono ambulanze ogni minuto (9 m 3<sup>a</sup> media).

Dopo una settimana il mio amico mi ha chiamato dicendomi che sua nonna era all’ospedale perché positiva al tampone e che a breve sarebbe morta perché aveva già diverse patologie e la sua vita era attaccata a un respiratore. In quel momento mi crollò addosso il mondo, mi sentivo estremamente in colpa perché io ripensandoci avevo proprio quei sintomi ma non ero rimasto nella mia casa anzi avevo contaminato una donna innocente che come unica colpa aveva quella di avere le difese immunitarie troppo basse. Il giorno dopo andai all’ospedale per fare il tampone: ero positivo, era colpa mia (7 m 3<sup>a</sup> media).

La *morte*, la sua presenza, la sua assenza, la riduzione della sua gravità si collocano in modo esplicito, oppure sullo sfondo, di gran parte degli scritti. Tuttavia, *speranza, fiducia e proiezione nel futuro* emergono, anch'esse, con forza: le/gli autrici/autori confidano nell'esito positivo di una vicenda difficile, nella possibilità di contare sulle proprie forze, nei buoni risvolti dell'osservare le regole, nei risultati dell'impegno di medici e infermieri e della ricerca scientifica.

Con piacere ed emozione sono menzionate le occasioni di condivisione vissute quando in diverse zone della città di Bologna cittadini collegati tra loro attraverso i *social network* o grazie agli scambi di vicinato da un terrazzo all'altro, si sono organizzati per ritrovarsi, suonando e cantando insieme sul far della sera proprio sui balconi delle abitazioni, vivendo momenti di socialità e solidarietà di contrasto al distanziamento e di sostegno a sentimenti di appartenenza a una comunità che, se unita, può sentirsi ed essere più forte: in questi ultimi giorni è stato coniato il motto *#iorestoacasa*, milioni di Italiani hanno appeso ai balconi una bandiera con l'arcobaleno e con su scritto "andrà tutto bene"» (13 m 3<sup>a</sup> media); e ancora:

bisogna essere forti e resistere allo stress psicologico restando uniti; ho avuto le prove che le persone fossero unite una sera quando su un *social* è girata la voce di applaudire fuori dalla finestra: nella mia via si sentivano molte persone. Lo so che è una piccola cosa, ma sono proprio tante piccole cose che ci rendono più forti (8 m 3<sup>a</sup> media).

Tra le emozioni positive va certamente ricordata l'iniziale euforia per la chiusura delle scuole: «notiziona! Ho sentito dire che si starà a casa altre tre settimane e si continuerà con le videoconferenze, fantastico no?» (9 m 2<sup>a</sup> media).

Suona la sveglia, mi alzo sono le sette del mattino oggi è una giornata come altre, fuori c'è il sole e i miei genitori sono ancora nel letto. Vado in cucina per fare colazione, prendo il mio telefono e vedo che nel gruppo della classe c'è una grande gioia, tutti esultano e sembrano felici mentre io non capisco tutta questa felicità, allora chiedo al mio migliore amico che cosa fosse successo e lui mi dice che le scuole di tutta Italia resteranno chiuse fino a data da destinarsi a causa del coronavirus. Io inizialmente non capisco perché non sapevo neanche cosa fosse questo virus [...] (7 m 3<sup>a</sup> media).

La gioia iniziale risulterà, però, ben presto scemare, lasciando posto alla noia e anche al desiderio per la riapertura delle scuole stesse: «io sono qui in casa a provare a divertirmi da solo ma spero che finisca e che

riaprano tutto, sì anche la scuola perché mi mancano i miei compagni di classe. Con un abbraccio...» (16 m 3<sup>a</sup> media).

La noia, che per questi adolescenti si rivela potente, persino tormentante, è menzionata numerose volte e spesso collegata all'assenza degli amici, «mi mancano da morire...» (8 m 3<sup>a</sup> media); «queste giornate passano molto lentamente e sono super noiose...» (15a e 15b f 2<sup>a</sup> media). «Per fortuna» ci sono il cellulare, il virtuale, il potere di internet, che consentono di seguire lezioni e vedere i compagni pur se in uno schermo: *gli amici (e dopo i parenti) sono nella mente, nel cuore... E nello schermo*. La fantasia e l'invenzione aiutano a fronteggiare la noia. Alla «noia nei suoi occhi» (12 f 3<sup>a</sup> media), alle «giornate tristi, senza rumori...» (6 m 2<sup>a</sup> media), al «mi sto annoiando un sacco...» (8 m 2<sup>a</sup> media) qualcuno non trova soluzioni o almeno non le esprime negli scritti: «ora hanno praticamente vietato di uscire di casa, è una vera rottura» (9 m 2<sup>a</sup> media); «... Si impegna per fare i compiti nella mezzora prima della videolezione e alle nove è nella videolezione più noiosa della storia» (9 m 3<sup>a</sup> media).

Altri scoprono la via della creatività, spesso, grazie agli amici: «ieri pomeriggio mi stavo annoiando, allora ho chiamato il mio amico e insieme abbiamo inventato un nuovo gioco elettronico che abbiamo chiamato *New Pandemic!*» (3 m 2<sup>a</sup> media).

Infine, per far fronte alla noia alcuni menzionano l'intervento dei genitori.

#### 4. *La centralità della vita familiare e del ruolo genitoriale*

Nei componimenti, i temi relativi ad amiche e amici, ai sentimenti di mancanza per la loro assenza fisica, ma al tempo stesso la loro significativa presenza nelle relazioni mantenute nei pensieri e nelle fantasie, e grazie agli indispensabili e onnipresenti strumenti tecnologici, non passano mai in secondo piano.

Ciononostante, non manca né sorprende la rilevanza della vita in famiglia, espressa attraverso tematiche ed emozioni diverse, collegate ai diversi contesti familiari, alle loro risorse e problematiche nuove o pregresse. Troviamo scritti (la minoranza, in verità) che appaiono carichi di disagio sul piano emotivo: «l'unica cosa importante da evitare in questo periodo è impazzire e mantenere la calma psicologicamente, pensando che tutto passerà presto e pensando a tutte le persone che ci mancano» (8 m 3<sup>a</sup> media). Affermazioni forti, che lasciano intendere come il disagio scaturisca proprio dalle relazioni familiari, meritano attenzione, ascolto,



presa in carico: «in casa non faccio altro che litigare con mia madre e mia sorella, però per fortuna riesco a tranquillizzarmi chiamando i miei amici al telefono» (m 8 3<sup>a</sup> media).

Le tensioni collegate alla complessiva condizione di emergenza penetrata nella vita quotidiana possono rendere più aspri i conflitti dell'età adolescenziale. Lotte e contrapposizioni andrebbero, però, tradotte in discordanze di pensieri e sentimenti da ritenersi legittimi, da tollerare e gestire. Reggere il conflitto, contrastandone la distruttività, può essere particolarmente difficile, e dunque ancora più importante, quanto più le modalità per esprimerlo, da parte dei figli, assumono toni polemicici e aggressivi (Contini, 2001, in Milani, a cura di). Certamente si tratta di un compito non banale e nemmeno "naturale", che, anzi, ci ricorda anche la necessità dei genitori di essere sostenuti nel proprio ruolo educativo, al fine di salvaguardare il benessere di tutti i membri di una famiglia (Milani, 2001, a cura di).

D'altra parte, in diverse testimonianze la vita familiare e il ruolo genitoriale sono descritti come capaci di offrire un determinante sostegno al vivere una situazione del tutto sconosciuta, al sopportare la perdita di buona parte della vita precedente all'esplosione della pandemia, a trasformare la noia in opportunità:

i ragazzi potevano giocare insieme perché le loro stanze erano collegate e per prima cosa la madre gli disse di fare un disegno su questo virus. Dopo qualche settimana, Sophie e George iniziavano ad annoiarsi e lo dissero ai genitori, così il padre si fece venire in mente qualcosa da fare tutti insieme, allora iniziarono a fare lavoretti e giochi inventati (10 f 2<sup>a</sup> media).

Di segno particolarmente positivo i racconti dai quali emerge ciò che potremmo definire la "bellezza della quarantena":

Durante la quarantena ho fatto tante attività, man mano che passavano i giorni trovo sempre qualcosa di nuovo da fare per passarvi il tempo e non annoiarmi. Inizialmente facevo i compiti, guardavo la TV e passavo dal divano al letto annoiata, in seguito visto che anche gli altri componenti della mia famiglia sono stati costretti a rimanere a casa dal lavoro o da scuola ci siamo cimentati in altre attività (10 f 3<sup>a</sup> media).

Da tale avvio, nello scritto di questa giovane di 3<sup>a</sup> media, nasce un elenco, lungo e soddisfatto, di modi utili e divertenti per non annoiarsi e soprattutto per essere insieme: fare dolci di tutti i tipi con la mamma e poi ginnastica e *cyclette*, gli esercizi su *YouTube* con addominali, flessioni

e salti con la corda in terrazza, dove si poteva anche prendere il sole. Coltivare la passione per il disegno. Aiutare il padre a mettere ordine nel garage, smontare, pulire, verniciare di verde acqua e rimontare una vecchia bici con un «risultato fantastico». Insieme alla sorella provarsi tante tonalità di smalto e di trucco, farsi fare i boccoli; vedere film e serie TV, mangiando popcorn; giocare a pallavolo, a calcio in garage (per non incontrare nessuno), alla *X-box*, a *Fifa* o *Just dance*. Riunirsi tutti dopo cena e giocare a *Risiko* o a carte, trasformare il tavolo in un campo da ping pong, dove giocare gli uni contro gli altri, divertendosi molto. E, ancora, guardare vecchie fotografie, sistemare gli armadi di tutti, ridendo nello scoprire i vestiti dei genitori da giovani: «volevano buttarli quindi io ho deciso di cucirli e creare dei vestiti per il cane del nostro vicino, con il quale giocavamo spesso quando non eravamo rinchiusi» (10 f 3<sup>a</sup> media). Fare videochiamate con la nonna, per rimanere in contatto, passare il tempo, farsi dare la sua ricetta segreta e fare i tortellini «venuti buonissimi!!!» (*Ibidem*).

Ma, più di tutto in questa diversa e speciale normalità nell'organizzazione delle giornate: «La cosa positiva di questa quarantena è che posso passare tanto tempo con la mia famiglia, possiamo stare tutti insieme» (10 f 3<sup>a</sup> media). La testimonianza racconta con vitale entusiasmo il passaggio dalla noia profonda al piacere delle attenzioni e della cura reciproca, al divertimento pieno e creativo del fare insieme, dell'ideare e realizzare attività condivise con i membri della famiglia o con alcuni tra loro, di volta in volta, a seconda dell'attività. Questo, in effetti, si mostra come una delle maggiori, inedite e forse irripetibili, opportunità offerte dalla quarantena, in un tempo liberato dal sovraccarico di impegni, in cui ci si trova – pur giocoforza – insieme. Un'opportunità per tutti coloro che ne hanno saputo, e potuto, beneficiare.

### 5. *Responsabilità genitoriali*

Chi si occupa di educazione non può non porre in luce come tutti i temi emersi dagli scritti di ragazze e ragazzi, nelle loro articolazioni positive o problematiche e nella loro densa dimensione emotiva, meritino ascolto, attenzione, valorizzazione, risposte.

Complessivamente, le famiglie sono state chiamate a far fronte con le risorse e le potenzialità già possedute o cercate, e sviluppate o meno in relazione al sopraggiungere di emergenze molteplici e all'emersione di nuovi bisogni, quali ad esempio quelli *conoscitivi*: «io volevo sapere e ca-

pire tutto quello che stava accadendo» (1 f 2<sup>a</sup> media). Bisogni conoscitivi che strettamente si intrecciano ad altri sul piano emotivo. Conoscere e capire aspetti scientifici della diffusione di un virus e dunque come proteggere sé stessi e gli altri, ad esempio, può aiutare anche ad affrontare e orientare adeguatamente ansie e paure e a interagire in modo efficace con la nuova situazione, cogliendo le occasioni positive effettivamente presenti in una fase complessa, evitando la minimizzazione e la negazione dei problemi, ma anche la loro esasperazione.

Gli adulti affettivamente e educativamente significativi per le/i più giovani si sono trovati a dover accogliere i loro vissuti di disorientamento, i nuovi dispiaceri e problemi; ad aiutarli a gestire le preoccupazioni, a sopportare le rinunce, a rispettare e comprendere il senso delle regole. Anzitutto, gli adulti in famiglia sono stati chiamati ad accorgersi di questi aspetti critici, sia quando espressi in modo esplicito, come nel caso che qui menziono:

Se mi avessero detto che sarebbe arrivato un giorno in cui il mondo si sarebbe fermato avrei sorriso, se mi avessero detto che un giorno non avrei più potuto abbracciare i miei cari... Avrei sorriso se mi avessero detto che avrei dovuto rinunciare alla mia più grande passione (il calcio) avrei sorriso pensando che per farmi smettere mi sarei dovuta solo spezzare una gamba! Se mi avessero detto che non sarei potuta andare a scuola... Beh... Forse sarei stata felice, ma avrei riso comunque pensando fosse una cosa impossibile! Oggi che tutto questo è la dura realtà avrei tanto voluto ridere... Ma mi viene solo da piangere (13 f 2<sup>a</sup> media).

Sia quando aspetti critici non sono manifestati apertamente ma in forma velata, trasposta nella fantasia, da interpretare. Quando ad esempio gli scritti fanno ricorso all'invenzione ma risultano attraversati da intensi *sentimenti di colpa*, laddove gli autori si attribuiscono la *responsabilità* della morte dei propri genitori o della nonna di un amico ai quali avrebbero trasmesso la malattia, dopo aver trasgredito al confinamento, come negli stralci menzionati sopra di (7 m 3<sup>a</sup> media) e (9 m 3<sup>a</sup> media).

Quando poi il virus assume le sembianze di “serpenti velenosi” che infestano una città, terrorizzano, aggrediscono e uccidono molti dei suoi abitanti, non emergono forse – oltre al senso di colpa conseguente a trasgressione delle regole e, pur in un finale sostanzialmente positivo – pesanti sensazioni di *pericolo* e *minaccia* che gravano su chi scrive, su tutti e ciascuno?

La prima cosa che vidi appena arrivai a Charleston fu una folla di gente che correva con il terrore stampato in faccia. Stavano scappando, ma la vera

domanda era: “Da chi? Da che cosa?”. Mio padre abbassò il finestrino per chiedere informazioni, una signora farfugliò: “Serpenti ovunque... Scappate!!!”. Ci dirigemmo verso la nostra nuova casa, a mia madre infatti era stato offerto un posto da medico primario in questa cittadina che non poteva rifiutare. Ovunque si sentivano delle urla, poco distante dal vialetto di casa giaceva un’anziana signora. Mia madre si avvicinò al quel corpo senza vita: notando punture sulla caviglia, pensò subito al morso di un serpente. Dopo aver chiamato la polizia, si recò all’ospedale dove un’infermiera le spiegò tutto: “inspiegabilmente, da qualche tempo la città è invasa dai serpenti che attaccano gli abitanti provocando morte e panico”. Mia madre, incredula, chiamò il sindaco ed insieme decisero di far restare la popolazione a casa: si poteva uscire solo se strettamente necessario. Così anch’io mi ritrovai chiuso tra quattro mura. Inizialmente non me ne preoccupai, dato che sono sempre stato un tipo solitario: non sarebbe stato difficile restare a casa. Mia madre intanto era sempre in ospedale, lavorava ad un antidoto al veleno insieme agli infermieri e a qualche coraggioso volontario. Dopo un mese il pericolo era sempre presente, tuttavia non riuscivo più a resistere chiuso in casa! Di nascosto uscii, pensando che avrei fatto una semplice passeggiata, ma a un certo punto sentii una fitta alla gamba: ero stato attaccato da un piccolo serpente, sbucato dal nulla! Per fortuna Joe, il vicino, mi vide dal suo giardino e mi staccò il serpente di dosso; purtroppo però fu morso anche lui. A stento raggiungemmo l’auto per andare in ospedale. Mia madre e la sua squadra avevano appena prodotto in laboratorio l’antidoto, in quel momento però avevano una sola dose. Decisero che sarebbe toccata a me perché Jo, malato di Parkinson, aveva meno possibilità di farcela. Dopodiché persi i sensi. Quando mi risvegliai i rumori erano amplificati, i passi degli infermieri rimbombavano nel silenzio delle stanze d’ospedale. Invece di essere felice per essere vivo, fui colto da un’improvvisa angoscia, pensieri tristi iniziarono a comparire nella mia mente, uno dietro l’altro: “Possibile che non sia riuscito a stare a casa? Come potevo essere stato così egoista da mettere a rischio la mia salute e, soprattutto, come potevo essere responsabile della morte di Jo? Lui che mi aveva soccorso senza nemmeno conoscermi?”. Mi alzai stordito e andai verso il corridoio. A un certo punto vidi Jo, mi sembrava un miraggio, ma quello che io non sapevo è che mia madre era riuscita a preparare un’altra dose di antidoto giusto in tempo per salvarlo (3 f 3ª media).

La perdita della quotidianità conosciuta, dei rituali, del piacere di celebrare le ricorrenze fa pensare a cosa si sarebbe potuto fare prima ma ora è precluso. Questi pensieri si mescolano alla consapevolezza dei divieti e dei pericoli del presente e di cui è pieno il mondo fuori dal protetto ambiente domestico. Si esprimono nell’impossibilità di capire quello che sta accadendo come se fossimo piombati tutti in un surreale “manicomio”:

Mentre guardo l'ora sul pc aspettando che si avvii la lezione *online*, mi accorgo che è il 19 marzo 2020. È la festa del papà. Penso immediatamente che, terminata la lezione, sarei andato a comprargli un regalo, per cui la mia testa inizia a pensare a che sorpresa avrei potuto fargli. Ci sono: una *cover* per il cellulare. Adesso che ricordo ne ho vista una che sicuramente gli piacerà, in quel negozio in centro. Prendo l'autobus e in 20 minuti sono già tornato, comunque prima che lui rientri dal lavoro. Il piano è perfetto, devo solo attuarlo. Mi ricordo solo ora che mia madre è in casa, non mi farà mai uscire sapendo che in quel momento c'è la lezione, devo uscire di nascosto. Devo uscire dalla finestra. Una volta preso l'autobus mi accorgo che l'autista, insieme al passeggero accanto, ha sul collo tanti puntini verdi, devo scendere alla prossima fermata, così prenoto. Scendendo mi accorgo che quei due non erano gli unici ad avere puntini verdi. Così penso che dopo aver preso il regalo sarei tornato subito a casa per non aver a che fare con quella stranezza. Entro nel negozio, ma, appena varcata la soglia, il proprietario mi punta un fucile contro e mi ordina di andare via. A questo punto non so cosa fare, potrei provare a correre verso casa o... No, non trovo alternative, devo andare a casa. Iniziata la corsa comincio a vedere sfocato, così mi fermo per stropicciare gli occhi. La vista continua a offuscarsi finché non la perdo completamente e svengo. Apro gli occhi in una camera tutta bianca, vedo avvicinarsi un uomo che mi porta in una stanza piena di persone, persone non normali, persone... malate, malate di mente! Cerco un adulto (sano) per chiedere perché sono lì ma nessuno vuole darmi informazioni, non capirò mai perché sono finito in un manicomio (14 m 2ª media).

Queste/i alunne/i hanno prodotto scritti interessanti e di piacevoli lettura. La dimensione della fantasia che trasfigura la realtà oltre a mostrare il potenziale di un proficuo esercizio della creatività in forma scritta, sembra sostenere l'espressione di sentimenti di paura, preoccupazione, disagio. Verso questi dovrebbe attivarsi il ruolo adulto, affettivo ed educativo al contempo. Va, d'altro canto, considerata anche la difficoltà dei genitori ad affrontare con i figli e probabilmente anche con se stessi i risvolti più pesanti del presente, senza spaventarsi di fronte alla sua complessità anche nei suoi risvolti emotivi e dolorosi.

Ieri mentre guardavo beatamente la TV vedo arrivare mio padre nel salotto, inizialmente pensavo che volesse andare in cucina ma poi si dirige verso di me con aria triste e inizia uno di quei discorsi che fanno i genitori in cui girano intorno a una cosa per mezz'ora, ma per essere sinceri a me non interessava. Dopo un po' che sento la voce di mio padre come sottofondo nell'accozzaglia di parole riesco a carpire che tutto quel discorso era per dirmi che mia nonna era malata di coronavirus. Pensavo che stesse scherzando, ma poi si mise a piangere e allora capii che non scherzava affatto (8 m 2ª media).

Anche i professionisti di ambito pedagogico ed educativo – che pur hanno subito a propria volta l’impatto rilevante della pandemia – dovrebbero recuperare e ripensare la propria funzione e capacità di offrire ascolto e supporto alle famiglie e al ruolo genitoriale (Gigli, a cura di, 2020; 2021).

#### 6. *Per concludere: qualche considerazione in senso educativo interculturale*

Comporre questi brevi scritti ha costituito per le/i giovani autori/autrici l’opportunità di seguire una via aperta all’espressione di temi cogenti o quantomeno presenti nei loro pensieri. Possiamo ritenere si sia trattato anche di una occasione per far sì che la costrizione del distanziamento fisico non si traducesse in un distanziamento dalle proprie emozioni e vissuti.

Nell’età di queste/i giovani, se è indispensabile il confronto con i pari, resta forte la necessità di ascolto e rielaborazione condivisa con gli adulti affettivamente e educativamente significativi nella loro vita, in famiglia, a scuola. Per questo, ma anche per il grande interesse su piani interdisciplinari (dalla biologia alla letteratura, alla storia, dalle lingue straniere alla matematica, all’arte ecc.) che i contenuti emersi presentano, ritengo importante sottolineare come ben meriterebbero di essere ripresi e valorizzati in ambito scolastico. Messi a frutto anche per *ri-significare* l’esperienza vissuta nei mesi di sospensione connettendola al ritorno a una quotidianità che ancora oggi (febbraio/marzo 2021) è soggetta a forti limitazioni e resta differente da prima, quando il Covid-19 non era noto e, per molti, nemmeno il significato della parola e della realtà di una pandemia. Ripresi, condivisi e discussi in forma di conversazioni di gruppo in ambito scolastico (*online* o in presenza) possono aiutare ad avvicinarsi a nuovi apprendimenti, a dare nuova forma alle relazioni tra insegnanti e allieve/i, e tra allieve/i, a conferire senso e a mantenere continuità tra aspetti del tutto inediti nell’esperienza di ognuno e di tutti entro quella che è stata ed è una effettiva frattura nel percorso scolastico e di vita dei più giovani, e non solo.

Riprendendo il *focus* del nostro discorso, il contesto familiare – da sempre crocevia complesso e articolato di progetti di vita che reciprocamente si connettono e si influenzano (Contini, 2001, in Milani, a cura di) – risulta implicato in tutte le dimensioni dell’esperienza: cognitive, affettive, relazionali. Ne deriva un ruolo genitoriale chiamato, sul piano educativo e affettivo – come sempre lo è, ma ora in relazione a nuove esigenze e condizioni –, ad aver cura dei bisogni conoscitivi, emotivi,

relazionali dei figli, oltre che dei propri in quanto adulti, soggetti singoli e in interazione in una coppia e in una famiglia.

Anche la vita familiare – pur se gravata da problematiche molteplici –, può e dovrebbe offrire occasioni per promuovere, con consapevolezza e intenzionalità, processi di conoscenza e riflessione centrati su rispetto e riconoscimento reciproco, nonché sul confronto critico, contribuendo alla costruzione di un nuovo sapere comune e nuove possibilità di relazione, che ognuno può portare con sé anche fuori dal contesto familiare. La difficoltà nel sopportare i sacrifici e le restrizioni può divenire opportunità per condividere e sviluppare il senso civico e la responsabilità del rispetto delle regole, proficua per sé e per gli altri. Trasformare in modo condiviso prassi e abitudini consolidate può intrecciarsi all'opportunità di favorire la conoscenza e la comprensione di quanto sta accadendo, ponendosi insieme domande: in quale situazione ci troviamo? Cos'è e come si comporta un virus? Quali sono le cause complesse, locali e globali, di una pandemia? Siamo tutti coinvolti in un mondo globalizzato, come possiamo agire per garantire il bene individuale e delle persone a noi più care, ma anche della collettività in senso ampio, sino ad abbracciare la dimensione del pianeta?

Una situazione difficile e dai risvolti drammatici offre occasioni per riflettere insieme sulle possibili risposte, per cercare informazioni e fonti attendibili anche sul piano scientifico. Occasione per comprendere che siamo immersi, che piaccia o no, che se ne colgano o meno i rischi e anche le risorse, in una dimensione di vita *globalizzata*, nella quale anche una pandemia dimostra il nostro essere interrelati e interdipendenti a livello planetario, cittadini di uno stesso mondo che è patria di tutti (Morin, Kern, 1993, trad. it. 1996) ed entro il quale molta parte dei nostri destini è comune.

Qui non posso che ricordare la fondamentale importanza di una Pedagogia e di una Educazione interculturale (Bolognesi, Lorenzini, 2017) anche all'interno della famiglia (Portera, 2004) per crescere e cambiare insieme in una situazione altamente problematica che, proprio nella sua complessità, impone e offre inedite opportunità, sollecita soluzioni creative, attivando risorse già possedute o cercate ex novo e maturate insieme.

### *Riferimenti bibliografici*

Aa.Vv. (2020): *#antologiaiostoacasa. Racconti dal marzo 2020*. Bologna: Pendragon. (<https://www.youtube.com/watch?v=B7PYJRU5nhc&feature=youtu.be>; data di ultima consultazione: 20.1.21).

- Batini F., Barbisoni G., Pera E., Toti G., Sposetti P., Szpunar G., Gabrielli S., Stanzone I., Dalledonne Vandini C., Montefusco C., Santonicola M., Vegliante R., Morini A.L.; Scipione L. (2020, dicembre): Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. *RicercaAzione*, 12(2), pp. 47-71.
- Bolognesi I., Lorenzini S. (2017): *Pedagogia interculturale. Razzismo, pregiudizi, impegno educativo*. Bologna: Bononia University Press.
- Centro di Ateneo di Studi e Ricerche sulla Famiglia (2020): *Il lavoro da casa durante l'emergenza. L'impatto sulle famiglie* (<https://centridiateneo.unicatt.it/famiglia-ricerca-il-lavoro-da-casa-durante-l-emergenza-l-impatto-sulle-famiglie>; data di ultima consultazione: 27.1.21).
- Contini M. (2001): La famiglia crocevia complesso di progettualità. In Milani P. (a cura di): *Manuale di Educazione Familiare. Ricerca, intervento, formazione*. Trento: Erickson.
- Gigli A. (a cura di) (2020): *Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19. Riflessioni pedagogiche sugli effetti del lockdown e della prima fase di riapertura giugno 2020*. CENTRI.UNIBO.IT/CREIF. Bologna: Alma Mater Studiorum - Università di Bologna.
- Gigli A. (a cura di) (2021): *OLTRE L'EMERGENZA. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*. Parma: Edizioni Junior-Bambini.
- Lorenzini S. (2020): *Marzo 2020. Il sentimento della perdita e la proiezione nel futuro nelle parole di alunne/i di scuola secondaria di primo grado di Bologna. "...e adesso scrivo le mie memorie su questo quadernino prima che la vita me lo possa negare"*. In Gigli A. (a cura di): *Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19. Riflessioni pedagogiche sugli effetti del lockdown e della prima fase di riapertura giugno 2020*, cit., pp. 92-100.
- Longo G. (2021): *Chiusi in casa, zero scuola e genitori ostili: boom di adolescenti che tentano il suicidio* (<https://www.lastampa.it/topnews/primopiano/2021/02/04/news/chiusi-in-casa-zero-scuola-e-genitori-ostili-boom-di-adolescenti-che-tentano-il-suicidio-1.39856996>; data di ultima consultazione: 4.2.19).
- Lucisano P. (2020): Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19). *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, n. 36, pp. 3-25.
- Marrocco A. (2020): *Anna Oliverio Ferraris: "I ragazzi soffrono la sindrome della capanna. Non vanno confinati ma indirizzati* (<https://www.msn.com/it-it/lifestyle/notizie/anna-oliverio-ferraris-i-ragazzi-soffrono-la-sindrome-della-capanna-non-vanno-confinati-ma-indirizzati/ar-BB1b5SRW>; data di ultima consultazione: 2.1.21).
- Milani P. (a cura di) (2001): *Manuale di Educazione Familiare. Ricerca, intervento, formazione*. Trento: Erickson.
- Morin E., Kern A.B. (1993): *Terra-patria*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 1996.
- Portera A. (2004): *Educazione interculturale in famiglia*. Brescia: La Scuola.





## I genitori, educatori naturali

*Agnese Infantino*<sup>1</sup>

### Abstract

L'articolo riflette sull'esperienza di un nido-scuola nel corso della pandemia. Il lavoro educativo, interrotto nelle sue forme consuete, è cambiato. Declinato a distanza, si è dematerializzato per trovare collocazione in coordinate spazio-temporali ben diverse da quelle note e solide e, soprattutto, si è dovuto confrontare con l'impossibilità del contatto diretto con i bambini e con i loro genitori, diventati volti con cui dialogare mediante uno schermo. Questa novità ha spaventato, bloccato, intimidito ma allo stesso tempo, per molti educatori e insegnanti, ha rappresentato una sfida capace di motivarli nell'impegno nel loro lavoro, sebbene all'interno di confini mutati, variabili, parimenti valorizzando il ruolo dei genitori come "educatori naturali".

**Parole chiave:** educazione dell'infanzia, servizi educativi per l'infanzia, ruolo educativo, professionalità, relazione genitori-educatori.

### Abstract

This paper focuses on the experience in ECEC services during the Covid-19 pandemic. Educational work changed following disruption of its conventional forms. Implemented at a distance, it dematerialized and migrated to space-time coordinates that were far removed from the previously known and established. One key challenge for educators was managing the absence of direct contact with children and parents, now become faces with whom to dialogue via a screen. Despite the frightening, inhibiting, even intimidating nature of these developments, many educators and teachers have valued the role of parents as "natural educators", meanwhile meeting the challenge by working with renewed commitment, within novel, and mutable, boundaries.

**Keywords:** children's education, Early Childhood Education and Care (ECEC) services, educational role, professional competence, parent-educator relationship.

### 1. Possibilità di relazione nella comunicazione a distanza

Professionisti e genitori, sollecitati dall'emergenza pandemica, che ha imposto rapide risposte e inedite organizzazioni del servizio, hanno ride-

---

<sup>1</sup> Ricercatrice in Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

finito, in modo più o meno esplicito e consapevole, contenuti e modalità secondo le quali dare forma all'educazione rivolta ai più piccoli. Questo articolo intende condurre una riflessione sull'esperienza del nido-scuola della Cooperativa "Oplà!" di Vimercate (MB) evidenziando due dimensioni, strettamente interconnesse: il ruolo dei genitori, come "educatori naturali" e le dinamiche relazionali tra bambini, genitori e educatori nella comunicazione digitale.

Nei mesi in cui a causa della pandemia è stato necessario chiudere i servizi, educatori, insegnanti e genitori hanno vissuto, oltre a gravi disagi e preoccupazioni, anche la possibilità di tessere insieme inedite forme di collaborazione, capaci di dare nuovo senso all'educazione dei bambini, intesa, come ci ricorda Milani (2008), come esperienza di co-educazione. Venendo meno il quotidiano ritrovarsi nei servizi, si è posta la necessità di fondare, o anche solo di esplicitare su basi e presupposti nuovi, l'offerta di occasioni e proposte educative per i bambini che, pur non potendo più essere condivise in presenza, fossero comunque sia significative, sia sensate e sostenibili, tramite forme di condivisione della relazione a distanza fra educatrici e bambini, oppure fra bambini e genitori nel contesto (forzatamente) domestico.

Si è trattato di operare un radicale e repentino cambiamento, che ha posto in discussione i ruoli e gli assetti consolidati dell'impianto pedagogico e progettuale del nido-scuola. Infatti, con la ridefinizione delle esperienze di gioco, apprendimento, esplorazione da proporre ai bambini è stato anche necessario ripensare i ruoli e le responsabilità educative degli adulti: professionisti e genitori. In questo senso, il ruolo dei genitori e, in particolare, la loro capacità di adattarsi ai bisogni dei figli, sono risultati determinanti. *L'adattabilità*, come sottolineano Benedetto e Ingrassia, è tra le condizioni di un *parenting* competente (2015, cfr. in particolare p. 170) e l'assoluta novità della situazione ha richiesto ai genitori capacità di adattamento a sollecitazioni fuori dall'ordinario.

La riorganizzazione delle progettualità educative rivolte ai bambini ha aperto ai servizi nuove prospettive educative, fino a quel momento impensabili e inesplorate, alle quali avvicinarsi in un quadro di grande autonomia (il Documento del MIUR *Orientamenti pedagogici sui LEAD: Legami educativi a distanza* è uscito infatti a maggio 2020 inoltrato)<sup>2</sup>, ma

---

<sup>2</sup> Cfr. [https://www.miur.gov.it/documents/20182/2432359/Sistema+zero\\_sei+orientamenti+pedagogici.pdf/3b0ea542-a8bf-3965-61f0-453e85ae87d5?version=1.0&t=1589880921017](https://www.miur.gov.it/documents/20182/2432359/Sistema+zero_sei+orientamenti+pedagogici.pdf/3b0ea542-a8bf-3965-61f0-453e85ae87d5?version=1.0&t=1589880921017) (data di ultima consultazione: 17.4.21), N.d.R.

anche di grande confusione amministrativa, e con l'amara consapevolezza dell'inasprimento dei divari socioeconomici nel nostro Paese, in un contesto già fortemente segnato dai problemi generati dalle disuguaglianze e dalla crescente povertà economica delle famiglie (Istat, 2020; Save the Children, 2020).

In altre parole, nelle forme di relazione a distanza, legate alla comunicazione digitale, il personale educativo ha preso atto, più intensamente di quanto non fosse avvenuto fino ad allora, della pluralità e delle «diverse normalità» (Fruggeri, 2005, *passim*), nel solco delle quali i genitori e i loro bambini vivono l'intreccio della loro storia relazionale e familiare. Le nuove modalità di relazione a distanza hanno dunque implicato l'elaborazione e l'attivazione di pratiche educative fondate su una pluralità di proposte, articolate, differenziate, flessibili, individualizzate secondo le diverse esigenze e possibilità reali dei genitori, considerando, da un lato, le possibili difficoltà tecniche nell'accesso alla comunicazione digitale, dall'altro, i vincoli dell'organizzazione familiare e lavorativa, nelle crescenti forme di *smart working*.

Ridefinire la comunicazione con i genitori ha dunque portato a ripensare i processi comunicativi nella loro complessità, cogliendo con nuova luce e intensità questioni apparentemente già risolte o definite, in realtà sempre attuali, nell'incontro interpersonale e nella necessità di comprenderci. Se, cioè, è teoricamente acquisito l'assunto che il decentramento culturale sia il presupposto per capirsi nelle esperienze di comunicazione tra genitori e insegnanti (Bove, 2020), tale consapevolezza ha richiesto un'ulteriore elaborazione per declinarsi sensatamente nelle pratiche di comunicazione a distanza tra bambini, genitori e educatrici, generando una pluralità di forme di incontro, compatibili con le diverse esigenze e configurazioni familiari. L'attenzione all'inclusione sociale (Amadini, Ferrari, Polenghi, 2019; Ferrante, Gambacorti-Passerini, Palmieri, 2019; Sabatano, 2010; Striano, 2015) ha sollecitato a non dare per scontato il canale comunicativo digitale; al contrario, ha spinto a problematizzarne l'uso, per riuscire a individuare la soluzione di comunicazione e relazione più adeguata per ogni famiglia, prevedendo per i genitori la possibilità di scegliere se partecipare a occasioni di incontro digitale con l'educatrice e piccoli gruppi di bambini, oppure prendere parte a incontri individuali; o, ancora, se fruire per i propri bambini delle proposte educative messe a disposizione on line dal personale educativo.

Indipendentemente dalla forma di relazione a distanza messa in atto, il tema dell'accessibilità alla comunicazione, e della comprensione e condivisione semantica, è dunque emerso in tutta la sua rilevanza e comples-

sità. Se, infatti, nella comunicazione in presenza l'efficacia e il livello di reciproca comprensione non possono ritenersi affatto scontate, quando l'interazione si sposta on line allora il livello di complessità si infittisce ancor più, segnalando la necessità di porre attenzione a una pluralità di variabili connesse ai codici, ai linguaggi, ai contenuti e alla condivisione dei significati veicolati. Ci ricorda a tale riguardo Rivoltella che nella comunicazione a distanza «il venir meno della presenza sottrae alla comunicazione tutto quell'importante apparato di tratti metacomunicativi che in essa lavora a favorire la chiusura del senso, orientando il lavoro interpretativo dei destinatari» (2003, p. 138).

Le esperienze di relazione a distanza hanno quindi sollecitato le équipe educative a ripensare le relazioni con i genitori in una prospettiva articolata, per porsi in contatto da un lato con la pluralità socioculturale delle famiglie, tenendo in massimo conto le differenze, e dall'altro con la complessità delle dinamiche comunicative digitali, prestando particolare attenzione alla dimensione semantica.

All'interno di questo scenario hanno preso forma le esperienze di comunicazione digitale finalizzate a sostenere le relazioni educative con bambini e genitori, visti nel loro ruolo di educatori naturali (Catarsi, 2008).

## 2. I genitori, educatori naturali

Riconoscere ai genitori il ruolo di educatori naturali conduce il discorso entro il campo della riflessione sull'educazione intesa come processo socioculturale; come *dinamica relazionale* in cui, nella condivisione di sequenze di vita quotidiane, di pratiche, oggetti, o artefatti culturali emerge la trama dei significati e dei valori di coloro, adulti e bambini, che ne sono a vario titolo coinvolti (Emiliani, 2011).

I genitori educano i propri bambini in un fluire relazionale scandito giorno dopo giorno, nelle pieghe del quotidiano sia in situazioni di vita condivise, nel corso delle quali può affiorare più esplicito l'intento di guidare una competenza o un apprendimento nei piccoli, sia in situazioni alle quali i bambini stessi partecipano come osservatori, assistendo alle attività che vedono impegnati gli adulti. Barbara Rogoff ha mostrato molto chiaramente come l'educazione possa interpretarsi nei termini di apprendimento guidato, nel quale gli adulti forniscono ai bambini «so-stegno interpersonale all'apprendimento» (1990, trad. it. 2006, p. 67), ossia «strutturano il coinvolgimento dei bambini nelle situazioni di apprendimento attraverso la partecipazione congiunta» (ivi, p. 106).

Nella riflessione che ha coinvolto le équipes educative dei servizi rivolti ai bambini da zero a sei anni, la prospettiva socioculturale sullo sviluppo e sull'educazione è apparsa particolarmente pertinente e feconda proprio in considerazione della natura dei processi di crescita e apprendimento che caratterizzano in modo del tutto specifico questa fase della vita e della costruzione dell'identità degli esseri umani. Lo mostra con evidenza il contributo fornito da Tomasello, che segnala la centralità del ruolo svolto dagli adulti nei confronti dei piccoli lungo il processo che ci consente di «diventare umani» (2019, trad. it. 2019, *passim*). Infatti, i contesti di vita condivisi nella quotidianità da adulti e bambini nei primissimi anni, forniscono l'*habitus* ossia il “materiale grezzo” dello sviluppo, nel senso che

i membri di un particolare gruppo sociale vivono in una certa maniera – preparano e mangiano il cibo in certi modi, hanno un certo repertorio di stili di vita, frequentano certi luoghi e fanno certe cose. Dato che fino a tutta la seconda infanzia i bambini piccoli dipendono completamente dagli adulti, essi mangiano in questi modi, vivono secondo questi stili, e accompagnano gli adulti quando vanno in questi luoghi e fanno queste cose. [...] Il particolare *habitus* nel quale il bambino è nato determina le interazioni sociali cui il bambino prenderà parte, gli oggetti fisici che avrà a disposizione, le esperienze e le opportunità di apprendimento cui andrà incontro, e le conclusioni che trarrà circa il modo di vivere delle persone intorno a lui (Tomasello, 1999, trad. it. 2005, p. 102).

A partire da questo “materiale grezzo” si apre lo spazio dell'educazione, che implica un ruolo attivo da parte dell'adulto nell'orientare, sostenere e facilitare lo sviluppo dei bambini e il loro apprendimento rispetto a contenuti culturali specifici, ritenuti importanti per la loro sopravvivenza e per la partecipazione competente al gruppo culturale di cui sono parte. Si tratta di esperienze di apprendimento connesse a situazioni contestualizzate nell'ambiente di vita condiviso da adulti e bambini, nel corso delle quali «l'adulto osserva il bambino alle prese con un certo compito e cerca in vari modi di facilitare il compito o di attirare l'attenzione del bambino su certi suoi aspetti cruciali, o esegue egli stesso una parte del compito così che il bambino non sia sopraffatto da troppe variabili» (ivi, p. 103).

Nelle forme dell'apprendimento guidato, i bambini sono attivamente impegnati a imparare abilità e competenze significative perché non astratte ma connesse al contesto e alle pratiche dell'esperienza diretta in cui sono coinvolti nella vita quotidiana. La necessità di far fronte ad un problema, di riuscire in un compito che è ritenuto importante e di valore

nel proprio contesto di vita sono molle cruciali per l'apprendimento e spingono i bambini a impegnarsi e a chiedere agli adulti tutto l'aiuto necessario per essere capaci e riuscire a fare da soli, sperimentando con un certo livello di autonomia ciò che ancora non sanno fare, o controllano solo parzialmente.

I genitori sono spesso protagonisti insieme ai loro bambini di situazioni di questo tipo nel corso della quotidianità che dà forma al vivere abituale nella sfera familiare. Ciò che il bambino apprende nei suoi primissimi anni di vita, nella condivisione con l'adulto, riguarda quindi acquisizioni imprescindibili e strutturanti che, in una visione *olistica* dello sviluppo, sostengono la possibilità stessa di fare esperienza (Infantino, 2019). Infatti, i bambini, nelle forme definite dalla cultura di appartenenza, entrano in contatto fin dai primissimi mesi di vita con gli oggetti, ma anche con le persone e con le relazioni e in queste esperienze imparano il principio della permanenza, comprendono l'influenza dei legami fondati su nessi di causa-effetto, scoprono come programmare le loro azioni all'interno di una intenzionalità orientata in uno sviluppo mezzi-fine e, ancora, costruiscono mondi nei quali le cose possono essere rappresentate e assumere significati e usi anche diversi da quelli funzionali.

La vita quotidiana condivisa con gli adulti, e in particolare con i genitori, è per i bambini nei primi anni di vita uno scenario significativo in cui prende forma la complessità dei processi di apprendimento. Da questo punto di vista, le teorie socioculturali e costruttiviste sullo sviluppo offrono un terreno fertile alla valorizzazione del ruolo dei genitori in quanto educatori naturali, sottolineandone le competenze di adulti esperti del mondo culturale quotidiano nel quale i bambini stanno imparando ad entrare per esserne via via sempre più parte attiva. Riprendendo a tale riguardo il perimetro delle riflessioni di Rogoff, nel corso delle dinamiche che caratterizzano i processi di partecipazione guidata o di attenzione congiunta tra adulti e bambini in situazioni di vita quotidiana, possiamo constatare che l'adulto che guida la partecipazione del bambino in un'esperienza di apprendimento (ad esempio imparare a sciare piuttosto che, in un villaggio del Guatemala, tessere una cintura al telaio) è in molti casi non un insegnante o in generale un professionista, ma un genitore, o una persona esperta (anche un pari ma più competente), che fa parte della comunità o del contesto familiare a cui il bambino appartiene.

Gli interventi educativi dei genitori, in quanto educatori naturali, che non hanno perciò alcuna necessità di qualificarsi in un sapere teorico e tecnico, hanno dunque un particolare valore perché contestualizzati cul-

turalmente all'interno della vita quotidiana e relazionale dei figli, direttamente connessi al mondo dei significati che strutturano l'esperienza dei bambini, dello stare e del fare insieme, in situazioni abituali, per nulla eccezionali, che tessono giorno dopo giorno la trama culturale della vita familiare.

Come assumere questa visione, che restituisce ai genitori un ruolo educativo con cui dialogare, per darne rilievo lungo la progettazione delle esperienze di comunicazione digitale? Le équipes educative, dovendo sperimentare l'organizzazione del servizio in nuove forme e lungo inedite coordinate, hanno ripercorso, riattualizzandole, sia le interpretazioni relative al ruolo dei genitori sia i significati attribuiti al proprio ruolo, in quanto professionisti dell'educazione. Appariva infatti impossibile progettare nuove proposte educative sensate e sostenibili a prescindere dalla tematizzazione e dalla valorizzazione del ruolo dei genitori.

### *3. Non destinatari, ma attivi interlocutori*

Se dunque i genitori sono educatori naturali, allora l'ambiente domestico, prevalente se non esclusivo contesto di vita nei mesi di *lockdown*, è da ritenersi a tutti gli effetti un contesto educativo. Questo assunto ha guidato l'ideazione delle proposte educative on line e delle forme di comunicazione digitale con bambini e genitori, permettendo di individuare nel ruolo attivamente educativo dei genitori una delle condizioni, forse la principale, per la riuscita del dialogo tra educatori, insegnanti, bambini e genitori stessi. In altri termini, più che pensare i genitori come destinatari ed esecutori (inviando loro tutorial di varia natura per svolgere attività con i loro bambini), sono state valorizzate le forme di comunicazione e relazione fondate sulle competenze dei genitori in quanto educatori naturali, che quotidianamente, in base alle loro conoscenze e abilità, operano in un contesto, quello della vita familiare e domestica, di per sé denso di sollecitazioni culturali, e che offre molteplici possibilità di educazione informale o, se preferiamo, di apprendimento culturale da parte dei bambini.

Del resto, nei mesi di chiusura dei servizi, quello dei genitori è stato l'unico sguardo sui bambini, l'unico accesso adulto all'esperienza che i bambini stavano facendo dei repentini cambiamenti causati dalla pandemia, venendo a mancare qualsiasi possibilità di relazione in presenza nei servizi con le educatrici, e in assenza di qualsiasi forma di vita sociale extrafamiliare. Sostenere e valorizzare la competenza di questo sguardo è



dunque apparso non solo coerente con una prospettiva di natura teorica ma soprattutto, in quella contingenza, assolutamente necessario.

Si è cioè da subito compreso che, per garantire anche ai bambini una partecipazione sensata e attiva (non da passivi ricettori) nel corso dei momenti di interazione a distanza con educatrici e insegnanti, era necessario che i genitori per primi potessero vedersi riconosciuto un ruolo attivo e propositivo, modellando lo spazio-tempo di incontro a distanza sulla base di quanto essi stessi per primi, insieme ai loro bambini, sentivano e desideravano condividere con il personale educativo, percependo che rispondeva a ciò di cui in quel momento avevano bisogno ed erano in grado di affrontare, anche dal punto di vista emotivo (Milani, 2008).

Questa postura educativa da parte del personale educativo si è rivelata efficace dal momento che, in forme assai differenziate, con modalità di frequenza variabili, la quasi totalità delle famiglie coinvolte nel nido-scuola ha preso parte alle proposte organizzate dal personale educativo. Evidentemente non ovunque è andata così, in altre realtà talvolta la relazione tra servizio e famiglie si è modellata con difficoltà e in modo intermittente, segnata da blocchi, fratture o vere e proprie interruzioni. Non credo tuttavia che ci si possa limitare ad addurre l'impossibilità della comunicazione con le famiglie agli impedimenti e difficoltà connessi alle sole ragioni – pure pesanti, e indubbe – di ordine socioeconomico che causano forme di povertà economica e svantaggio culturale. Temo che una lettura di questo tipo si rivelerebbe pericolosamente riduttiva e al contempo paralizzante per l'azione educativa dei servizi.

Al contrario, lo sguardo va rivolto al servizio, alla *cultura dell'infanzia* che esprime, ai suoi modelli educativi e alle interpretazioni professionali che convivono al suo interno. Se esplorate, queste dimensioni possono rivelare, come fanno emerge le riflessioni di Foni (2015) a proposito della relazione con le famiglie al nido, se e quanto nel personale educativo riesca a prender forma una percezione più concreta e plurale della vita dei genitori e come, superando una rappresentazione spesso idealizzata e stereotipata, si possa generare una più profonda comprensione sia dei ruoli genitoriali, in questo nostro complesso e contraddittorio presente, sia dell'esperienza personale che un adulto (professionista e non) compie quando è coinvolto nell'educazione di un bambino piccolo.

Con quale flessibilità di pensiero si guarda, nei servizi, ai genitori e si assegna significato all'impegno comunicativo nei loro confronti? I passaggi critici e le fatiche di questi mesi hanno evidenziato che su questi aspetti del lavoro educativo occorre assumere uno sguardo rinnovato, e non solo per dare la necessaria risposta all'emergenza, ma anche, se

non soprattutto, per affrontare in un'ottica più sistemica i limiti e le criticità che pesavano nei servizi educativi già prima della pandemia, che ha contribuito a rendere ancor più gravi ed evidenti. All'interno di una rinnovata progettualità educativa nei servizi, le relazioni con le famiglie chiedono allora di essere ripensate in una postura professionale maggiormente improntata al dialogo, in modo non stereotipato. Come infatti osserva Foni, «sviluppare empatia verso una figura concreta, vitale e un po' incerta, o accettare una madre stanca e che risponde in modo inadeguato al proprio figlio vuol dire avventurarsi in un terreno non previsto dall'orientamento pedagogico in generale più diffuso in questi servizi» (2015, p. 132).

In definitiva, le condizioni eccezionali in cui è stato necessario ripensare, sulla base di nuovi presupposti, non solo le relazioni con i genitori ma, coerentemente, anche il lavoro educativo nel suo complesso, hanno reso ancor più evidente la necessità, nei servizi e a scuola, di adottare uno sguardo aperto e flessibile, imprimendo un'accelerazione alla messa in pratica di maggiore attenzione ed empatia da parte del personale educativo nei confronti delle famiglie. È infatti sulla base di un atteggiamento empatico, di apertura e autentico interesse verso l'esperienza dell'altro che è stato possibile ideare e condurre le diversificate modalità di incontro a distanza con i genitori e con i loro bambini.

In questa prospettiva non si è trattato di far rivivere ai bambini, tramite i loro genitori, un po' delle attività e delle esperienze che caratterizzano la vita al nido o a scuola, conservando il modello del servizio come guida alle nuove relazioni; piuttosto, il personale educativo ha cercato di evidenziare le opportunità educative delle esperienze che i bambini vivevano e vivono a casa, nei giochi, nelle esplorazioni, negli interessi che possono sorgere e prendere forma nello spazio domestico, e nelle opportunità di assistere e prendere parte a situazioni molto concrete di vita quotidiana con i genitori, sulla base delle loro competenze.

Il confronto che si è generato nell'ambito dei diversi canali di comunicazione digitale a disposizione nella rete, è nato quindi a partire dai contenuti e dai materiali (racconti, foto, brevi filmati) che i genitori, di volta in volta, hanno scelto e selezionato per la condivisione sia con le educatrici sia con gli altri genitori, in situazioni di scambio che hanno riguardato la partecipazione dei soli adulti oppure, con le opportune attenzioni, anche dei bambini. Le educatrici, come si anticipava, hanno così potuto costruire il loro agire non solo predisponendo offerte educative fruibili on line per i bambini (ad esempio letture, racconti, proposte di gioco), ma anche coltivando uno spazio di relazione molto aperto con

i genitori, promuovendo un dialogo a partire dai temi legati alla riorganizzazione delle giornate e ai cambiamenti in corso negli equilibri della vita relazionale familiare, che i genitori stessi segnalavano come rilevanti per loro e per i loro bambini. Dai racconti dei genitori, dal loro modo di tenere traccia giorno dopo giorno delle esperienze dei loro bambini mediante le immagini, condivise con educatori e insegnanti, ha preso forma la trama portante di un dialogo a distanza ricco e significativo tra bambini, educatrici e insegnanti.

Per i genitori è stato di grande valore poter prendere parte a queste occasioni di relazione con il personale educativo, che non ha fornito risposte genericamente rassicuranti e men che meno ha indicato programmi di attività da svolgere o far fare ai bambini; piuttosto, li ha aiutati a osservare i loro figli, in situazioni molto concrete del contesto domestico, alle prese con sfide cognitive, esplorazioni di oggetti e materiali, acquisizioni di nuove abilità nell'uso di strumenti quotidiani e nella partecipazione a momenti della vita relazionale e familiare, indubbiamente limitata e circoscritta all'interno dei confini domestici, ma pur sempre vita.

I genitori hanno condiviso dubbi e interrogativi riguardo alla conduzione di situazioni di routine nella giornata con i bambini, come ad esempio i rituali familiari che segnano e scandiscono alcune fasi ricorrenti della giornata, le pratiche quotidiane mediante le quali ci si prende cura di sé stessi, degli altri ma anche dello spazio di vita comune, o di quello individuale, le condizioni o regole che in forme più o meno esplicite ogni famiglia si dà per la convivenza e molti altri aspetti ancora.

Su questo terreno, così fondamentale per l'apprendimento culturale dei bambini nei primi anni di vita, i genitori si sono resi conto di poter giocare con efficacia il loro ruolo educativo di adulti responsabili della crescita dei loro piccoli e su questi aspetti hanno sentito l'esigenza di essere sostenuti, riconosciuti, incoraggiati da parte del personale educativo. Il confronto ha permesso di far evolvere le capacità di osservazione dei genitori che via via, in uno sguardo sulle esperienze dei loro bambini sempre più attento, hanno raccolto ampie sequenze di gioco e di relazione significative.

Lo sguardo dei genitori ha così permesso al personale educativo di seguire e sostenere a distanza l'evoluzione di scoperte e interessi, che avevano visto avviarsi quando i bambini frequentavano i servizi, e ciò ha fornito le condizioni affinché certe esperienze di apprendimento e relazione non si interrompessero ma, grazie alle sensibilità dei genitori, potessero proseguire, assumendo altre forme, all'interno di nuove coordinate.

#### 4. *Per non “fondere e confondere”*

*Non è certo stato un processo semplice.* Sebbene personale educativo e genitori avessero chiara la necessità di individuare e garantire nel tempo modalità di comunicazione e relazione inedite a vantaggio dei bambini, preservando – sebbene in una condizione esistenziale assolutamente in-naturale e fuori dall’ordinario – la possibilità di rendere sensato e pensato questo tempo per i più piccoli, non sono mancati dubbi, esitazioni, e fatiche.

La sfida è stata infatti inedita per entrambi: per i genitori si è trattato di svolgere un ruolo del tutto insolito, trovandosi in prima linea, in un momento difficile, denso di preoccupazioni pesanti e problemi, a svolgere un impegno formativo solitamente condiviso frequentando il servizio; per il personale educativo si è posta la necessità di ripensare professionalmente il proprio ruolo e le sue declinazioni all’insegna di un’azione per lo più indiretta e di supporto alle famiglie, sostenendo dietro le quinte le esperienze educative solitamente giocate in prima persona con i bambini nei servizi.

Sebbene a distanza e in modalità inusuali, la comunicazione con il personale educativo ha fornito un prezioso ancoraggio ai genitori e mai come in questi mesi è stato così intenso il coinvolgimento, anche emotivo, in vicende e storie di vita che hanno messo tutti a dura prova, ma hanno anche offerto un terreno per scoprire nuove vicinanze. I ruoli sono cambiati, in una sorta di ribaltamento che ha portato l’educazione dei bambini a declinarsi fuori dallo spazio del servizio per accedere all’interno dell’ambiente domestico, e in questo radicale cambiamento anche i confini e i limiti di ruolo validi in precedenza sono stati messi sotto pressione, comportando una nuova definizione.

*Lo spazio della relazione è stato ridisegnato.* Su queste trasformazioni ha inciso la natura della comunicazione digitale che, soprattutto quando condivisa con i bambini, ha introdotto il personale educativo direttamente dentro i contesti domestici delle famiglie, rendendo accessibile al loro sguardo ambienti di vita privati, spingendo così verso la dimensione dell’apparire ciò che, in quanto intimo, non pertinente alla natura della relazione tra educatrici e genitori, è escluso dalla comunicazione in presenza. Ciò ha fatto affiorare il tema di come garantire la “giusta distanza” rispettando dei confini di ruolo, senza irrigidimenti, ma anche senza sconfinamenti, mantenendo una postura professionale di disponibilità, ma senza sovrapporre empatia e amicizia. Paradossalmente la comunicazione a distanza ha messo in discussione “la distanza”, perché

ha generato un forte avvicinamento dei ruoli nel momento in cui si è reso più prossimo, accessibile e visibile ciò che nella dinamica relazionale in presenza poteva permanere implicito, restare invisibile, nella penombra e non apparire alla luce della sfera pubblica.

Sono, quelle appena citate, questioni fondanti relative alle coordinate spazio-temporali lungo le quali prende forma la nostra esistenza e l'esperienza del mondo, che il pensiero educativo non può ignorare per il peso che esercitano sulla vita di ogni individuo, piccolo o grande che sia. Un'acuta filosofa come Hannah Arendt ci invita infatti a riflettere su questi aspetti, per non *fondere e confondere* spazio pubblico e sfera privata, dal momento che

la nostra sensibilità nei confronti della realtà si fonda soprattutto sull'apparire e quindi sull'esistenza di una sfera pubblica in cui le cose possono emergere dall'oscurità di un'esistenza protetta, anche la penombra che rischiarata le nostre vite private e intime deriva in ultima analisi dalla luce molto più aspra della sfera pubblica. Tuttavia vi sono moltissime cose che non possono sopportare la luce intensa e implacabile della presenza costante di altri sulla scena pubblica (1958, trad. it. 2017, p. 79).

La vita privata va preservata dalla visibilità, dalla luce "aspra" dello spazio pubblico. Ma come tutelare lo spazio privato quando diventa sfondo e ambiente della comunicazione interpersonale digitale? Come tenere separate e distinte due dimensioni che si sono così fortemente avvicinate ed evitare di generare fusione e confusione nella relazione con i genitori?

Lo spazio, il luogo, e l'azione del soggetto al loro interno, assumono nuove valenze quando la comunicazione si sviluppa nel mondo digitale e conduce chi comunica a occupare una

zona di intersezione tra differenti contesti di interazione. Quando comunichiamo in internet noi non abbandoniamo il luogo in cui ci troviamo: continuiamo a rimanere seduti alla nostra scrivania, siamo condizionati dai rumori che provengono dall'ambiente, possiamo addirittura continuare le nostre occupazioni. Più correttamente possiamo dire che strutturiamo una nuova situazione comunicativa che andrà a comporsi con il contesto in cui siamo inseriti e le situazioni comunicative già aperte in esso (Rivoltella, 2003, p. 121).

I contesti e le pratiche della comunicazione a distanza più che come «luoghi alternativi alla realtà "reale" vanno concepiti come scenari di azione, come situazioni e sceneggiature» (*Ibidem*), in cui si intrecciano sguardi e prospettive che dialogano fra loro.

Lo spazio della comunicazione a distanza tra educatori e genitori ha dunque implicato una sua condivisa costituzione affinché potesse avviarsi un effettivo dialogo in quella nuova dimensione. Le équipes educative si sono confrontate con questo ordine di questioni, dalle quali era evidente che dipendeva la possibilità di tratteggiare in modo chiaro non solo il perimetro del ruolo professionale e genitoriale ma, più in generale, il significato stesso del servizio educativo che, sebbene senza ritrovarsi in presenza nello spazio materiale del nido e della scuola, comunque, nel corso di quelle interazioni a distanza, si stava realizzando.

Ma come intendere lo spazio del servizio nella comunicazione digitale? Si tratta di uno spazio pubblico, che come rileva Arendt è caratterizzato dall'emergere di ciò che può essere mostrato agli altri, o pertiene invece all'incontro tra dimensioni private che non potrebbero reggere alla luce aspra dell'apparire in pubblico? E, in generale, il servizio educativo in quanto tale è una dimensione pubblica o privata? Quando Vandembroeck e Geens riflettono sul valore sociale dei servizi educativi evidenziano la specificità di questi luoghi e la natura intermedia tra pubblico e privato delle relazioni che in essi prendono forma, poiché si tratta di «un lieu qui n'est ni privé (comme une rencontre entre amis) et ni public (comme le parc)» (2016, p. 36). Entrare con i propri figli nello spazio di un servizio educativo è cioè ben diverso dall'accedere ad un parco pubblico, dove si è reciprocamente esposti gli uni agli altri, ma anche dal prendere parte ad un incontro tra amici, nello spazio privato della casa dell'uno o dell'altro genitore.

A segnare la distanza e la differenza tra l'una e l'altra dimensione è il *ruolo educativo*, non un carattere intrinseco del servizio, connaturale alla sua identità in termini astratti e aprioristici. Il carattere né pubblico né privato dei servizi educativi, il suo essere "tra", dovuto alla sua natura relazionale, legato ai processi di relazione che il personale educativo è in grado di alimentare con i genitori e i bambini, può emergere proprio prendendo in considerazione la natura delle relazioni interpersonali che legano educatrici e genitori. Si tratta indubbiamente di rapporti di vicinanza, in cui stretta è la condivisione dell'esperienza dell'educazione dei bambini: ma non si tratta di relazioni di prossimità.

La riflessione sul ruolo educativo sottolinea infatti la necessità di non fonderlo e confonderlo né con la prossimità amicale, quando si declina empaticamente, né con la formale distanza istituzionale, quando fa emergere i contorni professionali. Il ruolo educativo segnala che lo spazio dell'educazione è *sul limite*, sul crinale tra dimensioni distinte ma contigue. L'educazione, e i servizi, siano essi in presenza o a distanza,

si offrono come dimensioni di transizione e connessione, di tessitura di esperienze, apprendimenti, progettualità. Facilitano e mediano le esperienze di transizione tra una dimensione e l'altra, tra vita privata e sfera pubblica grazie all'intenzionale creazione da parte del personale educativo di un'area di mediazione, dove poter osservare, comprendere ed elaborare da una certa distanza sia l'una sia l'altra, per trovare "il proprio posto".

Credo che la comunicazione del personale educativo con i genitori si sia rivelata particolarmente preziosa nei mesi più duri del *lockdown* proprio perché, mantenendo vive le relazioni, è riuscita a garantire la permanenza di questo spazio intermedio tra privato e pubblico, che è condizione e strumento di tutela della possibilità di una vita sociale all'interno di un gruppo comunitario. Essa ha infatti dato ai genitori la possibilità di sostare in uno spazio condiviso, ma allo stesso tempo protetto, evitando così sia il rischio di sentirsi "sprofondare" nell'isolamento della vita privata sia la fatica dell'esposizione allo sguardo degli altri, nella dimensione aperta della vita pubblica.

Ne è quindi emersa ancor più forte la necessità di potenziare lo sviluppo dei servizi come luoghi educativi e sociali, imprescindibili per i bambini e per i loro genitori.

### *Conclusioni*

La pandemia ha segnato una svolta radicale nelle nostre vite, individuali e collettive. Tuttavia, la crisi che si è aperta ha portato anche possibilità di cambiamento. Come sottolinea, a ragione, Zambrano, «soltanto la crisi [...], formulando in tutta la sua gravità il conflitto umano, manifesta l'evidenza del fondo ultimo della condizione umana» (1982, trad. it. 2008, p. 125).

Si sono infatti manifestate capacità di risposta e risorse rese evidenti proprio dalla crisi, messe in movimento dall'attivazione di nuove progettualità educative, aperte al cambiamento. Le esperienze educative e di comunicazione a distanza, avviate per fare fronte alla chiusura dei servizi, ne sono un evidente esempio. La necessità di dar forma a distanza alle relazioni educative con i bambini ha impresso una spinta verso la valorizzazione del ruolo attivo e propositivo dei genitori da parte del personale educativo come in precedenza non era mai accaduto. Il ruolo assunto dai genitori come educatori naturali ha giocato un peso determinante nel rendere possibile le esperienze di relazione a distanza, che,

laddove si sono realizzate, hanno dato vita ad un universo variegato di storie, di relazioni più fitte, complesse, a volte indubbiamente anche faticose, scandite da nuove conquiste e apprendimenti dei bambini e degli adulti, da nuove sfide educative.

Sono state esperienze preziose, sebbene in un quadro di crisi e di profonde preoccupazioni per il futuro. Come tenere memoria e fare evolvere questo patrimonio di cultura educativa, di sapere e di esperienze di bambini e adulti? Come elaborarlo in nuove progettualità educative affinché non sia considerato una parentesi o un tempo di vita sospeso, da dimenticare, ma permanga significativamente e sappia fornire impulso al rinnovamento dei servizi educativi? Si dice, un po' enfaticamente, che nulla potrà tornare come prima. E, più o meno in toni altrettanto enfatici, si fa appello alla necessità del cambiamento. Tra il rimpianto per il passato e lo slancio verso un nuovo futuro forse l'educazione dei bambini è il più forte richiamo all'impegno nel presente, nel quale la vita dei bambini prende forma e non aspetta.

Più che volgere linearmente l'attenzione indietro o proiettare avanti l'asse d'azione, secondo quanto suggerirebbe il modello ontologico centrato sulla postura verticale del soggetto, abbiamo la necessità, come ci aiuta a cogliere Cavarero nella sua critica alla rettilineità, di costruire il nostro rapporto gnoseologico ed etico con il mondo seguendo altre geometrie relazionali, ripensando la soggettività lungo le inclinazioni che portano a sporgersi, a curvarsi, a incontrare l'altro: «quando a essere chiamato in causa è il modello relazionale invece di quello individualista, e quindi la soggettività altruistica invece del soggetto egoista, l'inclinazione può infatti diventare il modulo in cui si compone il disegno, ovvero il suo motivo ricorrente, la postura prevalente» (2013, p. 176).

Il presente della relazione e dell'incontro, assunti come orientamenti centrali da cui ripensare la comunità, sostengono al riconoscimento della dipendenza, della reciprocità e della nostra vulnerabilità come dimensioni costitutive della condizione umana. Su queste basi, in quali altre forme e modi innovativi il mondo adulto saprà e vorrà assumere nel presente la responsabilità dell'educazione dei bambini?

### *Riferimenti bibliografici*

- Amadini M., Ferrari S., Polenghi S. (a cura di) (2019): *Comunità e corresponsabilità educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Arendt H. (1958): *Vita activa. La condizione umana*. Trad. it. Milano: Bompiani, 2017.



- Benedetto L., Ingrassia M. (2015): *Parenting. Psicologia dei legami genitoriali*. Roma: Carocci.
- Bove C. (2020). *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*. Milano: FrancoAngeli.
- Catarsi E. (2008): *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci.
- Cavarero A. (2013): *Inclinazioni. Critica della rettitudine*. Milano: Raffaello Cortina.
- Emiliani F. (2011): *La vita quotidiana dei bambini. Psicologia sociale della prima infanzia*. Roma: Carocci.
- Ferrante A., Gambacorti-Passerini M., Palmieri C. (a cura di) (2019): *L'educazione e i margini*. Milano: Guerini.
- Foni A. (2015): *La relazione con le famiglie al nido. Percorsi di formazione, dialogo e partecipazione*. Trento: Erikson.
- Fruggeri L. (2005): *Diverse normalità. Psicologia sociale delle relazioni familiari*. Roma: Carocci.
- Infantino A. (2019): *I bambini imparano. Il ruolo educativo degli adulti nei servizi per l'infanzia*. Milano: Guerini.
- Istat (2021): *Rapporto Bes 2020. Il benessere equo e sostenibile in Italia* ([https://www.istat.it/it/files//2021/03/BES\\_2020.pdf](https://www.istat.it/it/files//2021/03/BES_2020.pdf); data di ultima consultazione: 29.3.21).
- Milani P. (2008): *Il partenariato genitori-insegnanti*. In P. Milani (a cura di): *Co-educare i bambini*. Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 73-90.
- Milani P. (a cura di) (2008): *Co-educare i bambini*, cit.
- Rivoltella P.C. (2003): *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line*. Trento: Erikson.
- Rogoff B. (1990): *Imparando a pensare. L'apprendimento guidato nei contesti culturali*. Trad.it. Milano: Raffaello Cortina, 2006.
- Sabatano F. (2015): *La scelta dell'inclusione. Progettare l'educazione in contesti di disagio sociale*. Milano: Guerini.
- Save the Children – Gruppo CRC (2020): *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. 11° Rapporto* (<https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/diritti-dellinfanzia-e-delladolescenza-italia-11deg-rapporto-crc.pdf>; data di ultima consultazione: 29.3.21).
- Striano M. (a cura di) (2019): *Pratiche educative per l'inclusione sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Tomasello M. (1999): *Le origini culturali della cognizione umana*. Trad. it. Bologna: il Mulino, 2005.
- Tomasello M. (2019): *Diventare umani*. Trad. it. Milano: Raffaello Editore, 2019.
- Vandenbroeck M., Geens N. (2016): *Soutien et cohésion sociale dans les crèches et les lieux qui accueillent parents et enfants, en Belgique. La revue internationale de l'éducation familiale*, 40(2), pp. 21-38.
- Zambrano M. (1982): *Per l'amore e per la libertà. Scritti sulla filosofia e sull'educazione*. Trad. it. Genova: Marietti, 2008.

## **Donne, famiglie e pandemia. Tra vecchie e nuove discriminazioni al femminile**

*Francesca Dello Preite*<sup>1</sup>

### **Abstract**

Il 2020 verrà ricordato come l'anno della pandemia da Covid-19, causata dal virus SARS-CoV-2 che repentinamente si è diffuso a livello planetario colpendo la salute e la vita di milioni di persone di ogni età e mettendo a dura prova gli assetti assistenziali, economici, scientifici e politici di tutti gli Stati che, con non pochi ostacoli e difficoltà, hanno cercato di dare risposte ai molteplici bisogni delle rispettive popolazioni. Il presente articolo, a partire da una riflessione sulle nuove povertà che il coronavirus ha prodotto nei contesti familiari, analizza le maggiori difficoltà vissute dalle donne durante il "confinamento" tra le mura di casa, dove i lavori domestici e la cura dei figli si sono moltiplicati, tanto sul piano qualitativo che quantitativo, e le violenze di genere hanno registrato un preoccupante aumento. Quanto successo in questi mesi è la tangibile riprova che le donne sono ancora oggi soggetti vulnerabili e che la strada per la parità sostanziale tra i generi continua a essere irta di ostacoli.

**Parole chiave:** crisi pandemica, nuove povertà, donne, lavoro di cura, violenza di genere.

### **Abstract**

2020 will be remembered as the year of the Covid-19 pandemic, caused by SARS-CoV-2: a virus that suddenly spread worldwide affecting the health and the life of millions of people of all ages and putting a strain on welfare, economic, scientific and politic structures of all the Nations that have tried to respond to the multiple needs of their populations facing many obstacles and difficulties. Starting from a reflection about the new poverty lines that coronavirus produced in family context, this paper analyses the biggest difficulties that women faced during the "confinement" at home, when the housework and the children care multiplied, both in qualitative and in quantitative viewpoint, and gender violence registered an alarming increase. What happened in these months is a evident confirmation that women are still vulnerable people, and that the way to reach a significant gender equality is still fraught with obstacles.

**Keywords:** pandemic crisis, new poverties, women, care work, gender-based violence.

---

<sup>1</sup> Ricercatrice di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI) dell'Università degli Studi di Firenze.

### 1. *Crisi pandemica e nuove povertà socio-familiari*

Il 2020, a seconda della prospettiva da cui lo si analizza, può apparire sia un anno scandito da interminabili giornate vissute tra le mura domestiche, senza avere la possibilità di incontrarsi con le altre persone sui luoghi di lavoro, a scuola o semplicemente camminando per strada, sia un anno caratterizzato da repentini cambiamenti sociali e scientifici che hanno modificato profondamente le nostre abitudini e le nostre esistenze. C'è chi ha paragonato questo frangente storico a “una guerra”, chi lo ha definito “una tempesta”, chi invece si è dissociato dall'uso di metafore belliche e catastrofiche, definendo errato mettere sullo stesso piano due fenomeni che si esplicano in azioni ben distinte, come quella del contrasto e della prevenzione (Battistelli, 2020). Al di là delle differenti interpretazioni che ciascuno vorrà attribuire ai mesi trascorsi tra un *lockdown* e l'altro, sta di fatto che l'emergenza sanitaria, nel suo protrarsi senza soluzione di continuità, ha intensificato le molteplici vulnerabilità sociali di cui conoscevamo tanto l'entità quanto l'urgenza (basti pensare all'annoso problema della disoccupazione giovanile), ma che in condizioni di “normalità” spesso cadevano nel cono d'ombra generato da scelte politiche ed economiche ritenute più impellenti e vantaggiose per il progresso del nostro Paese.

Prima dell'insorgere della pandemia, l'Istat (2020a) aveva rilevato che, in Italia, le famiglie in condizione di povertà assoluta erano circa 1,7 milioni (6,4% del totale), per un numero complessivo di quasi 4,6 milioni di persone. A trovarsi in maggiore povertà assoluta erano in particolare le famiglie con un più alto numero di componenti, quelle con figli conviventi soprattutto se minori e le famiglie monogenitoriali, mentre nei nuclei in cui era presente almeno un anziano l'incidenza risultava più bassa. A tal proposito il *report Le statistiche dell'Istat sulla povertà* sottolinea che

in generale la povertà familiare presenta un andamento decrescente all'aumentare dell'età della persona di riferimento: le famiglie di giovani hanno più frequentemente minori capacità di spesa poiché dispongono di redditi mediamente più bassi e hanno minori risparmi accumulati nel corso della vita o beni ereditati (ivi, p. 3).

Cittadinanza e luogo di vita risultano variabili direttamente correlate alla povertà. Infatti, il documento dichiara che al Sud e nelle Isole l'incidenza delle famiglie in povertà assoluta era più alta che nelle altre aree

territoriali del Paese (differenze riscontrabili anche a livello di singoli soggetti) e, per quanto riguarda lo stato di cittadinanza, viveva in povertà assoluta il 31,2% delle famiglie straniere con minori contro il 6,3% delle famiglie italiane con minori (cfr. *ivi*, in particolare p. 4).

Nel momento in cui veniva resa nota questa fotografia dell'Italia, seppur «il numero e la quota di famiglie in povertà assoluta [rimanesse] su livelli molto superiori rispetto a quelli precedenti la crisi economica del 2008-2009» (*ivi*, p. 1), vi erano comunque segnali di miglioramento.

La diminuzione della povertà assoluta si deve in gran parte al miglioramento, nel 2019, dei livelli di spesa delle famiglie meno abbienti [...]. L'andamento positivo si è verificato in concomitanza dell'introduzione del Reddito di cittadinanza [...] e ha interessato, nella seconda parte del 2019, oltre un milione di famiglie in difficoltà (*ivi*, p. 2).

Per alcuni mesi tali sviluppi hanno fatto sperare in un progressivo calo della povertà assoluta che potesse, in primo luogo, offrire opportunità di ripresa a favore delle nuove generazioni il cui ingresso nel mondo del lavoro è sempre più proteso in avanti con l'età come, del resto, la stessa idea di rendersi autonomi dai genitori e di costruirsi un proprio nucleo familiare. Ma con il dilagare della pandemia tale ottimismo non è durato a lungo tanto che sul finire del 2020 vari studi hanno denunciato un peggioramento dello status socio-economico dalla popolazione e delle famiglie italiane (e non solo), soprattutto, per chi già verteva in uno stato di precarietà e disagio.

Il dossier *Gli anticorpi della solidarietà. Rapporto 2020 su povertà ed esclusione sociale in Italia* (Caritas Italiana, 2020) analizzando gli effetti prodotti dal *lockdown* individua «il rischio di una grave recessione [...] che produrrà un impatto evidente sul benessere e la vita delle persone, favorendo anche la nascita di nuove forme di povertà» (*ivi*, p. 6). Prendendo in considerazione i dati raccolti presso i centri di ascolto delle sedi diocesane della Caritas emergono aspetti decisamente allarmanti:

da un anno all'altro l'incidenza dei “nuovi poveri” passa dal 31% al 45% (quasi la metà di chi si rivolge alla rete Caritas non lo aveva mai fatto in passato). Aumenta in particolare il peso delle famiglie con minori, delle donne, dei giovani, dei nuclei italiani e delle persone in età lavorativa. Accanto alla recrudescenza dei fenomeni di povertà già noti, si intravede, quindi, l'ipotesi di una nuova fase di “normalizzazione”, come accaduto a seguito dello shock economico del 2008. Tuttavia lo scenario che si presenta oggi è decisamente peggiore rispetto ad allora, quando i poveri assoluti erano circa 1,7milioni (*ivi*, p. 6).

Non sarà né facile né immediato uscire dal vortice creato dall'emergenza pandemica poiché, oltre ad affrontare i forti divari economici che si sono ampliati tra poveri e ricchi, sarà necessario intervenire sulle molteplici lacerazioni sociali, culturali, educative, affettive, emotive che questo tempo di incertezza e di precarietà ha prodotto a livello umano e globale. Come sostiene Edgar Morin nella sua recente opera scritta proprio in epoca di nuovo *coronavirus*, «l'avvenire imprevedibile è oggi in gestazione. Auspichiamo che sia per una rigenerazione della politica, per una protezione del pianeta e per un'umanizzazione della società: è tempo di cambiare strada» (2020, trad. it. 2020, p. 32).

## 2. *L'onda della crisi pandemica in ottica di genere*

Infanzia, giovani, donne, anziani/e e stranieri/e. È questo un elenco di agenti sociali che nel tempo abbiamo imparato a conoscere sotto più prospettive e dimensioni esistenziali e che, non a caso, vediamo riaffiorare nel dibattito pubblico soprattutto nei momenti di maggiore criticità. Simonetta Ulivieri, in riferimento alla storia dell'educazione, spiega che tali «categorie della differenza» (1994, p. 54) sono rimaste per secoli ai margini tanto della cultura ufficiale quanto del sentire comune così da passare inosservate e «sotto silenzio» (*ibidem*). Secondo la studiosa

i marginali rappresentano coloro che non hanno diritto di parola, gli esclusi dall'alfabeto, coloro che non fanno parte dei complessi disegni della classe dirigente e che vivono in condizioni di subalternità, di inferiorità, di indigenza, di diversità, che possono essere psicologiche, ma anche e soprattutto materiali (ivi, p. 57).

Non è un caso se in un periodo difficile come quello attuale bambini/e, ragazzi/e, donne, anziani/e italiani/e e stranieri/i stiano pagando il prezzo più alto dell'emergenza. È questo il tangibile riscontro che i pregiudizi e gli stereotipi verso le categorie considerate più deboli e meno produttive per la ricchezza del Paese siano ancora ben radicati non solo nell'immaginario collettivo ma anche nelle logiche che guidano i sistemi istituzionali, politici e mediatici dei nostri giorni.

Con la chiusura dei servizi educativi 0-6 e delle scuole primarie, l'infanzia si è vista improvvisamente deprivata di tutti quegli spazi e di quei tempi in cui quotidianamente prendevano vita interventi di educazione e cura dichiarati, a livello nazionale e internazionale, una base essenziale

per il buon esito dell'apprendimento permanente, dell'integrazione sociale e dello sviluppo personale (COM, 2013; Silva, 2017). In modo del tutto inaspettato e con non poche difficoltà metodologiche, contenutistiche e tecniche, l'intera progettualità educativa rivolta ai bambini e alle bambine è stata ricondotta ad attività di Didattica A Distanza (DAD) che in molti casi non sono riuscite a raggiungere tutti i contesti familiari per mancanza di strumenti digitali e/o per insufficienza di connessione alla rete, comportando un aggravio dei disagi soprattutto per i soggetti con disabilità, con bisogni educativi speciali, a rischio di povertà educativa e di esclusione sociale. Senza contare che tutto questo è avvenuto mettendo a dura prova anche i genitori, molti dei quali, "confinati" in casa in *smartworking*, si sono dovuti barcamenare tra i loro impegni lavorativi e la DAD dei figli. Bambine e bambini, proprio nell'età della vita caratterizzata dalla continua e fondamentale scoperta del mondo attraverso l'interazione e la relazione con l'altro/a da sé, hanno visto venir meno la dimensione conoscitiva ed esplorativa che accade negli spazi e nei luoghi extradomestici dove si apprende quel vivere in comunità che crea dialogo e confronto aprendo lo sguardo alle alterità che fanno crescere.

Eppure, poche e poco ascoltate sono state le voci che si sono levate durante il *lockdown* in difesa dei diritti dell'infanzia, per rimettere al centro della discussione pubblica le esigenze educative dei più piccoli che costituiscono il nostro futuro (Ammaniti, 2020). Come ha affermato Emiliano Macinai in un recente articolo apparso sulla *Repubblica*:

L'infanzia continua ad essere [...] quello che per molti versi è sempre stata da quando, per usare le parole di Philippe Ariès, è stata scoperta: una condizione che penalizza un intero gruppo di popolazione, un'intera classe di cittadini. Finché i diritti saranno ordinati secondo priorità, vi sarà sempre un soggetto collettivo posto in una condizione di subalternità (20.11.2020, s.p.).

Un'altra narrazione, per molti versi analoga alla precedente ma per altri connotata di sue specifiche peculiarità, è quella relativa all'adolescenza, anch'essa piombata da un giorno all'altro nella "solitudine" di giornate trascorse nelle proprie stanze senza poter contare di ritrovarsi con i pari nei quotidiani luoghi dell'incontro dove si sperimentano le prime esperienze amicali, amorose e, soprattutto, ci si confronta sulle identità in divenire (Mancaniello, 2020; Palmonari, 2001; Vegetti Finzi, Battistin, 2000). In questi mesi, ragazze e ragazzi hanno cercato di "riempire" questi loro "nuovi tempi liberi" con navigazioni, conversazioni

e incontri virtuali, resi possibili da quell'uso "disinvolto" delle nuove tecnologie che li contraddistingue come "nativi digitali". Non sappiamo ancora esattamente quali saranno gli esiti di queste interminabili giornate che gli/le adolescenti hanno passato immersi/e nel *web*, ma alcune avvisaglie già si stanno palesando e le possiamo cogliere nei reiterati attacchi di cyberbullismo volti a denigrare l'integrità identitaria di chi non segue i canoni performanti del gruppo, negli *hate speech* carichi di odio verso ebrei, stranieri, omosessuali, nei fenomeni del *revenge porn*, del *sexting*, del *cyber-harassment* (per citarne solo alcuni), tutte forme di violenza che in questo periodo di sovraesposizione alla rete hanno fatto crescere tra i/le giovani sia le vittime che i carnefici.

Anche analizzando gli effetti del *lockdown* in chiave di genere ne emerge un quadro altrettanto preoccupante (Brambilla, 2020; D'Addio, 2020; Dugarova, 2020; EIGE, 2021). Le donne, in questi mesi, tanto in campo lavorativo che familiare, hanno visto repentinamente minata una buona parte di quei diritti acquisiti negli ultimi decenni mediante azioni politico-sociali che hanno dovuto, in prima istanza, fare i conti con una cultura patriarcale fortemente radicata (Cagnolati, Pinto Minerva, Ulivieri, 2013; Cantarella, 2019; Priulla, 2013) che ancora oggi non permette all'universo femminile di godere pienamente di pari opportunità in tutti gli ambiti di vita (Caraveo, 2017; Columba, 2018; Lopez, 2017; Musi, 2019).

A dimostrazione di tutto ciò si considerino i recenti dati che l'Istat ha pubblicato sui tassi di occupazione, disoccupazione e inattività relativi al mese di dicembre 2020, da cui si evince che, in termini assoluti, rispetto ai 101mila posti di lavoro venuti a mancare, 99mila sono stati persi dalle donne (Istat, 2021a). Gian Carlo Blangiardo, presidente dell'Istat, durante una recente audizione alla Camera dei Deputati ha tracciato una situazione più che incerta sulla condizione lavorativa femminile:

nel terzo trimestre 2020, il calo occupazionale tendenziale tra le donne – pari a -3,5% contro il -2% degli uomini – diventa ancora più marcato se si tratta di donne al di sotto dei 35 anni di età [...] o residenti nel Mezzogiorno [...]. Le donne occupate con contratto a tempo determinato, tra il terzo trimestre 2019 e il terzo trimestre 2020, sono diminuite del 16,2%, rispetto a un valore che per gli uomini si è fermato al 12,4%. L'occupazione femminile ha inoltre mostrato diminuzioni più marcate, rispetto agli uomini, soprattutto per le attività del settore degli alberghi e ristoranti [...] e del settore dei servizi alle famiglie [...] dove la componente femminile rappresenta l'87% dell'occupazione del settore. Infine, anche le lavoratrici straniere sembrano aver subito gli effetti più marcati: rispetto al terzo trimestre 2019 hanno registrato una

diminuzione del 9,1%, a fronte di un calo pari al 3,8% tra i lavoratori stranieri maschi (Istat, 2021b, p. 10).

È evidente che in questa congiuntura il problema della *segregazione orizzontale* (Iori, 2014; Sartori, 2009; Schimmenti, 2005) abbia doppiamente penalizzato le lavoratrici. Infatti, come evidenziano i dati, sono stati soprattutto i servizi alle famiglie, la ristorazione, il piccolo commercio, comparti a prevalenza femminile, ad aver subito le maggiori restrizioni con lunghe e ripetute chiusure che in molti casi sono divenute definitive con la conseguente perdita dei posti di lavoro.

Se quanto descritto rappresenta solo un breve spaccato dello scenario che ha preso forma in campo lavorativo, cosa è accaduto, invece, tra le mura domestiche? In che modo le donne, ed in particolare le madri, hanno ri-configurato i propri tempi di vita, le relazioni intrafamiliari, i ruoli legati alla cura dei/delle figli/e e al lavoro domestico?

Partiamo da una breve premessa. Come gli studi di genere più volte hanno dimostrato, nonostante all'interno delle famiglie contemporanee vi siano stati importanti cambiamenti nei rapporti tra i partner (Contini, Ulivieri, 2010; Marone, 2016; Saraceno, 2016, 2017), le donne continuano a dedicare ai lavori domestici e alla cura dei figli molte più ore rispetto ai loro compagni o mariti e questo anche quando hanno un impiego extradomestico. Alessandra Gigli afferma che, nonostante all'interno delle coppie attuali le relazioni siano divenute più simmetriche rispetto al passato, le donne, paradossalmente, hanno «guadagnato un carico di lavoro di gran lunga superiore a quello maschile» e, anche per questo, le definisce «madri “acrobatiche” [...]»: abili organizzatrici, contemporaneamente efficaci in molti ambiti, con un impiego giornaliero superiore a quello dei partner; ma anche donne affaticate e, in alcuni casi, *sempre sull'orlo di una crisi di nervi*» (2010, p. 93).

La pandemia, purtroppo, non ha migliorato lo *status quo* descritto dalla studiosa. Secondo la ricerca *Prima, durante e dopo il Covid: disuguaglianze in famiglia*, condotta da Episteme, con interviste CAWI (Del Boca, Oggero, Profeta, Rossi, Villosio, 2020), con la chiusura dei nidi d'infanzia e delle scuole sia il lavoro domestico che l'accudimento dei figli sono notevolmente aumentati. Diversamente dai tempi pre-Covid, non è stato possibile condividere questo incremento dei carichi familiari con le nonne e i nonni che nel nostro Paese rappresentano una grande risorsa per la cura dei nipoti (Di Sandro, 2020). La ricerca, avviata nel 2019 su un campione di 1250 donne occupate, rivolgendosi alle partecipanti alcuni quesiti relativi ai partner, ha permesso al team di indagare



se il *lockdown* abbia generato dei cambiamenti all'interno della coppia sia in riferimento al lavoro domestico che alla cura dei figli. I dati analizzati evidenziano che il 68% delle partecipanti ha dedicato più tempo di prima al lavoro domestico, il 29% lo stesso tempo e solo il 3% meno di prima, mentre per quanto riguarda le risposte relative ai partner si evince che il 55% di questi non ha modificato per niente il proprio tempo, il 6% lo ha diminuito e solo il 40% ne ha dedicato di più.

Passando alla cura dei figli, mentre le madri confermano sostanzialmente i valori registrati per il lavoro domestico, i padri sembrano aver compiuto qualche progresso in più. La ricerca infatti mostra che il 61% delle madri lavoratrici ha visto crescere l'impegno verso la cura dei figli, il 34% ha mantenuto gli standard precedenti e solo il 5% li ha ridotti; per i partner invece si nota che il 51% ha aumentato il tempo a disposizione per i figli, il 45% non ha cambiato le proprie abitudini e solo il 3% ha ridotto tale impegno.

Seppur non distribuiti equamente tra madri e padri, i risultati ottenuti dall'indagine mostrano che il *lockdown* ha comunque influenzato gli assetti familiari vedendo crescere, per quanto attiene il genere maschile, soprattutto l'impegno verso la cura dei figli, una dimensione che, non a caso, già da alcuni anni appare in trasformazione nei giovani padri. Come si evince infatti dalla letteratura (Contini, 2010; Murgia, Poggio, 2011; Perillo, 2016; Zanatta, 2011), anche in periodi di "normalità", è sempre più frequente vedere i padri trascorrere il proprio tempo con i figli in diverse attività, da quelle ludiche e di svago a quelle relative alla scuola e alla salute, e questa tendenza appare più marcata quando la compagna ha un'occupazione lavorativa, nei Paesi dove il tasso di occupazione delle madri è elevato e nei padri con un migliore grado d'istruzione (Saraceno, 2016, p. 103). Ma il maggior tempo dedicato ai/alle figli/e è solo un piccolo tassello di un mosaico molto ampio e complesso la cui realizzazione richiede, *in primis*, la messa in discussione di quelle barriere culturali che continuano ad ostacolare la piena condivisione delle responsabilità e dei carichi familiari all'interno delle coppie. Si tratta di una *impasse* che per essere affrontata nella sua complessità ha bisogno di un progetto *trans*-formativo ampio, intenzionale ed ambizioso che, oltre a stanziare maggiori risorse in campo sociale ed economico (risultate molto limitate e parziali durante la pandemia), miri a un investimento educativo e formativo che interessi tutte le età della vita attraverso cui sollecitare e promuovere processi capaci di generare nuovi modi di pensare, di costruire e di vivere le relazioni, tra le persone e tra i generi (Loiodice, 2020).

### 3. Vite interrotte dalla violenza domestica

Un altro *vulnus* che non ha risparmiato le donne durante il distanziamento per il *coronavirus* è stata la violenza di genere subita nelle sue diverse configurazioni: da quella psicologica e fisica a quella economica e sessuale. Pochi giorni prima che venisse dichiarato lo stato di emergenza sanitaria e che scattassero le misure per il contenimento dei contagi, la Commissione Europea aveva presentato ai principali Organi dell'Unione la nuova strategia per la parità di genere 2020-2025, indirizzo politico che, riconoscendo nella promozione della parità tra donne e uomini un valore cardine e un compito precipuo dell'UE, indica come primo obiettivo da raggiungere in tutti gli Stati membri quello di porre fine alla violenza di genere, una piaga dalle dimensioni sproporzionate su cui «si continua a tacere e a chiudere gli occhi» (COM, 2020, pp. 1-3).

Nella prima parte del documento la Commissione dichiara che donne e uomini dovrebbero godere equamente della piena libertà di esprimere i propri sentimenti, le proprie idee e le proprie scelte di vita senza subire le limitazioni imposte da ruoli di genere stereotipati.

Chiunque dovrebbe essere al sicuro nella propria casa, nelle relazioni più strette, sui luoghi di lavoro, negli spazi pubblici e online. Le donne e gli uomini, le ragazze e i ragazzi, in tutta la loro diversità, dovrebbero essere liberi di esprimere le loro idee e le loro emozioni e di perseguire le loro scelte formative e professionali senza sentirsi vincolati da ruoli di genere stereotipati (COM, 2020, p. 3).

Ma dal piano dei principi e dei valori a quello della realtà il passo non è breve. Sono ancora troppi coloro che violano la parità tra uomini e donne ricorrendo a forme di odio in chiave sessista e ostacolando qualunque azione contro la violenza e la parità di genere. Secondo le stime della *European Union Agency for Fundamental Rights* (FRA, 2014) in Europa i livelli delle violenze di genere sono molto critici: il 55% delle donne ha subito molestie sessuali, il 33% violenze fisiche e/o sessuali; il 22% violenze ad opera del proprio partner (COM, 2020, p. 3).

Il fenomeno non riguarda solo specifiche categorie di donne e determinati contesti ma risulta trasversale a tutte le età, a tutti i ceti sociali e a tutti gli ambiti di vita sia pubblici che privati. La strategia dichiara, quindi, che la violenza di genere è «una delle maggiori sfide delle nostre società» e che va contrastata sostenendo e proteggendo le vittime e facendo sì che i responsabili rispondano dei loro comportamenti violenti.

A distanza di qualche giorno dalla presentazione della strategia 2020-2025, mentre il virus paralizzava di ora in ora le attività economiche e la mobilità delle persone, non è riuscito con altrettanta efficacia a sfrenare la violenza su tutte quelle bambine, ragazze e donne che, “rinchiuse” in casa con i loro stessi carnefici, hanno percepito e visto crescere il rischio per la propria incolumità. Da tempo gli studi sulla violenza di genere (Cirillo, 2018; Dello Preite, 2019; Lipperini, Murgia, 2013; Loiodice, 2020; Olivieri, 2014) attestano che il nucleo familiare si configura come il luogo più pericoloso per le donne (e quando presenti per i/le loro figli/e) soprattutto in relazione a quelle condotte violente che il Codice penale definisce «maltrattamenti contro familiari o conviventi» (art. 572). È, infatti, proprio tra le pareti domestiche, luogo per antonomasia degli affetti, della sicurezza e della protezione, che gran parte delle vittime inizia ad essere controllata, offesa, svalorizzata, picchiata e, nei casi più estremi, uccisa dal proprio partner che non ne accetta in alcuna forma l'autonomia, l'indipendenza, la libertà.

Cosa è accaduto nel nostro Paese durante la pandemia? Che effetti ha prodotto sulle donne vittime di violenza domestica la prescrizione di rimanere a casa con il limite di uscire solo per i bisogni di prima necessità? Di primo acchito, se ci si fermasse ad analizzare esclusivamente i numeri delle denunce presentate alle Forze dell'ordine, degli accessi fisici delle donne ai centri antiviolenza (CAV) e dei femminicidi, fattispecie che a marzo 2020 hanno segnato un calo rispetto allo stesso periodo degli anni precedenti (Istat, 2020b), si potrebbe cadere nell'equivoco di credere che lo stare a casa, limitando le uscite e i contatti con l'esterno, abbia salvaguardato le donne dalla violenza. Questa interpretazione, però, ridarebbe forza all'ideologia che reputa le donne soggetti deboli, destinate per natura alla sfera privata piuttosto che alla vita pubblica inadeguata alle loro caratteristiche fisiche, cognitive ed affettive. Sulla base di studi condotti sulla violenza di genere dopo eventi di calamità naturali o in tempi di crisi possiamo, invece, scartare questa ipotesi *gender-blind* e sessista. Infatti, le evidenze raccolte dimostrano che in tali periodi l'accesso ai servizi di supporto diventa più difficile per le vittime a causa o della chiusura degli stessi servizi, o per sotto-finanziamenti, o per l'introduzione di nuove norme che ne limitano la fruizione (cfr. EIGE, 2021, in particolare p. 11).

Come ha dichiarato la Senatrice Valeria Valente nell'ambito della Commissione Parlamentare d'Inchiesta sul Femminicidio, nonché su ogni forma di violenza di genere, svoltasi il 26 marzo 2020 presso il Senato della Repubblica,

la riduzione dei contatti esterni e la prolungata condivisione degli spazi domestici con il *partner* maltrattante rendono ancora più difficile l'emersione di situazioni di violenza domestica e assistita: si è registrato [...] nelle ultime settimane una diminuzione non solo degli accessi fisici delle donne ai centri antiviolenza e agli sportelli, ma anche delle stesse denunce per maltrattamenti. [...] Il calo delle denunce [...] e degli accessi non significano purtroppo che la violenza contro le donne sia in regressione, ma sono invece il segnale di una situazione nella quale le donne vittime di violenza rischiano di trovarsi ancora più esposte alla possibilità di controllo e all'aggressività del partner maltrattante. Per far fronte a questa emergenza nell'emergenza il Parlamento e il Governo devono predisporre misure e risorse economiche aggiuntive e procedure più snelle per garantire misure di protezione, sostegno e accoglienza alle donne e ai minori coinvolti, assicurando in particolare l'operatività [...] delle strutture antiviolenza (Senato della Repubblica, 2020, p. 3)<sup>2</sup>.

Il tempo, infatti, ha dato ragione a chi non si è lasciato trarre in inganno dai primi riscontri quantitativi. Uno strumento che si è rivelato di massima utilità per raccogliere le richieste di aiuto e monitorare l'andamento e la gravità delle violenze domestiche è stato il numero verde istituito dal Dipartimento delle Pari Opportunità della Presidenza del Consiglio rimasto attivo 24 ore su 24. Tra marzo e ottobre 2020 sia le telefonate che i messaggi ricevuti tramite chat hanno avuto un incremento pari al 71,7% rispetto allo stesso periodo del 2019. Sono sostanzialmente raddoppiate le domande di aiuto da parte delle vittime e le segnalazioni per casi di violenza, problematiche che unitamente hanno rappresentato il 45,8% delle chiamate valide e che rispetto all'anno precedente sono aumentate del 107% (Istat, 2020c). La stragrande maggioranza delle donne che ha contattato il servizio ha dichiarato che le violenze subite non erano episodi sporadici bensì comportamenti reiterati nel tempo (anche da anni) che, in quel momento, generavano in loro forti preoccupazioni per la propria incolumità (e quella dei/delle figli/e se presenti) e paura di morire. Nonostante le istituzioni abbiano cercato di adottare una serie di misure urgenti che potessero, quanto meno, contenere i danni di questa barbarie (sostegni economici ai CAV e alle Case rifugio, campagne social a sostegno delle donne, azioni di sensibilizzazione, ecc.), le strategie della "rincorsa ai ripari" adottata in questi mesi o quella del "tirare al risparmio", che da anni accompagna il fenomeno della violenza contro le donne, non sono più ammissibili. Le violenze avvenute e aggravate

---

<sup>2</sup>Per maggiori dettagli si rimanda ai *Riferimenti bibliografici*, N.d.R.

dalla pandemia, a lungo taciute o considerate di secondo ordine, hanno oggi bisogno di essere denunciate, conosciute e, soprattutto, affrontate mediante un piano integrato d'interventi a breve, medio e lungo termine che a partire da azioni mirate ad aiutare le donne ad uscire dalla violenza, si rivolga contemporaneamente a tutti i cittadini e le cittadine, ed in particolare alle nuove generazioni, con proposte educative formali, informali e non formali volte a comprendere come, quando e perché le relazioni tra i generi assumono forme e toni violenti e quali processi possano sostenere donne e uomini di tutte le età a costruire rapporti interpersonali basati sul rispetto reciproco e la valorizzazione di ciascuno.

#### 4. *Da dove ri-partire?*

Non sarà affatto scontato rielaborare le narrazioni e le immagini che per un intero anno hanno scandito (e probabilmente così sarà anche nei prossimi mesi) le nostre giornate, presentandoci notizie agghiaccianti provenienti da ogni angolo della Terra. La pandemia da Covid-19 resterà a lungo impressa nei nostri ricordi e i suoi effetti sulla società, probabilmente, non avranno breve durata, soprattutto per quelle persone che il *coronavirus* ha reso più povere e ha lasciato nella solitudine.

Non dobbiamo però sprecare il tempo vissuto e i molti sacrifici affrontati restando nell'immobilismo e nello scoraggiamento. È necessario capovolgere questa medaglia per interpretare il 2020 anche come un anno di inatteso avanzamento scientifico promosso dall'incessante lavoro di studiosi e studiosi di ogni disciplina (da quelle biomediche a quelle umanistiche) che senza soluzione di continuità si sono applicate/i nella ricerca per generare nuove idee e nuove risorse volte a sostenere il funzionamento di tutti quei sistemi strettamente collegati all'agire umano. Adesso diventa fondamentale trasformare questa inedita esperienza in una sfida di sviluppo sostenibile, guardando al futuro con la consapevolezza che il mondo che intendiamo consegnare alle cittadine e ai cittadini di domani dipende dalle decisioni che prendiamo oggi. Questo vale anche per le questioni di genere tuttora pervase da disegualianze, discriminazioni e violenze che le donne subiscono ogni volta che decidono di infrangere gli schemi imposti dal modello eteronormativo (Burgio, 2019) per intraprendere traiettorie esistenziali che diano valore ai loro talenti (Dello Preite, 2018; Margiotta, 2018).

La Pedagogia può rispondere a queste istanze, urgenti e improcrastinabili, con un impegno *militante* (Tomarchio, Ulivieri, 2015) e inten-

zionale che promuova processi educativi e formativi volti a sviluppare menti critiche e riflessive capaci di sollecitare il soggetto-persona a porsi domande, a valutare i fatti da più angolazioni, a comprendere i rischi che certe azioni sessiste potrebbero causare alla propria vita e a quella degli/ delle altri/e. Si tratta, quindi, direbbe Franco Cambi, di compiere «una rivoluzione radicale, profondamente innovatrice, anche inquietante [...] in quanto spiazza abitudini, tradizioni, *formae mentis* diffuse e legittimate e promuove un fascio di disposizioni e atteggiamenti del tutto (o fondamentalmente) *altri*» (2001, p. 29).

Questa può diventare la strada per ri-equilibrare i rapporti intergenere; ma per un vero cambiamento non bastano le pure intenzioni: serve il contributo di tutti e di tutte su più fronti, da quello politico ed economico, a quello culturale e sociale.

### Riferimenti bibliografici

- Ammaniti M. (2020): *E poi, i bambini. I nostri figli al tempo del coronavirus*. Milano: Solferino.
- Battistelli F. (2020): Coronavirus: metafore di guerra e confusione di concetti. *MicroMega* (<http://temi.repubblica.it/micromega-online/coronavirus-metafore-di-guerra-e-confusione-di-concetti/>; data di ultima consultazione: 25.2.21).
- Brambilla L. (2020): Donne e Covid-19. L'educazione sociale di una fatica indicibile. *Studi sulla Formazione*, 23(1), pp. 107-115.
- Burgio G. (2029): *L'eteronormatività come orizzonte. Bullismo omofobico e maschilità in adolescenza*. In F. Dello Preite (a cura di): *Femminicidio, violenza di genere e globalizzazione*. Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 55-68.
- Cagnolati A., Pinto Minerva F., Ulivieri S. (a cura di) (2013): *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi*. Pisa: ETS.
- Cambi F. (2001): *Intercultura: fondamenti teorici*. Roma: Carocci.
- Cantarella E. (2019): *Gli inganni di Pandora. L'origine delle discriminazioni di genere nella Grecia antica*. Milano: Feltrinelli.
- Caraveo P. (2017): *Uomini e donne: stessi diritti?* Roma: Castelvecchi.
- Caritas Italiana (2020): *Gli anticorpi della solidarietà. Rapporto 2020 su povertà ed esclusione sociale in Italia* ([http://s2ew.caritasitaliana.it/materiali/Rapporto\\_Caritas\\_2020/Report\\_CaritasITA\\_2020.pd](http://s2ew.caritasitaliana.it/materiali/Rapporto_Caritas_2020/Report_CaritasITA_2020.pd); data di ultima consultazione: 25.2.21).
- Cirillo L. (a cura di) (2018): *Se il mondo torna uomo. Le donne e la regressione in Europa*. Roma: Alegre.
- Columba P. (2018): *Il femminismo è superato. Falso!* Roma-Bari: Laterza.
- Commissione Europea (2013): *Obiettivi di Barcellona. Lo sviluppo dei servizi di cura della prima infanzia in Europa per una crescita sostenibile e inclu-*

- siva. COM/2013/0322 final (<https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2013/IT/1-2013-322-IT-F1-1.Pdf>; data di ultima consultazione: 7.3.21).
- Commissione Europea (2020): *Un'Unione dell'uguaglianza: la strategia per la parità di genere 2020-2025*. COM/2020/152 final (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0152>, data di ultima consultazione: 7.3.21).
- Contini M. (a cura di) (2010): *Molte infanzie molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia*. Roma: Carocci.
- Contini M., Ulivieri S. (a cura di) (2010): *Donne, famiglia, famiglie*. Milano: Guerini.
- D'Addio A.C. (2020): *Il rischio di ampliamento delle differenze di genere e i limiti della conciliazione*. In Dipartimento per le politiche della famiglia (a cura di): *L'impatto della pandemia di Covid-19 su natalità e condizione delle nuove generazioni. Primo rapporto del Gruppo di esperti "Demografia e Covid-19"* ([http://famiglia.governo.it/media/2192/rapporto-gruppo-demografia-e-covid19\\_1412020.pdf](http://famiglia.governo.it/media/2192/rapporto-gruppo-demografia-e-covid19_1412020.pdf); data di ultima consultazione: 7.3.21).
- Del Boca D., Oggero N., Profeta P., Rossi M.C., Villosio C. (2020): *Prima, durante e dopo il Covid: disuguaglianze in famiglia* (<http://www.ingenere.it/articoli/prima-durante-dopo-covid-disuguaglianze-famiglia>; data di ultima consultazione: 28.2.21).
- Dello Preite F. (2018): Educazione di genere e formazione dei talenti. Nuove sfide per la scuola del XXI Secolo. *Formazione & Insegnamento*, n. 2, pp. 73-79.
- Dello Preite F. (a cura di) (2019): *Femminicidio, violenza di genere e globalizzazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Di Sandro E. (2020): *Nonne, nonni e nipoti. Rapporti intergenerazionali e prospettive pedagogiche*. Pisa: ETS.
- Dugarova E. (2020): *Unpaid Care Work in Times of the COVID-19 Crisis: Gendered Impacts, Emerging Evidence and Promising Policy Responses* (<http://www.bollettinoadapt.it/wp-content/uploads/2020/11/Duragova.Paper.pdf>; ultima consultazione: 9.3.21).
- EIGE (2021): *The Covid-19 Pandemic and Intimate Partner Violence against Women in the EU* (<https://eige.europa.eu/news/covid-19-derails-gender-equality-gains>; data di ultima consultazione: 7.3.21).
- FRA (2014): *Violenza contro le donne: un'indagine a livello di Unione europea. Panoramica dei risultati* ([https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2014-vaw-survey-at-a-glance\\_it.pdf](https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2014-vaw-survey-at-a-glance_it.pdf); data di ultima consultazione: 5.3.21).
- Gigli A. (2010): Nuove donne per nuove famiglie. In M. Contini, S. Ulivieri (a cura di): *Donne, famiglia, famiglie*. Milano: Guerini.
- Iori V. (a cura di) (2014): *Fare la differenza. Analisi e proposte di gender management*. Milano: FrancoAngeli.
- Istat (2020a): *Le statistiche dell'Istat sulla povertà* ([https://www.istat.it/it/files//2020/06/REPORT\\_POVERTA\\_2019.pdf](https://www.istat.it/it/files//2020/06/REPORT_POVERTA_2019.pdf); data di ultima consultazione: 25.2.21).

- Istat (2020b): *Violenza di genere al tempo del Covid-19: le chiamate al numero verde 1522* ([https://www.istat.it/it/files//2020/05/Stat-today\\_Chiamate-numero-antiviolenza.pdf](https://www.istat.it/it/files//2020/05/Stat-today_Chiamate-numero-antiviolenza.pdf); data di ultima consultazione: 25.2.21).
- Istat (2020c): *Il numero di pubblica utilità 1522 durante la pandemia* (periodo marzo-ottobre 2020; <https://www.istat.it/it/archivio/250804#:~:text=Il%20servizio%201522%20svolge%20un,viene%20inviato%20ad%20un%20CAV.>; data di ultima consultazione: 25.2.21).
- Istat (2021a): *Occupati e disoccupati* (<https://www.istat.it/it/archivio/253019>; data di ultima consultazione: 28.2.21).
- Istat (2021b): *Proposta di "piano nazionale di ripresa e resilienza"* (<https://www.istat.it/it/archivio/253108>; ultima consultazione: 28.2.21).
- Lipperini L., Murgia M. (2013): *L'ho uccisa perché l'amavo. Falso!* Roma-Bari: Laterza.
- Loiodice I. (a cura di) (2020): *Ripensare le relazioni intergenerare. Studi e riflessioni per la prevenzione e la lotta alla violenza contro le donne*. Bari: Progedit.
- Lopez A.G. (a cura di) (2017): *Decostruire l'immaginario femminile. Percorsi educativi per vecchie e nuove forme di condizionamento culturale*. Pisa: ETS.
- Macinai E. (2020, 20 novembre): Trent'anni di diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, un cammino non ancora compiuto. *la Repubblica* ([https://roma.repubblica.it/dossier-adv/eccellenze-lazio/2020/11/23/news/trent\\_anni\\_di\\_diritti\\_dell\\_infanzia\\_e\\_dell\\_adolescenza\\_un\\_cammino\\_non\\_ancora\\_compiuto-275434799/](https://roma.repubblica.it/dossier-adv/eccellenze-lazio/2020/11/23/news/trent_anni_di_diritti_dell_infanzia_e_dell_adolescenza_un_cammino_non_ancora_compiuto-275434799/), e <https://www.siped.it/wp-content/uploads/2020/11/2020-10-17-SIPED-Polenghi-Presidente-la-Repubblica-20.11.2020.pdf>; data di ultima consultazione: 3.3.21).
- Mancaniello R. (2020): Adolescenti al tempo del Covid-19: una riflessione sul significato di vivere "attimi della catastrofe adolescenziale" in uno spazio-tempo negato, nella separazione corporea dal gruppo dei pari e in una relazione scolastica digitale. *Studi sulla Formazione*, 23(1), pp. 21-51.
- Margiotta U. (2018): *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. Milano: FrancoAngeli.
- Marone F. (a cura di) (2016): *Raccontare le famiglie. Legami, società, educazione*. Lecce-Rovato (Bs): Pensa MultiMedia.
- Morin E. (2020): *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2020.
- Musi E. (2019): *Le forme della discriminazione nei luoghi di lavoro*. In F. Dello Preite (a cura di), *Femminicidio, violenza di genere e globalizzazione*. Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 155-166.
- Murgia A., Poggio B. (a cura di) (2011): *Padri che cambiano. Sguardi interdisciplinari sulla paternità contemporanea tra rappresentazioni e pratiche quotidiane*. Pisa: ETS.
- Palmonari A. (2001): *Gli adolescenti. Né adulti, né bambini alla ricerca della propria identità*. Bologna: il Mulino.
- Perillo P. (2016): *Il "paternage" e le memorie familiari. Un ambito di intervento per il lavoro educativo con gli adulti*. In F. Marone (a cura di): *Raccontare le*



- famiglie. Legami, società, educazione.* Lecce-Rovato (BS): Pensa MultiMedia, pp. 381-422.
- Priulla G. (2013): *C'è differenza. Identità di genere e linguaggi: storie, corpi, immagini e parole.* Milano: FrancoAngeli.
- Saraceno C. (2016): *Mamme e papà. Gli esami non finiscono mai.* Bologna: il Mulino.
- Saraceno C. (2017): *L'equivoco della famiglia.* Bari-Roma: Laterza.
- Sartori F. (2009): *Differenze e disuguaglianze di genere.* Bologna: il Mulino.
- Schimmenti V. (a cura di) (2005): *Donne e professione. Percorsi delle femminilità contemporanea.* FrancoAngeli: Milano.
- Senato della Repubblica – XVIII legislatura (2020): *Commissione Parlamentare d'inchiesta sul femminicidio, nonché su ogni forma di violenza di genere. Misure per rispondere alle problematiche delle donne vittime di violenza, dei centri antiviolenza, delle case rifugio e degli sportelli antiviolenza e antitratto nella situazione di emergenza epidemiologica da Covid-19.* Doc. XXII-bis n. 1 (<http://senato.it/service/PDF/PDFServer/DF/350725.pdf>; data di ultima consultazione: 3.3.21).
- Silva C. (a cura di) (2017): *Educazione e cura dell'infanzia nell'Unione Europea.* Pisa: ETS.
- Tomarchio M., Ulivieri S. (a cura di) (2015): *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori.* Pisa: Pisa.
- Ulivieri S. (1994): *I silenzi sociali: l'infanzia, i giovani, le donne. Una storia ai margini.* In F. Cambi, S. Ulivieri (a cura di): *I silenzi dell'educazione. Studi storico-pedagogici.* Scandicci (Fi): La Nuova Italia, pp. 53-71.
- Ulivieri S. (a cura di) (2014): *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere.* Milano: FrancoAngeli.
- Vegetti Finzi S., Battistin A.M. (2000): *L'età incerta. I nuovi adolescenti.* Milano: Mondadori.
- Zanatta A.L. (2011): *Nuove madri e nuovi padri. Essere genitori oggi.* Bologna: il Mulino.

## La relazione educativa in epoca di Covid-19. Una riflessione pedagogica sul ruolo della famiglia e sul senso di cittadinanza

Vito Balzano<sup>1</sup>

### Abstract

La relazione educativa, essendo umanamente determinata, si rivela strumento privilegiato del fare educazione, poiché accoglie la differenza e riconosce il limite del singolo nella ricchezza dell'altro da sé nel corso di un tempo, non troppo breve ma neanche troppo lungo, nel quale si identifica come fondamentale, non solo nel promuovere la crescita intenzionale e globale dell'educando, ma anche nel favorire il coinvolgimento reciproco all'interno della comunità. Il presente contributo mira a indagare il ruolo della famiglia oggi, nella società interessata dall'emergenza *coronavirus*. Il senso di cittadinanza, in un simile contesto, tende a mutare, trasformandosi e adattandosi ai cambiamenti socioculturali che caratterizzano l'evoluzione della comunità. Non si tratta quindi solo una questione sanitaria, ma altresì di una problematica di immediato interesse educativo che abbraccia le diversità e le relazioni umane più autentiche. La famiglia, ambiente formativo principale dello sviluppo delle relazioni e della genitorialità stessa, è messa oggi a dura prova da una condizione socio-educativa in profonda crisi causata dalla situazione pandemica da Covid-19.

**Parole chiave:** relazione, educazione, famiglia, cittadinanza, genitorialità.

### Abstract

The educational relationship, being humanly determined, becomes a privileged instrument of education because it accepts the difference and recognizes the limit of the individual in the wealth of the other by himself during a time, not too short but not too long, in which he identifies as useful and fundamental, not only to promote the intentional and global growth of the educating, but also to favor mutual involvement within the community. This contribution aims to investigate the role of the family today in the society affected by the coronavirus emergency. The sense of citizenship, in such a context, tends to change transforming and adapting to the sociocultural changes that characterize

---

<sup>1</sup> PhD, Docente di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell'Università degli Studi "Aldo Moro" di Bari.

the evolution of the community. Hence, we are talking of not only a health issue, but a problem of immediate educational interest, which embraces the most authentic diversity and human relationships. The family, the most relevant educational environment for the development of relationships and parenthood, today is put to the test, by a socio-educational condition in deep crisis, caused by the pandemic situation of Covid-19.

**Keywords:** relationship, education, family, citizenship, parenthood.

### 1. *Una premessa: affetti ed emozioni nella società del coronavirus*

La società postmoderna, nella quale oggi viviamo e ci relazioniamo, si connota sempre più come una pluralità di elementi che da una parte seducono, con onnipotenti promesse di globalizzazione e integrazione culturale e sociale, e dall'altro generano sentori e condizioni di insicurezza, precarietà, esclusione. Una situazione di incertezza, quindi, che acuisce la percezione dei problemi legati allo sviluppo di un singolo sistema economico-sociale e culturale fondato sulla persona, e che mina nel profondo la relazione educativa, intesa proprio come quell'intreccio tra corpo e emozioni che produce e alimenta gli affetti. Una problematica, e una crisi educativa, che, per dirla rifacendoci a Sartorio, è *emergenza, urgenza e sfida* educativa. «*Le emozioni cedono il passo a un'energia positiva quando scopriamo le strategie che le femministe, o migranti o anche pensionati trovano per mettere in discussione la società in cui vivono*» (Ostrouch-Kaminska, Vieira, 2015, p. 12)<sup>2</sup>.

Individualista per vocazione, bulimico di sensazioni e collezionista di emozioni, sovraccitato eppure indifferente, l'uomo di oggi ha ridisegnato il proprio mondo interiore, nel quale si è rinchiuso come in un fortino, curvandolo sulla difensiva, guardando con sfiducia o almeno con sospetto i legami che lo trattengono all'interno di dinamiche interpersonali e comunitarie, e dando così conferma dell'assunto secondo il quale è *la persona che* "venera" l'emozione. Il quadro che si delinea è caratterizzato da un cortocircuito tra affetti e legami, che è una delle caratteristiche tipiche della società postmoderna: da una parte, quindi, si enfatizzano gli affetti in grado di garantire gratificazione; dall'altra, nessuno vuol sentire parlare di legami, anzi ci si orienta prevalentemente verso relazioni che non impegnano sui tempi lunghi. Alla parola *legame*, perciò, fa subito seguito quella di *libertà* (Balzano, 2017, cfr. in particolare p. 37), che, in

---

<sup>2</sup>Traduzione italiana a cura dell'Autore, N.d.R.

questa analisi, diviene fondamentale per comprendere il significato reale degli affetti, e quindi dei legami emotivi, veicolati da quelle emozioni che sono alla base di ogni relazione.

Una libertà, pertanto, che oltre a essere libertà *da* e *di* è anche libertà *con* e *per*: dunque, libertà per i legami utile a definire quale ruolo possano avere i legami nel nutrire gli affetti e rendere liberi i soggetti. Di contro, il rischio è quello di dare via libera a legami che diventano “contratti a termine”, di reciproco consumo emotivo, per sé stessi incapaci di ospitare veri affetti, strutturati perciò in una forma di esteriorità reciproca che solitamente viene rimproverata alle dinamiche di un certo passato. La scorretta coniugazione di affetti e legami conduce verso lo stesso esito: un’identità slegata e frantumata, o per il basso profilo degli affetti o per inconsistenza del legame. Riproponendo le parole di Boeren,

sebbene l’istruzione di qualità sia un obiettivo in sé, è importante evitare di considerarla come l’unico elemento all’interno di quei pacchetti di lavoro oggi sempre più frammentati e che le ricerche più recenti hanno fissato in 17 obiettivi. Molti di questi possono, infatti, essere interpretati come correlati tra loro. Ad esempio, la ricerca sui benefici del livello di istruzione mostra che coloro che hanno livelli di competenze più elevati tendono a garantire posti di lavoro meglio retribuiti, godere di una salute migliore, essere più coinvolti nelle loro comunità e sono in grado di praticare una cittadinanza più attiva (2019, p. 23)<sup>3</sup>.

Esiste, quindi, una correlazione tra i tassi di partecipazione all’istruzione e gli investimenti governativi nelle industrie, nell’innovazione e nelle infrastrutture. Questo suggerisce che l’istruzione possa fungere da potente motore per sviluppare una società più coesa e paritaria. Al giorno d’oggi, gli educatori prestano attenzione anche alla parità di genere, ad esempio attraverso iniziative per incoraggiare un maggior numero di ragazze e donne attive nei campi della Scienza, della Tecnologia, dell’Ingegneria e della Matematica. Una forza lavoro altamente qualificata è un motore reale e pratico di un lavoro dignitoso e di una forte crescita economica, che a sua volta contribuiscono al raggiungimento degli obiettivi in materia di povertà e fame. Un’istruzione di qualità può anche includere l’aumento delle competenze in relazione all’apprendimento per la sostenibilità, come la cura del nostro pianeta. L’obiettivo finale, il 17, si concentra sul ruolo dei partenariati e fa esplicito riferimento alla neces-

---

<sup>3</sup>D’ora in poi, laddove non diversamente specificato, le traduzioni italiane ivi citate si intendono a cura dell’Autore, N.d.R.

sità che i governi collaborino e cooperino con un'ampia gamma di parti interessate nei settori privati e senza scopo di lucro.

L'istruzione, tuttavia, non è affatto menzionata nella discussione di questo obiettivo. Ciò è in contrasto con i dati della ricerca sui benefici dell'istruzione e della formazione, che toccano i settori di tutti gli altri obiettivi, sia a livello individuale che della società. Un'ulteriore comprensione delle possibilità per i soggetti, gli istituti di istruzione, le parti interessate e i governi di lavorare insieme per raggiungere gli altri obiettivi potrebbe quindi aumentare la conoscenza dei potenziali percorsi di progresso. «Tra i 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (OSS) lanciati dalle Nazioni Unite (ONU) nel 2015, il quarto obiettivo è *dedicato all'istruzione*» (Grotlüschen, Nienkemper, Duncker-Euringer, 2020, p. 13).

L'idea che sottende allo sviluppo di queste urgenze all'indomani della pandemia da Covid-19 non soltanto guarda a un'istruzione limitata all'ambito scolastico o a una determinata fascia d'età, bensì mira a promuovere opportunità di apprendimento lungo tutto l'arco della vita e in tutti i contesti extrascolastici più importanti, primo fra tutti la famiglia. La relazione educativa può oggi connotarsi di elementi nuovi pur non prescindendo dal compito di cura e aiuto della persona, attraverso una breve analisi degli ambienti educativi della società post-moderna, e dell'evoluzione degli affetti e delle emozioni, che la stessa pedagogia ha saputo negli anni coltivare. Una società, la nostra, travolta dalla pandemia causata dalla diffusione del *coronavirus* che oggi dovrà necessariamente fare i conti con un mutamento, forse anche positivo, delle «relazioni familiari di stampo educativo» (Elia, 2017, p. 136).

## 2. *La relazione negli ambienti educativi: nuovi scenari possibili*

In questi ultimi anni abbiamo assistito a una e vera e propria svolta per quel che riguarda la definizione e la formazione delle figure professionali che abitano i molteplici e differenziati contesti educativi. All'elemento normativo, e alla sua seppur parziale evoluzione, fa seguito una trasformazione degli spazi dell'educazione, degli ambienti educativi, quasi totalmente declinata attraverso il senso del lavoro educativo caratterizzato da posture valoriali, culturali e metodologiche che sono – o almeno dovrebbero essere – proprie di chi opera, e quindi di ogni buon educatore. Il richiamo, in questa sede, a una pedagogia attraversata da – e *attraversante* – tutte le tensioni e le contraddizioni del contemporaneo, globalizzazione/localismo, pluralità/pensiero unico, che generano

ambienti sociali e culturali nei quali l'individualizzazione dei progetti di vita, lungi dal costituire una liberazione da legami di diverso tipo, va a scapito della formazione dell'individuo-persona.

Il soggetto/persona così come viene progettato, sul piano epistemico, [...] è tendenzialmente equipaggiato sia di libertà esistenziale, sia di autonomia intellettuale. Pertanto, non è fondato né dall'esperienza soggettiva (individuale), né da quella oggettiva (socioculturale): e neppure dalla loro reciproca integrazione. [...] Si presenta esistenzialmente equipaggiato di soli atti di scelta. Sono opzioni personali che garantiscono la libertà e che creano un vero sistema-di-valori: la scelta tra l'esistenza autentica e inautentica, tra il possibile e il quotidiano (Balzano, 2018, p. 508).

La sfida che, in un tale contesto economico, sociale e culturale, attende la pedagogia e l'educazione è, quindi, quella di «contribuire alla realizzazione di un sistema di benessere possibile, che nasca dalle sinergie tra il soggetto e le dimensioni collettive entro le quali si costruisce la sua storia di vita» (Santerini, 2019, p. 133). Il bisogno di una forte tensione educativa, questione quanto mai urgente oggi, è avvertito in maniera più forte in quello che, rifacendoci a Bauman (cfr. 1991), possiamo definire “postmodernismo maturo”, lì dove l'uomo smarrisce troppo facilmente la rotta nella ricerca estenuante di una “ricetta di vita”.

Un lavoro educativo, pertanto, che ha come propri assi di riferimento la dimensione progettuale e la relazione: compito della pedagogia è acquisire i dati raccolti da diversi punti di vista al fine di porre in essere processi di cambiamento e di trasformazione dell'agire educativo che siano coerenti con le finalità che essa si pone all'interno della civiltà democratica e, al contempo, aperta alle discussioni di queste stesse finalità, non dando per scontate le concezioni dell'uomo e della sua educazione che essa assume e che determinano l'idea di buona pratica educativa (Elia, 2016, p. 6).

Una progettazione, perciò, che muove dalla prefigurazione di una situazione adeguatamente modifica rispetto alla sua configurazione attuale, rispetto ai problemi da affrontare, in considerazione della “liquidità” delle relazioni interpersonali. In buona sostanza si tratta di una capacità, tutta pedagogica, di osservare i fenomeni, gli eventi e i progetti educativi, mettendo a fuoco l'evento educativo in sé all'interno di un determinato contesto storico. Come afferma Corsi,

la teoria pedagogica deve potersi disporre, in altre parole, come un'osservazione puntuale degli eventi e dei progetti educativi, come una microanalisi

dettagliata dei fenomeni psicologici, sociali, economici, politici, ecc., nonché dei risultati delle indagini compiute dalla psicologia, dalla sociologia, dall'economia, dalle scienze politiche. Tanto questa osservazione, quanto questa micro-analisi, deve tuttavia avere di mira la messa a fuoco dell'evento educativo in sé, il che, in altre parole, significa che devono poter tendere a discriminare quello che l'educazione è da quello che l'educazione non è (1997, p. 111).

La frattura generazionale, in seno ai luoghi e agli spazi educativi, rappresenta uno dei filoni di ricerca di maggior interesse per la pedagogia, specialmente nell'analisi della crisi delle giovani generazioni e del mutamento dei punti di riferimento per i futuri cittadini.

Nonostante la creazione di vari centri di aggregazione e spazi per giovani, infatti, molti appartenenti alla fascia di età giovanile si trovano in condizioni di isolamento e solitudine; una dimensione, questa, che fa sentire gli stessi come abbandonati, senza modelli né guide, senza padri né maestri, ai margini della vita politica, esposti alle leggi del consumismo, alla manipolazione dei bisogni, ai comportamenti indotti e ai pericoli di sfruttamento del mercato della droga, traditi da una generazione adulta rassegnata e ingenerosa. Sotto accusa, in questa fase, è in generale «il modello di società e gli stili di vita proposti dai media che diffondono falsi miti e modelli deleteri» (Merrill *et al.*, 2017, p. 9).

Quando si affrontano le tematiche pedagogiche relative ai mondi giovanili, però, è prudente deporre le certezze concettuali, per costruire proposte educative efficaci e durature. La conoscenza e la percezione delle relazioni con lo spazio-mondo e con gli altri soggetti che lo abitano, infatti, fanno sempre riferimento sia all'esperienza razionale empirico-verificativa, sia al vissuto esperienziale soggettivo, strettamente collegato al concetto stesso di esistenza. Lo spazio, quindi, non può essere inteso come struttura a sé, svincolato dal soggetto che lo vive, poiché è sempre, innanzitutto, spazio *per* un soggetto; si spazializza ricevendo significato da un soggetto, quindi si dilata o si contrae, si popola o si desertifica, si rabbuia o si illumina, in base agli stati d'animo. Questi, perciò, non rappresenta un ambito indifferente e omogeneo, fisso, immutabile e neutro in cui sono immerse tutte le cose, ma è vario: è il mezzo che rende possibili le connessioni tra le cose che non vivono se non in virtù di un soggetto che le descrive e le sostiene.

L'uso dello spazio costituisce da sempre un elemento fondamentale di ogni metodica educativa e implica variabili formative essenziali in ogni operazione concettuale di ordine pedagogico, eppure la pedagogia ancora oggi fatica nell'elaborare autonomamente gli aspetti più peculiari della spazialità educativa (ivi, p. 32).

Lo spazio esiste, ed è bene ricordarlo, solo grazie a ciò che lo riempie, e nell'educativo esiste grazie agli eventi educativi che in esso accadono, rendendolo educativo. A maggior ragione, quindi, gli spazi educativi giovanili sono ovunque, e tutti i luoghi sono potenzialmente educativi; ogni spazio può divenire, in determinate situazioni, educativo poiché i processi di formazione e crescita avvengono dovunque vi sia trasmissione di saperi e comunicazione educativa.

Ogni atto educativo si colloca in un luogo che diventa educativo proprio in base alla relazione che lo rende educativo, lasciando emergere anche potenzialità imprevedute e imprevedibili che ne dilatano l'estensione. Una "pratica dell'incontro", quindi, ovvero un rapporto educativo che guardi a due persone nella loro umanità: solo così educare diventa un dare e un ricevere nel medesimo tempo, perché educare è incontrare l'altro, qualsiasi altro, conoscerlo e rispettarlo, stimolandolo a dare forma autentica alla sua umanità. Non si può educare estraniandosi umanamente dall'incontro: nel rapporto educativo si è almeno in due, ognuno con il proprio esserci e con il proprio essere così.

Chi educa dona una parte di sé, e chi si presta a favore d'altro si dona non solo materialmente ma anche, e soprattutto, moralmente, in una dimensione di solidarietà e di riconoscimento delle differenze come principio di uguaglianza. Questa fitta relazione genera un luogo, un contesto, utile allo sviluppo di successive e altre relazioni; quella comunità, in sostanza, che è lo spazio adatto dove far crescere le diverse età dell'umano, fronteggiando le sfide che le evoluzioni del mondo contemporaneo propone (Balzano, 2019, p. 226).

Nelle concrete relazioni educative, perciò, il *valore* e il *senso* sono definiti nell'orizzonte culturale proprio della comunità storica alla quale apparteniamo; la ricognizione empirica, con l'ausilio delle indagini psico-sociali, ci aiuta a farne un primo inventario, minimamente adeguato. L'esperienza dello scacco e il dubbio esistenziale fanno emergere nella sua essenzialità il problema pedagogico: l'ideale etico di umanità trasmesso come valore e cespite di senso per l'esistenza, negli schemi culturali in cui si è concretato.

In sostanza, tale questione intorno alla verità dell'impegno e della pratica educativa è il momento genetico della pedagogia razionale, perché assumerla in tutta la sua portata significa scegliere di percorrere la via della realtà e della ragione, e quindi intraprendere un itinerario di ricerca che problematizzi la nostra precomprensione, mettendone in questione le idee fondanti; per ricominciare di nuovo tutto da zero, cer-



cando di vedere come stanno le cose e, con la forza dell'argomentazione, dire perché non possono stare altrimenti. Una riflessione epistemologica, dunque, sulla struttura specifica e sul significato proprio della pedagogia, come sapere intorno all'educazione, pertanto insieme teorico e pratico, deve tenere uniti il problema della realtà dell'educazione e quello della forma di razionalità adeguata. Lo scopo è costruire, nel senso di rendere pienamente decifrabile, il modo di procedere della Pedagogia, nel vedere e intendere l'oggetto proprio e adeguato che essa ha come scienza pratica e, allo stesso tempo, progettuale.

La pratica educativa, però, deve provare a strutturarsi attraverso un percorso di sintesi tra le numerose stimolazioni della società contemporanea, barcamenandosi tra un presente sempre più frammentato, una realtà parcellizzata, che minano non solo i rapporti sociali, ma anche le dinamiche interpersonali all'interno dei principali contesti educativi, come la famiglia, ma anche nelle macroaree, come la comunità di appartenenza. Il problema deriva dalla difficoltà, specie in ambito familiare, di raccontarsi e narrarsi, e questo provoca una distorsione nella costruzione identitaria dei nuovi cittadini che andranno a far parte della comunità nella quale si svilupperanno relazioni e pratiche educative. Bruner, ad esempio, assegna un ruolo fondamentale al pensiero narrativo per la sua funzione di attribuzione e costruzione di un ordine significativo al mondo e alle esperienze: «noi organizziamo la nostra esperienza e i ricordi principalmente sotto forma di narrazione» (in Elia, 2017, p. 92).

L'educare al raccontare e al *raccontar-si*, mettendo in atto le modalità dell'ascolto empatico, così come affermato da Ricoeur (1988; cfr. anche 1994, trad. it. 1998), rappresenta una condizione privilegiata da offrire a ogni persona, per potersi conoscere e comprendere; l'esistenzialismo relazionale di cui parla l'Autore, sostiene, infatti, che la persona non può sussistere isolatamente e indipendentemente dall'altro. L'altro da sé diventa il termine di riferimento fondamentale per consentire alla persona stessa di esistere come tale. L'altro costituisce il mezzo di confronto, il luogo entro il quale permettere a ognuno di scoprirsi, di conoscersi, di agire.

Il problema dell'identità personale costituisce [...] il luogo privilegiato di confronto fra i due principali usi del concetto di identità [...]. È bene ricordare i termini del confronto: da una parte, l'identità come *medesimezza*, dall'altra, l'identità come *ipseità*. L'*ipseità* non è la medesimezza. Ora, poiché questa distinzione di capitale importanza è misconosciuta, falliscono le soluzioni apportate al problema dell'identità personale che ignorano la dimensione narrativa. [...]

Per la precisa ragione che essa viene innalzata ad un rango di problematicità soltanto quando passano in primo piano le sue implicazioni temporali, il confronto fra le nostre due versioni dell'identità fa per la prima volta veramente problema con la questione della *permanenza nel tempo* (Ricoeur, 1990, trad. it. 2001, p. 204).

In questa sede, quindi, la famiglia costituisce un contesto educativo e relazionale indispensabile per la trasmissione delle eredità e la formazione delle identità. Essere parte di una storia familiare conferisce la sicurezza di non essere soli, di avere dei riferimenti, certamente da elaborare con atteggiamento critico e da rinnovare, ma comunque incoraggianti. Questa, inoltre, rappresenta il luogo di massima espressione della singolarità ma, anche, il contesto di sviluppo più adatto della personalità relazionale, quell'elemento indispensabile per entrare in rapporto con gli altri all'interno della comunità.

Modelli relazionali genitoriali volti alla condivisione e alla complicità, modelli educativi volti a fornire esempi pratici, a stimolare l'analisi critica, a contenere le difficoltà, a differenziare le soggettività e a condividere le esperienze, stili comunicativi centrati sulla trasparenza e sulla condivisione tarati e rivolti alla capacità di comprensione dei figli, dinamiche relazionali centrate sul dialogo empatico, sulla ricerca dell'affetto, hanno rappresentato elementi caratterizzanti le buone pratiche che hanno favorito l'evoluzione positiva di queste famiglie e che hanno reso possibile un cambiamento trasformativo.

L'incontro con il volto dell'altro, volto indifeso e povero, dove la povertà viene ad annunciare al soggetto la non appartenenza al suo mondo, è – nella meditazione di Lévinas – il punto di non ritorno alla riflessione precedente che, però nello stesso tempo, è reso possibile dalla separazione trovata nella fenomenologia del godimento. Infatti, è in esso che per il pensiero di totalità e infinito si situa l'origine della soggettività. In esso vi è l'inizio radicale del soggetto, la sua vera soggettività irriducibile sia alla totalità globalizzante del medesimo tratteggiato dalla rappresentazione, sia alla perdita dell'identità propria della fusione mistica (Margaria, 2005, pp. 101-102).

Nonostante si possa guardare alla famiglia come all'unità di base della società, non possono essere ignorati o sottovalutati problemi, affanni, crisi, fatiche, erosioni che, in modo non di rado marcato, investono il vissuto domestico, la vita di coppia, le comunicazioni intergenerazionali, l'adempimento del compito educativo. Non sono pochi coloro che si battono perché sia riconferita centralità alla famiglia educatrice e auto-

educatrice convinti che, pur tra negazioni e affermazioni, svilimenti e rivalutazioni, essa rappresenta la risorsa strategica per la crescita umana integrale. Il convincimento che la «famiglia ipermoderna» (Rossi, 2017, p. 119), anche nelle condizioni attuali, sia realtà dotata di singolari e insostituibili funzioni, sia titolare di notevoli possibilità circa la maturazione umana e spirituale dei suoi componenti sollecita ad auspicarne la nascita, la promozione, la difesa e il sostegno, affinché sia sempre capace di esercitare i suoi diritti e di assolvere i suoi doveri, in special modo quelli educativi, abbia coscienza della sua funzione nella società, prenda consapevolezza della sua dignità e delle sue potenzialità, dei suoi compiti e dei suoi impegni, dei suoi diritti e dei suoi doveri, delle sue risorse e delle sue ricchezze e le metta a disposizione della società, si renda conto della propria possibilità, capacità e responsabilità evolutiva.

### *3. Famiglia e genitorialità: quali prospettive oggi?*

Il passaggio epocale che la pandemia da Covid-19 ci ha costretto a vivere e affrontare è fautrice di criticità tali da necessitare scelte e prese di decisione senza precedenti nei diversi settori in cui l'essere umano si muove e non di meno in quello delle vicende quotidiane. Una scelta responsabile, il dover scegliere, che rimanda al rapporto tra il «sé e i suoi atti» (Ricoeur, 1994, trad. it. 1998, pp. 42-43) e alla necessità di proiettarsi e orientarsi agli altri e alla realtà umana, civile e sociale affinché la «costruzione di sé possa realizzarsi» (Chionna, 2014, p. 70).

Il contesto familiare, oggi più che nel recente passato, necessita di essere riscoperto come luogo di scelta responsabile in grado di incrementare il proprio potenziale attraverso la rete delle relazioni e la scelta responsabile della tipologia di relazioni stesse affinché il mettere in comune il rapporto con l'altro, diventi uno scambio educativo determinante per la crescita interiore di chiunque si apra al confronto con l'altro da sé.

La famiglia rappresenta l'attore sociale maggiormente qualificato e in grado di dare senso e dignità al soggetto impegnato nel processo di crescita e, pertanto, affinché essa possa attuare al meglio la sua primaria funzione di fattore protettivo e di costituente insostituibile nei processi di cura, di educazione e di socializzazione, va supportata in ogni sua fase del ciclo vitale e in ogni condizione, sia di fragilità e di svantaggio che di supposta normalità (Corsi, Stramaglia, 2009, p. 91).

«La famiglia, nello specifico, è l'ambiente educativo per coltivare e rafforzare l'identità» (Pati, 2019, p. 86), intesa come la possibilità per il giovane di sviluppare competenze trasversali (*soft skills*) che sono indispensabili alla costruzione dell'identità personale, per lo sviluppo delle relazioni di fiducia. Nelle criticità del carattere liquido con cui la società si presenta, lo strumento della relazione educativa diventa prerogativa indispensabile di ogni contesto fin dai primissimi luoghi dell'educazione. «Nella famiglia, l'essere con e per l'altro si regge su un impegno incondizionato e un progetto senza limiti di tempo, riguarda la vita in tutte le sue dimensioni» (Elia, 2016, p. 41) chiarendo che l'accesso al mondo delle relazioni presuppone il superamento dei limiti che la società di questo tempo senza fatica pone dinanzi a ogni scelta genitoriale, spesso, offuscandone il ruolo e limitandone la legittima autorità. Questo indebolimento dell'autorità educativa della famiglia compromette necessariamente il complesso delle relazioni poiché il sistema famiglia diventa sempre meno capace di farsi carico di precise responsabilità e di oltrepassare i propri limiti per consentire ai propri figli di maturare nella ricchezza delle relazioni e diventare appieno "persone".

Un ulteriore aspetto, in profonda crisi già da diverso tempo, acuito poi dalle criticità dell'era Covid, è rappresentato da quel concetto di *genitorialità a più riprese oggetto di riflessione pedagogica*. Se è vero che oggi i soggetti hanno più libertà di scelta e interagiscono secondo modalità che modificano sempre più profondamente le strutture familiari lasciate dalla generazione precedente, è tutto da dimostrare che gli arrangiamenti che ne nascono abbiano la consapevolezza di stabilizzare dei modelli culturali condivisi che siano capaci di vita autonoma e fecondi di una più profonda umanità.

Le nuove forme dovrebbero essere vagliate alla luce della loro vitalità interna, cercando di comprendere se le relazioni siano capaci di rigenerarsi o meno, se siano in grado di rispondere alle aspettative della società, soprattutto per quanto concerne la capacità di socializzazione, controllo e responsabilità verso i figli, ma anche per quanto riguarda la tenuta nel sostenere relazioni di mutuo aiuto fra i partner e fra le generazioni contigue, nonché interrogarsi sulla capacità di reggere il confronto con le altre forme familiari. Le libertà di cui i giovani d'oggi godono rispetto alle precedenti generazioni sono minate non solo dalla condizione sociale della pandemia ma, anche, dall'approccio che gli adulti hanno nel convincersi che esista una sorta di profonda separazione tra le loro competenze e quelle dei giovani. La situazione sociosanitaria ha, invece, imposto un livellamento, orientando i comportamenti e le libertà verso

una sostanziale uguaglianza che sembra essere difficilmente accettabile dalle generazioni più adulte.

Tutto ciò fa sì che l'adulto viva con diffidenza il presente e l'avvenire, rimpiangendo i tempi andati, mentre il giovane negando la validità del passato, si accontenta di ciò che il presente gli offre, nutrendo paura verso una progettazione futura.

La componente generativa dell'identità non riesce ad emergere in modo netto nelle nuove generazioni, in qualche modo tende ad essere svalutata, oscurata e spesso messa completamente fuori campo, in nome di un forte individualismo che spinge a procrastinare sempre più le scelte, soprattutto quelle irreversibili come la genitorialità (Vinciguerra, 2015, p. 89).

La genitorialità dei nostri tempi è, per così dire, più attenta, rispetto al passato, ai modi di essere e di fare dei figli, cui tende ad attribuire una unicità bisognosa di ascolto e di risposte personalizzate. Quando la famiglia è "autentica", si colloca in una logica diversa da quella del mercato, si colloca nella logica dell'amore che è desiderio e dono simultaneamente. Gli altri sono visti non solo come una risorsa da cui ricavare vantaggi, ma anche e innanzitutto come un bene in quanto tali: come persone insostituibili, non intercambiabili, senza prezzo e con un valore assoluto. Con la stessa serietà con cui si vuole il proprio bene, si vuole anche quello degli altri, e ci si fa carico della loro crescita umana integrale, portandone il peso.

Nella famiglia ciascuno è sé stesso mentre accoglie totalmente l'altro e impara che la libertà non consiste nello spezzare i legami, ma nel vivere con autenticità i legami veri. La vita di coppia viene così definita come luogo della generatività per eccellenza, in quanto qualsiasi scelta fatta dai partner è segnata dalla generatività intesa come tensione originaria, che si manifesta nel prendersi cura degli altri, nella preoccupazione di lasciare traccia, qualcosa di noi in eredità.

Nell'esprimere una maggiore apertura all'altro, i genitori si rivelano più disponibili a manifestare forme coadattive rispetto al contesto della famiglia e dei figli, non sempre però riuscendo a trovare una dimensione relazionale adatta ad evitare, da un lato, l'adesività rispetto alle richieste altrui e, dall'altro, l'imposizione del proprio modo di essere e di pensare (Cunti, 2013, pp. 76-77).

Nella famiglia, l'uomo e la donna hanno la piena consapevolezza che la loro relazione è sempre *generativa* in quanto ha la capacità di trasferire il bene, di rispondere al bisogno, insito in ogni essere umano, di essere voluto, riconosciuto, accolto, amato, aiutato a vivere.

Occorre tutelare l'identità "naturale" della famiglia<sup>4</sup>, come soggetto sociale di interesse pubblico, nei confronti di altre forme di convivenza, che, non collocandosi nella logica del dono totale e della valorizzazione delle differenze, non producono rilevanti benefici per la società, rimanendo piuttosto meri interessi individualistici, lontani dal reale significato attribuibile al valore della famiglia. La crisi dell'educazione chiama in causa la responsabilità della società nel suo insieme e quella della famiglia in particolare: priorità data al lavoro, alla carriera e al divertimento, invece che alla cura dei figli; alternanza della figura paterna, crescente assenza anche della madre, mancanza di forti condivisioni etiche e religiose, atteggiamento permissivo, disaccordo fra i genitori, possibili traumi causati da separazioni, divorzi, violenze domestiche. Anche se benestanti economicamente, molti ragazzi crescono poveri di ideali e di speranze, spiritualmente vuoti, interessati solo al divertimento e al soddisfacimento dei propri piaceri. Spesso per uscire dalla noia e dall'insicurezza, si riuniscono in gruppo diventando aggressivi, dando così origine a episodi come quello balzato alle cronache nel dicembre 2020 a Roma<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Il riferimento, in questa sede, è a un'idea totalmente orientata nella direzione di una generatività biologica che, gioco forza, non può prescindere dall'unione di un uomo e di una donna. Interessante e più che attuale (si pensi all'intervento del 15 marzo 2021, quando attraverso una nota stampa il Vaticano ha affermato «Non è lecito benedire le unioni gay. Dio benedice l'uomo peccatore, ma non il peccato»; <https://www.avvenire.it/chiesa/pagine/la-santa-sede-non-si-possano-benedire-le-unioni-tra-persone-omosessuali>; data di ultima consultazione: 2.4.21), ma troppo ampio da approfondire in questa sede, sarebbe il discorso su una generatività di tipo sociale, col riconoscimento educativo più che favorevole alle diverse forme di unioni familiari della nostra epoca.

<sup>5</sup> Lo scorso 6 dicembre 2020 una «rissa fra quattro ragazzi con assembramento di giovanissimi attorno a loro, mentre un altro centinaio di teenager è sceso fino a piazza del Popolo dove è stato disperso dai carabinieri. Un pomeriggio di follia in pieno centro, dal Pincio a via del Corso, dove intere comitive di ragazzi provenienti soprattutto dalla periferia di Roma si sono date appuntamento per lo struscio. Come se il Covid non esistesse, almeno a guardare le immagini pubblicate su alcuni siti internet, con oltre 50 mila contatti e duemila messaggi in poche ore, come "Welcome to favelas": niente mascherine, al massimo indossate sul mento, e quindi inutili, con moltissimi ragazzi e ragazze abbracciati, uno vicino all'altro, in spregio a qualsiasi regola di sicurezza anti-contagio. Alla fine alcuni minorenni e maggiorenni sono stati identificati dai carabinieri e nel primo caso sono stati riconsegnati ai genitori. Nessun fermato in senso tecnico insomma, come nessun indagato almeno per ora, ma solo multe per non aver rispettato le norme anti-assembramento e sull'uso delle mascherine ma nel corso dei servizi in tutto il Centro». R. Frignani (2020, 6 dicembre), Covid, risse al Pincio e in metro con assembramento e risate senza mascherine. Folla anche all'Eur. *Corriere della Sera* ([https://roma.corriere.it/notizie/cronaca/20\\_dicembre\\_06/covid-rissa-pincio-assembramento-](https://roma.corriere.it/notizie/cronaca/20_dicembre_06/covid-rissa-pincio-assembramento-)

#### 4. *Un nuovo progetto di vita fondato sulla relazione educativa post-Covid*

Le prospettive pedagogiche ricalcate precedentemente, circa la possibilità di riconoscere nuovi spazi educativi, non solo per le giovani generazioni, indicano che la priorità non risiede tanto nel costruire progetti per qualcuno, sia questi giovane o meno, quanto nel favorire occasioni, luoghi, esperienze che facilitino la costruzione di progetti di vita; quindi, spazi di progettualità condivisa, carichi di significato, in grado di restituire alla persona quella capacità propria di essere capace di sperare, di progettare il futuro nella difficoltà del presente. Il tutto da una prospettiva generazionale differente, di strutturazione del proprio futuro per le giovani generazioni, e di restituzione di esempi, di fiducia e di supporto per e da parte degli adulti nei confronti dei cittadini di domani, veicolando l'azione educativa verso i principi di responsabilità e partecipazione. È necessario, pertanto, contrastare quella "liquefazione" delle relazioni che si oppone non tanto a un concetto di relazione, e quindi di società solida, quanto piuttosto fondata sul significato di *autenticità*: una società che ricerca maggiore autenticità, che potremmo qualificare col termine di ultramoderna, lì dove si intende una società che procede oltre la modernità, cercando però di riprendere e portare a compimento istanze di umanizzazione che nel quadro della modernità sono rimaste prigioniere.

Nella nostra prospettiva, è necessario analizzare insieme diverse scale di sviluppo della comunità, identificando chiaramente le dimensioni globale e regionale/locale dei processi di apprendimento degli adulti e dei cambiamenti sociali e concentrandosi strettamente sui processi di emancipazione e sui movimenti sociali di cui fanno parte. L'auspicio è quindi quello di creare una rete in grado di incoraggiare la ricerca sullo sviluppo nel contesto della globalizzazione, impiegando approcci territoriali su micro-scala, studi urbani e rurali, studi sulla rigenerazione della comunità e individuando luoghi e spazi di apprendimento. «Sono questi i temi in grado di mostrare il ruolo centrale dell'apprendimento degli adulti nei processi di sviluppo della comunità» (Evans, Kurantowicz, Villegas, 2015, p. 15).

Il ruolo dell'istruzione degli adulti nella formazione e nella promozione dei cittadini democratici è prevalente nelle attuali discussioni politiche transnazio-

nali e nazionali; un significato che è stato ulteriormente infuso dai flussi migratori storicamente elevati degli ultimi anni (Fejes, 2019, p. 9).

Oggi la società ha riscoperto alcune dinamiche ormai sopite, perdute in parte o completamente, nel contesto familiare. La pandemia, che ha costretto in casa buona parte dei cittadini del mondo, ci ha invogliato – se non costretti – a recuperare i rapporti che per lungo tempo sono stati fondamento della costruzione identitaria e del rapporto genitore-figlio e genitore-genitore. Il *coronavirus*, a detta degli esperti sanitari, cambierà radicalmente i rapporti anche nelle fasi immediatamente successive; ma in educazione sappiamo bene che così non potrà essere, che il contatto visivo e tangibile, restano fra le dinamiche imprescindibili nel rapporto tra educatore e educando, ma soprattutto nella formazione delle giovani generazioni nel contesto familiare.

La relazione educativa deve riprendere il «lungo viaggio dei rapporti interpersonali» (Bholinger *et al.*, 2015, p. 91), non può prescindere da alcuni punti fondamentali, quali la persona, il contesto e la comunità. È necessario, quindi, recuperare il senso di un progetto di vita fondato sulla costruzione identitaria delle giovani generazioni. È la grande occasione che abbiamo, e che non dovremmo lasciarci sfuggire. Un progetto di sé, infatti, non può nascere nell'isolamento o, peggio, nell'emarginazione, bensì nei luoghi dove sia possibile instaurare relazioni positive con gli altri, tanto con i giovani quanto con gli adulti significativi, dove poter dare espressione alle proprie idee, alle proprie energie vitali, ai propri gusti culturali, artistici, musicali, alle proprie modalità di percepire e esprimere l'impegno sociale.

Costruire una relazione educativa, nei modi e negli spazi fin qui analizzati, che possa essere fondata sul principio di cura e di aiuto. Il ruolo educativo nel lavoro di cura, infatti, ha una lunga storia che si snoda nel campo dei servizi sia sanitari che socioassistenziali ma questo non può che essere un punto di forza per gli sviluppi futuri: oggi, difatti, non si guarda più al soggetto come a un paziente, un ammalato, ma come una persona con le proprie specificità e i propri poteri personali, a prescindere dalle difficoltà. Guardare alla persona come soggetto di per sé caratterizzante è il primo e importante passaggio per tendere a quel concetto di libertà illustrato in premessa, e diviene essenziale in chiave post-moderna, in riferimento alle giovani generazioni. La crisi della politica e la scarsa partecipazione, specie per i giovani, passa anche attraverso il carente coinvolgimento da parte dei media e, più in generale, degli attori sociali più rilevanti; sentirsi protagonisti di una «tana» o di un «rifugio», per dirla con le parole di Iori (2000, *passim*), rappresenta il fondamento



di una crisi epocale di valori e modelli educativi, soprattutto per le giovani generazioni, non permettendo la costruzione di nuovi spazi educativi orientati ai bisogni e alle necessità del cittadino del futuro.

Infine, resta aperto il grande dibattito sul «concetto di cittadinanza sociale» (Balzano, 2020, p. 29), ancor più attuale oggi che ci avviamo verso una possibile risoluzione della pandemia, con la campagna di vaccinazione di massa. La possibilità di rivedere, in chiave diversa, il senso dell'essere cittadini responsabili quando l'attualità sarà solo un ricordo. Questa sfida, a tratti nuova, è demandata in via quasi esclusiva alla pedagogia che non può più rinviare o demandare alle altre scienze umane ma che, appellandosi a quell'aspetto di adattività e all'autonomia progettuale che più la caratterizza, deve necessariamente aprire a una riflessione critica sulla "modernità liquida" (cfr. Bauman, 2000), sulle relazioni sempre più frammentate, e sulla improrogabilità, a più riprese evidenziata, di costruzione di spazi educativi nuovi e differenti, in grado di fronteggiare le criticità dell'evoluzione della società.

### *Riferimenti bibliografici*

- Balzano V. (2017): *Educazione, persona e welfare. Il contributo della pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali*. Bari: Progedit.
- Balzano V. (2018): From Knowledge to Knowledge of Practice. The Relationship of Help as a Path of Construction of the Life Project. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagati suggestioni*, 8(2), pp. 506-516.
- Balzano V. (2019): Nuovi contesti di sviluppo della pratica educativa. La figura professionale dell'educatore nel welfare di comunità. *Pedagogia Oggi*, XVII(1), pp. 217-230.
- Balzano V. (2020): *Educare alla cittadinanza sociale*. Bari: Progedit.
- Bauman Z. (1991): A Sociological Theory of Postmodernity. *Thesis Eleven*, 29(1), pp. 33-46.
- Bauman Z. (2000): *Liquid Modernity*. Cambridge (UK)-Malden (USA, MA): Polity Press.
- Bellingreri A. (2014): *La famiglia come esistenziale. Saggio di antropologia pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Bellingreri A. (2020): *Persona*. Brescia: Scholè.
- Bholinger S., Haake U., Helms Jørgensen C., Toiviainen H., Wallo A. (eds.) (2015): *Working and Learning in Times of Uncertainty. Challenges to Adult, Professional and Vocational Education*. Rotterdam: Sense.
- Boeren E. (2019): Understanding Sustainable Development Goal (SDG) 4 on "Quality Education" from Micro, Meso and Macro Perspectives. *International Review of Education*, n. 65, pp. 277-294.

- Cadei L. (2010): *Riconoscere la famiglia. Strategie di ricerca e pratiche di formazione*. Milano: Unicopli.
- Cadei L., Simeone D. (a cura di) (2013): *L'attesa. Un tempo per nascere genitori*. Milano: Unicopli.
- Chionna A. (2014): Scelta e responsabilità: le sfide educative del ventunesimo secolo. In G. Elia (a cura di): *Le sfide sociali dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Corsi M. (1997): *Come pensare l'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Corsi M. (2016): *La bottega dei genitori. Di tutto e di più sui nostri figli*. Milano: FrancoAngeli.
- Corsi M., Stramaglia M. (a cura di) (2009): *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*. Roma: Armando Editore.
- Cunti A. (2013): Incontrarsi come genitori: un'esperienza di formazione riflessiva. *La Famiglia*, 47(257), pp. 74-87.
- Cunti A. (2019): Tempi delle crescite familiari ed educazione ad una genitorialità generativa. *La Famiglia*, 53(263), pp. 175-185.
- D'Addelfio G. (2019): Dal diritto al figlio al diritto del bambino ad avere una famiglia. Questioni di responsabilità educative. *La Famiglia*, 53(263), pp. 58-83.
- Derrida J. (1994): *Politiche dell'amicizia*. Trad. it. a cura di G. Chiurazzi. Milano: Raffaello Cortina, 1995.
- Elia G. (2016): *Prospettive di ricerca pedagogica*. Bari: Progedit.
- Elia G. (2017): Narrare le fragilità familiari. *La Famiglia*, 51(261), pp. 91-100.
- Evans R., Kurantowicz E., Villegas E. L. (eds.) (2015): *Researching and Transforming Adult Learning and Communities: The Local/Global Context*. Rotterdam: SensePublisher.
- Fejes A. (2019): Adult Education and the Fostering of Asylum Seekers as "Full" Citizens. *International Review of Education*, n. 65, pp. 233-250.
- Frignani R. (2020, 6 dicembre), Covid, risse al Pincio e in metro con assembramento e risate senza mascherine. Folla anche all'Eur. *Corriere della Sera* ([https://roma.corriere.it/notizie/cronaca/20\\_dicembre\\_06/covid-rissa-pincio-assembramento-risate-senza-mascherine-bb6eea66-3747-11eb-9dc7-1846c0e43e91.shtml](https://roma.corriere.it/notizie/cronaca/20_dicembre_06/covid-rissa-pincio-assembramento-risate-senza-mascherine-bb6eea66-3747-11eb-9dc7-1846c0e43e91.shtml); data di ultima consultazione: 20.3.21).
- Grotlüschen A., Nienkemper B., Duncker-Euringer C. (eds.) (2020): International Assessment of Low Reading Proficiency in the Adult Population: A Question of Components or Lower Rungs? *International Review of Education*, n. 66, pp. 235-265.
- Iori V. (2000): *Filosofia dell'educazione. Per una ricerca di senso nell'agire educativo*. Milano: Guerini Reprint.
- Kanizsa S., Mariani A.M. (a cura di) (2017): *Pedagogia generale*. Milano-Torino: Pearson.
- Margaria L. (2005): *Passivo e/o attivo. L'enigma dell'umano tra Lévinas e Ricoeur*. Roma: Armando Editore.
- Merrill B., González Monteagudo J., Nizinska A., Galimberti A., Ballesteros-Moscio M.A. (eds.) (2017): *Adult Learning, Educational Careers and Social Change*. Seville: University of Seville.

- Merrill B., Nizinska A., Galimberti A., Eneau J., Sanojca Samiri Bezzan E. (eds.) (2019): *Exploring Learning Contexts: Implications for Access, learning Careers and Identities*. Rennes: University Rennes 2-ESREA.
- Milani P. (2018): *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Moscato A. (a cura di) (1992): *Lévinas. Filosofia e trascendenza*. Genova: Marietti.
- Mulè P. (2019): La famiglia come risorsa educativa. *La Famiglia*, 53(263), pp. 96-106.
- Ostrouch-Kaminska J., Vieira C. (eds.) (2015): *Private World(s): Gender and Informal Learning of Adults*. Rotterdam: Sense Publisher.
- Pati L. (2019): *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Scholè.
- Ponzio A. (1995): *Responsabilità e alterità in Emmanuel Lévinas*. Milano: Jaca Book.
- Ricoeur P. (1988): L'identità narrative. *Esprit*, 7(8), pp. 300-330.
- Ricoeur P. (1990): *Sé come un altro*. Trad. it. a cura di D. Iannotta. Milano: Jaca Book, 2001.
- Ricoeur P. (1994): *Il concetto di responsabilità. Saggio di analisi semantica*. Trad. it. a cura di D. Iannotta. Torino: Sei, 1998.
- Riera M.A., Silva C. (a cura di) (2017): *Il sostegno alla genitorialità. Uno studio fra Italia e Spagna*. Milano: FrancoAngeli.
- Rossi B. (2017): Dalla famiglia alle famiglie. Formare genitori competenti. *La Famiglia*, 51(261), pp. 117-123.
- Santerini M. (2019): *Pedagogia socio-culturale*. Milano: Mondadori Education.
- Silva C. (2016): *Costruire reti*. Bergamo: Junior.
- Vinciguerra M. (2015): *L'adulto generativo. Relazioni educative e scelte di vita familiare*. Brescia: La Scuola.

### Riferimenti sitografici

- <https://www.avvenire.it/chiesa/pagine/la-santa-sede-non-si-possono-benedire-le-unioni-tra-persone-omosessuali> (data di ultima consultazione: 2.4.21)
- [https://roma.corriere.it/notizie/cronaca/20\\_dicembre\\_06/covid-rissa-pincio-assembramento-risate-senza-mascherine-bb6eea66-3747-11eb-9dc7-1846c0e43e91.shtml](https://roma.corriere.it/notizie/cronaca/20_dicembre_06/covid-rissa-pincio-assembramento-risate-senza-mascherine-bb6eea66-3747-11eb-9dc7-1846c0e43e91.shtml) (data di ultima consultazione: 20.3.21).

## Relazioni familiari al tempo del Covid-19 e buone prassi derivanti dal mondo dell'adozione

Alessia Tabacchi<sup>1</sup>

### Abstract

La pandemia da Covid-19 ha segnato la vita delle famiglie in modo significativo e dirompente. Da un lato, ha comportato una riorganizzazione dei ritmi di vita, in un precario gioco di equilibri nella conciliazione fra lavoro e famiglia. Dall'altro lato, ha chiesto inedite capacità nell'assunzione dell'incertezza quale orizzonte prossimo di ogni progettualità. Il contributo prende le mosse dall'analisi delle narrazioni di alcuni genitori adottivi al riguardo, al fine di precisare nessi significativi fra l'esperienza adottiva e l'emergenza sanitaria in corso. In prospettiva pedagogica, si tenta, in questa sede, di porre in luce alcune dimensioni utili allo sviluppo della resilienza familiare e dell'*empowerment*.

**Parole chiave:** adozione, relazioni familiari, Covid-19, emergenza, resilienza.

### Abstract

The Covid-19 pandemic has marked families' lives in a significant and disruptive way. On the one hand, it involved a reorganization of the rhythms of life, in a precarious work and family balance. On the other hand, it asked for unprecedented skills in assuming uncertainty as the immediate horizon of any project. In this regard, the contribution starts from some thoughts that arose from the analysis of adoptive parents' narratives, to find significant links between the adoptive experience and the ongoing health emergency. From a pedagogical perspective, an attempt is here made to highlight some useful dimensions for the development of family resilience, and empowerment.

**Keywords:** adoption, family relationships, Covid-19, emergency, resilience.

### 1. Il contesto di riferimento

La pandemia da Covid-19 ha sconvolto l'ordinario procedere della vita familiare, con ripercussioni differenti in relazione alle realtà createsi

---

<sup>1</sup>Dottoranda in Scienze della persona e della formazione presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

all'interno dei singoli nuclei domestici. Si è parlato di famiglia «sospesa» (Centro di Ateneo Studi e Ricerche sulla famiglia, a cura di, 2020, *passim*), per indicare quanto implicato dall'emergenza sanitaria e dalla precarietà che con essa si accompagna. La rapida diffusione del virus ha minato la sicurezza personale e comunitaria, ha fatto emergere più che mai la vulnerabilità umana, ha chiesto sforzi e privazioni in vista del perseguimento del bene comune.

Le analisi condotte in questo periodo dai ricercatori di ambito interdisciplinare mettono in luce elementi di stress accanto a fattori di opportunità per le famiglie, così come processi di resilienza che hanno visto coinvolta a differente titolo la compagine familiare (Istat, 2020). La pedagogia della famiglia si interroga sulle situazioni di vita delle famiglie, considerando la pluralità delle realtà familiari e le specificità del contesto nel quale si trovano a vivere. Il sapere pedagogico trae importanti spunti di riflessione dalle narrazioni dei membri del sistema familiare. Come afferma Pati, «ogni famiglia è portatrice di un proprio universo di significati, di uno sguardo sul mondo e di un peculiare modo di vivere la vita e le relazioni» (2017, p. 25). All'interno del contributo, si intrecciano riflessioni che accostano lo studio delle famiglie originatesi mediante l'adozione all'odierna realtà emergenziale.

La pista di lavoro è scaturita dalla presenza come genitore adottivo all'interno di quattro incontri *online* organizzati da Afaiv (Associazione famiglie adottive insieme per la vita), un'associazione di famiglie adottive con sede in provincia di Varese. Il percorso si è svolto nel periodo fra aprile e giugno 2020, in orario serale. Tali eventi, condotti dalla Presidente dell'associazione e da una socia volontaria, hanno visto coinvolti genitori con figli adottivi di età compresa fra 0 e 10 anni, provenienti da percorsi di adozione nazionale e internazionale<sup>2</sup>.

Durante il primo incontro è stata data ai partecipanti la possibilità di raccontarsi, in particolare, con riferimento al periodo del *lockdown* e alle implicazioni per la propria famiglia. In seguito, le serate si sono focalizzate sul tema della narrazione e della costruzione dell'identità personale, con il coinvolgimento di differenti figure invitate a portare la propria testimonianza: una coppia di genitori con figli in età adolescenziale; due

---

<sup>2</sup>Ogni serata ha visto coinvolti un numero variabile di partecipanti (compreso fra le 25 e le 35 unità), in alcuni casi sono stati presenti entrambi i genitori, in altri solo un adulto per famiglia (in prevalenza la figura materna). (*D'ora in poi, laddove non diversamente specificato, le note a piè di pagina si intendono a cura dell'Autrice, N.d.R.*)

ragazzi adottati; un'adulta adottata, formatrice sui temi della narrazione adottiva.

Il presente contributo non si sviluppa a partire da un previo progetto di ricerca. La partecipazione alle serate come osservatore partecipante e la pregnanza dei racconti e delle testimonianze ascoltate hanno sollecitato elementi di riflessività e hanno portato a cogliere notevoli nessi fra le implicazioni dell'emergenza sanitaria per le famiglie in oggetto e la passata esperienza adottiva. Si è pertanto scelto di porre l'accento su alcuni di questi aspetti, al fine di meglio comprendere le sfide poste dalla pandemia e le risorse per farvi fronte con protagonismo.

A livello metodologico, si è proceduto annotando i pensieri condivisi dai genitori adottivi. Le trascrizioni delle narrazioni sono state analizzate con metodo carta e matita. La comparazione dei contenuti ha permesso di individuare le parole, le tematiche e le strutture di significato ricorrenti, nonché personali interpretazioni della realtà vissuta, al fine di estrapolare alcune istanze pedagogiche sottese. Come sostiene Bakhtin (1981), i processi narrativi richiedono un'interazione e un ascolto dialogico (*dialogical relationships*), allo scopo di portare alla luce la complessità della ricerca narrativa. Il discorso invita a considerare l'intreccio di almeno tre voci: la voce del narratore; la cornice teorica, che fornisce i concetti e gli strumenti per l'interpretazione; un monitoraggio riflessivo dell'atto della lettura e dell'interpretazione da parte del ricercatore (Lieblch, Tuval-Mashiach, *et al.*, 1998).

È da considerare come lo scrivente abbia seguito il flusso di pensieri e di idee che si è andato a dipanare nel discorso e, al contempo, mediante un processo abduttivo, abbia intrecciato gli stessi con contributi teorici di riferimento.

Si è consapevoli della non esaustività della trattazione e dei limiti intrinseci di un'analisi basata su quanto spontaneamente emerso dalle narrazioni. I medesimi aspetti sono meritevoli di ulteriori sviluppi e approfondimenti. Altresì, si ritiene possano aiutare a indagare in via esplorativa alcune dimensioni significative per lo sviluppo della compagine familiare. L'approccio narrativo ha permesso di osservare come la pandemia e le relative conseguenze abbiano talvolta ridestato vissuti legati ai primi tempi di vita insieme o a situazioni particolarmente critiche attraversate da genitori e figli. Inoltre, molte delle competenze sviluppate nel percorso adottivo hanno costituito per le famiglie utili strumenti per far fronte con flessibilità e duttilità alla situazione in atto.

## 2. *Avvio della famiglia adottiva e similitudini con la vicenda emergenziale*

Parlare di adozione significa affrontare aspetti quali precarietà, vulnerabilità, incertezza, imprevedibilità, ma anche flessibilità, resilienza, risorse. Fin dalle sue fasi iniziali, l'avvio della famiglia adottiva si connota come una «svolta cruciale», un «evento critico» (Rosnati, Ranieri, *et al.*, 2003, p. 25) contrassegnato da un carico di stress per genitori e figli (Brodzinsky, Pinderhughes, 2002).

Altresì, la formazione e la preparazione si rivelano fattori protettivi per una riorganizzazione e rimodulazione dei tempi e dei ritmi del nucleo domestico. In prospettiva sistemico-relazionale, tale compito coinvolge in modo differente i membri del sistema familiare e l'ambiente circostante (Pati, 2014). Nel ciclo di vita familiare si coglie un dinamismo di reciprocità fra genitori e figli, in una continua negoziazione del *patto adottivo* (Scabini, Cigoli, 2000), e un vicendevole scambio interattivo tra famiglia e mondo esterno.

In prospettiva educativa, si procederà portando all'attenzione gli aspetti evidenziati, allo scopo di rintracciare competenze e buone prassi per affrontare la precarietà dell'attuale panorama mondiale.

### 2.1. *Abitare l'incertezza*

Nell'iter adottivo non esiste un periodo certo di gestazione, come potrebbero essere i nove mesi della gravidanza. Neppure è sicuro che il desiderio si traduca in una concreta possibilità di adozione. Di norma, l'adozione segue un'attesa più o meno lunga, segnata da momenti di scoramento, difficoltà, percorsi di valutazione. Genitori e figli attraversano una sorta di limbo nel quale, pur nella fatica, diviene opportuno rinvenire risorse e strumenti utili a fronteggiare agli imprevisti che irrompono nel cammino. Non tutte le coppie giungono a guardare a questo tempo sospeso come a un'opportunità: talvolta, accade di essere sopraffatti dalle criticità incontrate e di vivere tutto in funzione del giorno che verrà. Anche la transizione alla genitorialità adottiva avviene con uno scarso preavviso, che implica una veloce riorganizzazione domestica e non sempre è accordato il giusto tempo per congedarsi e chiudere alcune pratiche personali e lavorative.

*Capacità di accettazione e flessibilità adattiva* di genitori e figli si palesano come due potenziali fattori protettivi nel processo adottivo (Rosnati, 1998). Si coglie il valore della ricerca di una continuità nella discon-

tinuità e di imparare ad abitare l'imprevisto (Paradiso, 2018; Di Silvio, 2013). Le medesime competenze paiono rivestire un ruolo decisivo nelle famiglie a seguito della diffusione su larga scala di SARS-CoV-2. Nel nostro Paese, l'emergenza epidemiologica ha comportato prese di decisioni impreviste e improvvisate, implicando una ridefinizione dei ritmi di vita familiari. Una madre adottiva, al riguardo, afferma: «non potendo controllare la situazione, ho accettato la situazione e cercato di vivere serenamente»; un'altra persona mette in luce come si siano rese necessarie «nuove strategie di vita familiare e sociale».

Ci si può interrogare su come il non poter fare progetti a lungo termine e il so-stare nell'incertezza siano riconducibili a quanto vissuto da genitori e figli durante l'attesa. L'aver vissuto un periodo nel quale non era possibile avere certezze e serviva essere aperti alle novità o agli ostacoli che si intercalavano nell'iter adottivo sembra costituire un *habitus* per i genitori adottivi. Si recupera la disponibilità a “vivere alla giornata”, ricercando il senso dischiuso tra le pieghe del quotidiano.

Aver esperito simili eventi non significa, necessariamente, affrontare quanto si ripresenta nell'oggi con lo stesso atteggiamento. È richiesto un precipuo lavoro su di sé e un'accettazione incondizionata della realtà. Dalle narrazioni si coglie come l'evento pandemico, una situazione per eccellenza imprevista e inimmaginabile agli occhi umani, suscita paura, rabbia e senso di impotenza. Il desiderio sotteso alle parole dei partecipanti è che “presto tutto abbia fine” e si possa tornare all'ordinarietà della vita quotidiana. C'è chi riporta un forte senso di ingiustizia, in particolare rispetto alle privazioni che ne sono derivate per i figli, e chi sembra attestarsi ad un piano di “adattamento”, nell'ottica di un più ampio disegno di tutela sociale.

I genitori in questione, pur nelle peculiarità delle esperienze vissute, paiono aver fatto proprio uno stile di analisi delle situazioni che va oltre il limite esperito e si volge al possibile che ancora non è visibile. Si rileva la disponibilità a compiere un adeguato esame di realtà, accettando quanto sconvolge i progetti personali, pur con spirito critico e propositivo, e volgendosi a inedite mete future. Questo stile permette di *so-stare* nell'incertezza rinvenendo le risorse presenti.

## 2.2. *Conciliazione famiglia-lavoro*

In relazione all'ambito di impiego, si pensi ai professionisti socio-sanitari o alle forze dell'ordine, per alcuni il periodo dell'emergenza è



coinciso con ritmi di lavoro più serrati, preoccupazione sul rischio di contagio e minor tempo a disposizione per le cure familiari. Due genitori affermano di essere stati «molto appesantiti», in quanto impegnati in turni di lavoro complementari (la madre lavorava di giorno e il padre di notte), pensati apposta per conciliare l'accudimento del figlio. Gli stessi hanno rilevato un'evidente «difficoltà e stanchezza nella gestione del bambino, senza poter contare su un sostegno esterno alla famiglia». Una madre sostiene che è stato «pesante passare dodici ore da sola con il bambino» mentre il marito era fuori casa per il lavoro.

La situazione venutasi a creare con il *lockdown* ha reso più difficile trovare spazi personali, senza essere fagocitati dai compiti di cura. Questo aspetto riconduce alla nascita della famiglia adottiva e a quel periodo in cui, almeno uno dei genitori, è impegnato a tempo pieno nell'accudimento. I ricordi che riaffiorano sono pregni di emozioni e di opportunità; altresì, non è negata la fatica sul piano psico-fisico e nella gestione degli episodi di conflittualità. Gli adulti rischiano di incorrere in momenti di scoramento e si rende indispensabile il supporto dell'altro coniuge e di una rete relazionale e/o professionale di sostegno.

A causa del Covid-19, le famiglie hanno dovuto ripensare, nell'*hinc et nunc*, i propri ritmi di vita e le consuetudini. Il protrarsi dello stato di emergenza ha richiesto un differente pensiero circa la conciliazione dei tempi lavorativi e familiari.

La pandemia non ha reso possibile una riorganizzazione graduale. Il quadro di complessità è accresciuto dalla necessità di combinare presso il proprio domicilio, l'espletamento dell'attività lavorativa e l'assunzione dei compiti di cura verso i propri membri (minori, persone disabili o non autosufficienti, anziani; Centro Studi di Ateneo, a cura di, 2020, cfr. in particolare le pp. 17-18).

Sono in particolare i lavoratori con bambini piccoli a esser stati interessati da un ingente lavoro in ambito professionale così come nella cura, finanche ad «eccedere le loro capacità di resistenza» (Centro di Ateneo Studi e Ricerche sulla famiglia, a cura di, 2020, p. 57). Il non poter contare sull'appoggio dei servizi o dei nonni ha significato per qualcuno un periodo di congedo dal lavoro, l'opzione di lavorare in *smart-working* o di telelavoro, l'inserimento di figure di supporto nella cura dei figli. Come ribadisce un genitore adottivo, questo equilibrio giunge non senza fatica, sia in relazione «al doversi adattare al nuovo modo di lavorare sia per la gestione dell'elaborazione delle emozioni del figlio, oltre che all'accompagnamento nel percorso scolastico». Si è così andata a delineare una situazione dai labili confini tra famiglia e lavoro, nella quale

il tempo del lavoro può prevaricare e invadere il tempo delle relazioni familiari o viceversa. Una madre, al riguardo, confida: «purtroppo, dovendo lavorare, mi sono spesso innervosita nel vedere che nostro figlio non rispettava mai la piccola regola di non disturbarmi se ero al telefono per lavoro e la mia frustrazione ogni tanto ha avuto la meglio».

In un tempo colmo di sfide e di criticità, i genitori adottivi ritengono che, per far fronte con maggiore efficacia alle sfide affrontate, sia indispensabile ridefinire alcune priorità; rinegoziare i tempi e gli spazi di vita familiare; disporsi all'ascolto dei bisogni altrui, alla loro comprensione e alla ricerca di comuni vie alternative di cambiamento.

Anche in questo caso, l'esperienza offre una base di partenza, un'attitudine, ma non elimina la fatica di riprogettare nell'oggi la vita familiare e di ricercare il continuo equilibrio tra vita lavorativa e familiare. Una madre, al riguardo, afferma: «ho vissuto, da un lato, con nervosismo questo momento, dovuto in parte al lavoro, in parte alla didattica a distanza, e all'impossibilità di uscire per nostro figlio; dall'altro con la serena accettazione di un momento in cui si stava in casa e si passava il tempo insieme nel miglior modo possibile». Accanto alle fatiche e alle preoccupazioni, si intravede la possibilità di "recuperare tempo" con i figli e il partner.

### 2.3. Gestione dello stress

Possiamo rilevare come l'epidemia planetaria da SARS-CoV-2 abbia rappresentato una minaccia e un evento stressante per la vita individuale e sociale. I timori per la salute personale e dei propri cari, le preoccupazioni economiche e lavorative, le limitazioni delle frequentazioni, la difficile conciliazione fra lavoro e famiglia, un diffuso senso di smarrimento e incertezza hanno minato il procedere di molte famiglie (Centro Studi di Ateneo, 2020, p. 15). La situazione di stress varia in relazione ai singoli nuclei domestici e alla fase del ciclo di vita familiare attraversata.

La pandemia ha sconvolto ritmi e *routine* consolidate, con conseguenze sul piano delle emozioni e degli agiti. Una madre confida che i momenti di frustrazione del figlio «sono stati molto più marcati, pianti continui e nervosismo per la scuola online. Inoltre, sono stati frequenti i capricci per qualsiasi cosa e sono aumentati gli attacchi di rabbia fisici, da contenere». Non di rado, ciò richiede un ulteriore lavoro in ambiti nei quali, in precedenza, la famiglia aveva già raggiunto un discreto equilibrio. Un'altra madre si sofferma, al riguardo, sulla fatica di dover "ripartire da zero" e del riproporsi di criticità verificatesi nei primi mesi di convivenza. Lad-

dove, i minori presentano particolari bisogni educativi o una diagnosi di disabilità l'assenza di continuità nel supporto specialistico o terapeutico acuisce il disagio e comporta regressioni e involuzioni nel percorso.

L'emergenza ha ridestato, sovente, traumi passati. Il *lockdown*, in alcuni minori adottati, ha evocato ricordi legati all'istituzionalizzazione e alle separazioni significative vissute. Un genitore sostiene che la chiusura fra le mura domestiche ha sollecitato nel figlio il pensiero del tempo trascorso in istituto e delle limitazioni vissute in quel contesto.

Un altro bambino è tornato a riproporre paure latenti: «paura della morte e bisogno di continue assicurazioni». In questo caso, si è reso indispensabile «un supporto psicologico per aiutarlo a superare timori e paure ricorrenti».

Ai genitori compete favorire una risignificazione degli eventi, mediante l'apertura al dialogo e al confronto sulla memoria adottiva. Una madre rileva come il figlio abbia spesso «parlato – più per fantasia che per ricordi – del proprio Paese di origine»; un'altra confida come il figlio «si sia soffermato maggiormente su domande inerenti alla propria storia personale».

Si tratta di occasioni preziose per mantenere aperta la comunicazione sull'adozione: *openess in adoption* (Wrobel, Kohler, *et al.*, 2003). Un percorso progressivo, che inizia fin dai primi anni di vita del bambino con una storia semplice e comprensibile ed evolve con lo sviluppo del minore in relazione alle sue esigenze e al grado di maturità raggiunto (Brodzinsky, Pinderhughes, 2002). Ogni situazione di crisi e di emergenza mina la sicurezza personale, induce timori e ritrosie, chiede la capacità di abitare con coraggio l'imprevisto e di cogliere i significati sottesi dietro le pieghe del vissuto.

Dall'esperienza dei genitori adottivi si rileva una attitudine a “vigilare” sul percorso di crescita dei figli, sui momenti di crisi e sulle fatiche che si presentano nel cammino, mettendo in campo competenze possedute o ricercando un sostegno mirato laddove necessario. Al centro del discorso, si attesta l'esigenza di maturare nelle relazioni familiari inedite capacità di decentramento da sé, di comprensione dei vissuti, di comunicazione educativa (Simeone, 2008).

#### 2.4. *Distanziamento sociale tra rafforzamento dei legami familiari e isolamento*

Qualche coppia ha rivisitato nella situazione pandemica la fatica dei primi tempi insieme, dove si affrontano sfide inedite in solitudine. Le fa-

miglie adottive sono accumulate da un periodo iniziale di distanziamento sociale: un salto temporale e geografico durante il quale accordare priorità alla costruzione dei legami familiari.

Nell'adozione internazionale, l'incontro e i primi tempi insieme si svolgono concretamente in uno spazio altro per genitori e figli, distante da quello che sarà l'avvio della convivenza nel nuovo Paese di accoglienza. Non di rado, nel Paese estero, può accadere che, per questioni di sicurezza, siano vietati gli spostamenti al di fuori dell'abitazione se non accompagnati. Anche nell'adozione nazionale, i genitori incontrano il figlio nel contesto di accoglienza ed è previsto un percorso progressivo di conoscenza.

In fase di avvio, è necessario un periodo dedicato per "fare famiglia". Sono essenziali momenti condivisi fra genitori e figli, nei quali conoscersi, instaurare una relazione educativa, definire routine familiari. Attraverso la via del dialogo, del gioco, dell'affettività vengono poste le fondamenta per la condivisione, il riconoscimento reciproco e la costruzione di una comune appartenenza. Ciò può comportare il ripensamento delle proprie frequentazioni e dei ritmi di vita, ponendo al centro i bisogni di sicurezza e di appartenenza del figlio. Questo implica anche la disponibilità a procrastinare un eventuale inserimento del minore in contesti di socialità, quali la scuola o i servizi educativi<sup>3</sup>. Al contempo, è essenziale il supporto ricevuto "a distanza" da parte di altre famiglie adottive o professionisti che offrono ascolto e incoraggiamento.

Il quadro presentato porta con sé un duplice livello di analisi. Nell'adozione, il distanziamento sociale è accostabile da un lato, alla necessità di rinsaldare i legami familiari e consentire al figlio il giusto tempo per fidarsi e ambientarsi; dall'altro lato, al rischio di chiusura e solitudine che, in particolare, i genitori sperimentano nel rapido mutamento di abitudini, nell'assunzione di una funzione educativa che mina le sicurezze precedentemente costruite, nella limitazione delle frequentazioni. Si rendono necessari una postura personale, un fare spazio dentro sé al minore, una ridefinizione delle priorità ed alcune rinunce in vista dell'accoglienza del figlio, pur nella ricerca di contesti di supporto personali o di coppia. Il distanziamento sociale non è pertanto sinonimo di autoreferenzialità e isolamento.

---

<sup>3</sup>Le linee di indirizzo per il Diritto allo Studio degli alunni adottati prevedono la possibilità di ritardare l'ingresso a scuola e di concordare con le Istituzioni tempi consoni con il percorso di ciascun minore (MIUR, 2014).

I partecipanti alle serate *online*, nella maggior parte dei casi, hanno inteso il *lockdown* come esperienza privilegiata per accrescere i legami familiari, così come accaduto al momento dell'avvicinamento, quando per un periodo ci si è dedicati "solo al figlio". Un'occasione per trascorrere più tempo insieme, rallentare i ritmi, avere «molto tempo a disposizione, meno stress e riscoprire alcuni momenti insieme».

In particolare, il telelavoro ha ampliato le possibilità di incontro con i familiari. Un padre sottolinea come il periodo in cui erano entrambi a casa sia stato una risorsa per approfondire il rapporto con la figlia; un'altra madre afferma che «per certi aspetti è stato molto piacevole: abituati a non avere il papà a casa per tutta la giornata e avere la possibilità di averlo maggiormente presente è stato bello per tutti».

Al contempo, non di rado, l'isolamento si traduce in solitudine e chiusura. Il *lockdown* ha segnato in modo profondo la socialità e la formazione delle giovani generazioni. Un padre adottivo con rammarico espone la situazione del figlio per il quale, negli anni, avevano tessuto «una rete relazionale e di supporto anche professionale, in rispondenza ai suoi bisogni speciali». Dall'oggi al domani è venuto meno ogni tipo di intervento, se non un minimo appoggio a distanza da parte dell'insegnante di sostegno che, tuttavia, non si è rivelato funzionale alle esigenze del minore. La Didattica a Distanza non ha garantito a tutti le medesime opportunità e ha, talvolta, acuito le disuguaglianze, la povertà educativa e il rischio di dispersione scolastica (Save the Children, 2020).

I genitori, inoltre, nella conciliazione tra tempi della famiglia e del lavoro, non possono più contare sul prezioso supporto di servizi e reti relazionali. L'isolamento presso il proprio domicilio comporta l'interruzione della frequentazione di qualsiasi contesto socio-educativo, scolastico ed extrascolastico, così come il sostegno sociale offerto da parenti e/o amici. È possibile cogliere le ripercussioni per un minore adottato che abbisogna di alimentare le relazioni sociali e familiari con continuità e stabilità. Si pensi anche, in molti casi, ai disagi dovuti ad un contesto abitativo angusto o all'impossibilità di giocare all'aria aperta e di trascorrere del tempo fuori dalla propria abitazione. Una mamma così si esprime: «è mancato il non poter uscire e fare attività a contatto con la natura».

Infine, urge riflettere su come non sempre la vicinanza fisica sia sinonimo di benessere familiare. Si fa riferimento a quanti hanno attraversato una condizione di forte precarietà lavorativa o hanno perso il lavoro in seguito alle ripercussioni della pandemia sul sistema economico. Le preoccupazioni impediscono di vivere con serenità il quotidiano.

Non va poi trascurato come il Covid-19 abbia causato lutti inattesi, negando al morente la vicinanza dei suoi cari e ai familiari un ultimo congedo. Questo risulta ancora più difficile da elaborare per un minore adottato, con alle spalle un passato di separazioni e cesure. Una madre adottiva narra come nella cerchia familiare, a causa del nuovo coronavirus, si siano verificati alcuni decessi improvvisi e sia stato complesso accompagnare il figlio a comprendere questo distacco in assenza di riti concreti e senza poter contare sul conforto e sostegno di presenze amiche.

Disorientamento, sofferenza, solitudine hanno minato l'integrità personale e causato smarrimento e disagio diffuso. Il concetto di vulnerabilità rinvia alla finitudine e alla fragilità costitutive dell'esperienza umana, posizionandosi in un *continuum* incerto e precario tra *ben-essere* e *mal-essere*. In un tempo segnato dalla pandemia si assiste al venir meno di quell'ambiente supportivo che può accompagnare a riscoprire le risorse possedute e a far fronte alle sfide attraversate<sup>4</sup>. Nel periodo dell'emergenza sanitaria, i genitori in questione hanno espresso gradimento verso il percorso on-line promosso dall'associazione, in quanto ha permesso di confrontarsi; rilevare strategie e buone prassi introdotte da altri genitori; «non sentirsi soli»; «affrontare tematiche utili rispetto alla situazione vissuta».

### 2.5. Politiche familiari

Dedicare tempo a “fare famiglia” richiede la revisione delle politiche familiari. Nel caso dell'adozione, non sempre i tempi richiesti per l'ambientamento e l'incontro tra genitori e figli si conciliano con opportune misure e politiche del lavoro. Il congedo parentale è concesso solo ad uno dei genitori, nell'adozione nazionale in seguito a un decreto di affidamento provvisorio, mentre nell'adozione internazionale può essere parzialmente goduto prima dell'ingresso del minore in Italia. Altresì, è possibile contare su un'aspettativa non retribuita, né indennizzata, nel periodo di permanenza all'estero<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup>In relazione al ciclo di vita attraversato e alla vulnerabilità dei singoli nuclei domestici (Milani, Ius, *et al.*, 2013), gli studi mostrano talvolta un acuirsi della conflittualità intra-familiare, finanche a giungere a situazioni di grave rischio per adulti e minori. A titolo esemplificativo, si rimanda agli episodi di violenza agita o assistita tra le mura domestiche; al crescente numero di vittime di genere o di suicidi al termine del *lockdown* (Polizia di Stato, 2020).

<sup>5</sup>D.lgs. 23 marzo 2001, n. 151, *Testo unico sulla maternità e paternità*, art. 26, co. 4.

È palese come tutto ciò non sia sufficiente nel percorso adottivo, in quanto durante l'avvicinamento, che in Italia può risolversi nel lasso di qualche settimana, mentre all'estero può protrarsi fino ad alcuni mesi, è richiesta la presenza continuativa di entrambi i genitori. La legge non riconosce appieno il diritto dei genitori di assentarsi dal lavoro per dedicarsi alla costruzione della nuova famiglia e, tale situazione, è ancora fortemente soggetta alla discrezionalità del datore di lavoro o ad un periodo di astensione dal lavoro non retribuito. A questo, nell'adozione internazionale, si aggiungono le spese da sostenere per la pratica adottiva, il viaggio e la permanenza nel Paese estero. Si rende urgente un più ampio sistema di politiche di conciliazione, quali per esempio un ripensamento del congedo parentale, riconosciuto al contempo alla figura paterna e materna, o una flessibilità lavorativa agevolmente fruibile dai lavoratori.

È opportuno riflettere su come tali misure debbano essere accessibili anche a convivenza avviata. Ogni bambino o ragazzo affronta il cambiamento in modo inedito. Tuttavia, nell'adozione ciò è acuito dal fatto che esso richiama i sentimenti abbandonici alla base delle esperienze traumatiche precoci vissute. Di fronte al presentarsi di imprevisti o eventi che comportano la separazione dalle figure di riferimento o l'inserimento in nuovi contesti sociali, il minore abbisogna di adeguato sostegno e del tempo necessario per ambientarsi.

L'esperienza pandemica ha messo in luce la fragilità del sistema di politiche educative familiari. Alcuni genitori rivelano di essersi sentiti «dimenticati e lasciati soli ad affrontare le criticità connesse con la conciliazione fra famiglia e lavoro». Per far fronte all'emergenza in atto sono state introdotte, talvolta con ritardo rispetto al bisogno, forme di flessibilità (es. congedi parentali, lavoro agile), misure economiche di sostegno ai genitori lavoratori, fondi straordinari per l'assistenza a familiari non autosufficienti o con disabilità, sostegni fiscali (es. versamenti sospesi, soppressione delle clausole di salvaguardia in materia di IVA e accise, *tax credit vacanze*, *ecobonus*), protezione dei redditi (es. sospensione delle procedure di licenziamento, cassa integrazione in deroga, indennità)<sup>6</sup>.

Al riguardo, è auspicabile prospettare un ampio disegno di politiche sociali che, alle provvidenze concrete affianchi percorsi di avvaloramento della famiglia, secondo una logica promozionale e partecipativa. Que-

---

<sup>6</sup>Per ulteriori approfondimenti, si veda quanto introdotto dal Governo a partire dal Decreto "Cura Italia", sul sito ministeriale <https://www.mef.gov.it> (data di ultima consultazione: 30.1.21).

sto implica un ripensamento dei bisogni delle famiglie e la garanzia di un equo sostegno a quanti si trovano a barcamenarsi nel difficile equilibrio tra famiglia e lavoro.

### 2.6. *Fiducia nelle Istituzioni*

L'iter adottivo si dipana all'interno di un percorso istituzionale nel quale professionisti e Autorità preposte si adoperano per il buon esito del processo, assicurando un'ideale formazione e valutazione degli aspiranti genitori adottivi e un'adeguata preparazione del minore all'adozione.

Serve piena fiducia nelle Istituzioni, anche laddove non è facile comprendere i significati sottesi ad alcune decisioni. Gli aspiranti genitori, consegnando la propria disponibilità all'adozione, co-partecipano al percorso adottivo, pur nella consapevolezza di non poter controllare tutto e di dover dipendere dalla valutazione dei professionisti coinvolti e dalle decisioni dell'Autorità competente. Ci sono tempi di attesa che si accettano con fatica, situazioni che comportano un alto carico di tensione, fattori di contesto socio-politico o procedurale che appaiono poco corrispondenti al diritto del minore alla famiglia. Si rileva, non di rado, un senso di impotenza e frustrazione in adulti e minori che interpretano il ruolo dell'Autorità competente come un'ingerenza nella sfera di vita personale. Agli stessi è chiesto di transitare da una motivazione all'adozione incentrata sul progetto familiare coniugale, all'accesso al significato sociale dell'adozione (Paradiso, 2015).

Anche rispetto all'emergenza sanitaria da Covid-19, ai cittadini è stato chiesto di attenersi a quanto definito dall'Autorità in materia di sicurezza e prevenzione. L'eccezionalità della situazione e la difficoltà di comprendere la realtà dei fatti hanno suscitato timori e disagio emotivo. Le restringenti misure di protezione e le limitazioni imposte sono, talvolta, state vissute con frustrazione, rabbia e senso di impotenza.

Tali eventi non attesi e non desiderati portano a sperimentare il limite. Dalle narrazioni dei genitori adottivi si rintracciano stili personali di *coping* rispetto alle implicazioni della pandemia nella sfera di vita personale. Alcuni genitori appaiono ancorati al tentativo di far emergere il malessere dei figli e delle famiglie, in relazione alle limitazioni disposte e la chiusura delle scuole e dei servizi educativi. Altri, invece, partono descrivendo una realtà quasi idilliaca, mettendo in luce le potenzialità dischiuse nella convivenza domestica e, solo nel prosieguo del discorso,



si soffermano sulle criticità esperite. A metà strada, si collocano coloro che, pur desiderando ricercare strategie per riconsegnare ai figli occasioni di socializzazione e apprendimento al di fuori delle mura domestiche, sembrano optare per la messa in atto di azioni che possano trasformare in occasione l'emergenza in corso.

L'ultimo atteggiamento appena descritto racchiude in sé una via utile al potenziamento della resilienza familiare. Secondo Le Breton, il limite «risponde a una necessità antropologica» (1991, trad. it. 1995, p. 19), in quanto consente alla persona di raggiungere una più approfondita conoscenza di sé, imparare «a riconoscersi, a distinguersi dagli altri, a restaurare un valore alla sua esistenza» (ivi, pp. 19-20). Entrare in contatto e accogliere la precarietà e la vulnerabilità diviene il primo passo per maturare consapevolezza e volgersi verso orizzonti inediti. Ne deriva l'urgenza di un continuo equilibrio fra accettazione del dato di realtà e protagonismo, al fine di evitare di incorrere in un duplice rischio: da un lato, quello di inseguire mete irraggiungibili e non alla propria portata; dall'altro, quello di subire scelte e decisioni in maniera acritica. Si tratta di sviluppare percorsi di *empowerment familiare*, incrementando la capacità di analizzare le situazioni, di attivarsi autonomamente e responsabilmente, di accettare quanto non si può modificare, di governare il cambiamento.

### 3. *Accrescere la resilienza*

La resilienza, intesa quale capacità di far fronte agli eventi avversi e traumatici dell'esistenza, fa leva sulle risorse possedute o disponibili nell'ambiente di riferimento (Cyrulnik, 1999, trad. it. 2000). Secondo Cyrulnik, essa «non è un elenco di qualità possedute da un individuo, ma un processo che, dalla nascita alla morte, l'individuo intreccia continuamente con il suo ambiente» (2001, trad. it. 2002, p. 219). In quanto processo, viene alimentata in modo dinamico nel corso dello sviluppo e nell'intersezione fra fattori individuali, familiari ed ambientali (Garmezy, 1985). Il contesto di vita in cui il soggetto è inserito, infatti, può incoraggiare o inibire la resilienza, così come costituire un fattore protettivo o di rischio.

Con Walsh possiamo parlare di resilienza familiare come «il modo in cui una famiglia affronta e gestisce un'esperienza perturbante, contiene i livelli di stress, si riorganizza in maniera adeguata e prosegue la sua vita» (1998, trad. it. 2008, p. 19).

Le famiglie adottive che si è avuto modo di ascoltare si mostrano come famiglie resilienti. La duttilità e la capacità di stare nella precarietà, uno sguardo attento all'altro da sé, la riprogettazione del quotidiano, l'assunzione delle proprie responsabilità genitoriali costituiscono i presupposti per una tenuta pur nelle situazioni critiche che si presentano.

Fin dal loro nascere, le famiglie adottive sono sollecitate a fare proprie flessibilità e duttilità per affrontare le incertezze e le sfide dell'esperienza adottiva. Le medesime si confrontano con situazioni di precarietà e sono chiamate a sviluppare personali strategie di  *coping* . Gli studi mettono in luce come il pre-adozione sia segnato da situazioni di forte stress e tensioni (Macario, 2010). Altresì, l'avvio della convivenza si connota come un evento critico nel ciclo della famiglia adottiva, carico di emotività per adulti e minori (Paradiso, 2015). I membri del sistema domestico coltivano nel tempo questa disponibilità a adattarsi alle vicende vissute, avendo come meta il benessere della compagine familiare.

Si coglie come i genitori adottivi appaiono sensibili al vissuto e ai bisogni dei figli, in particolare, in relazione alle ripercussioni delle esperienze sfavorevoli pregresse sulla crescita. Le peculiarità dell'esperienza adottiva richiedono infatti uno sguardo attento, vigile e paziente e costante dialogo fra genitori e figli. L'empatia e l'accoglienza percepita dal minore da parte delle figure adulte di riferimento sono alla base della costruzione della memoria adottiva e del senso del sé e del noi familiare (Paradiso, 2018).

Altresì, le medesime attenzioni rappresentano uno stimolo ad assumersi piena responsabilità nel compito di educare ed istruire i figli, ricercando con creatività occasioni ed esperienze quotidiane arricchenti e di corresponsabilità fra scuola e famiglia. Il  *lockdown*  ha richiesto ai genitori di occuparsi di dimensioni talvolta demandate alle Istituzioni educative. Tale passaggio, se colto come opportunità, dispiega un inedito potenziale per la crescita delle relazioni familiari e per riscoprirsi interlocutori privilegiati nel rapporto con le Istituzioni.

Preme, infine, riflettere su come non tutto possa essere risolto fra le mura domestiche. La famiglia è chiamata ad alimentare gli scambi con l'ambiente circostante e a giovare del contributo che proviene dalla comunità locale. In questo, l'esperienza associativa offre sostegno e preziose occasioni formative e di condivisione.

Alla luce delle sfide poste dalla pandemia, è opportuno soffermarsi sulla valenza di percorsi formativi che incoraggino processi di riflessività e sollecitino la persona a «riconsiderare la propria esperienza pratica come fattore d'apprendimento continuo, a riorganizzare il proprio

rapporto con il contesto esperienziale, ad assegnare nuovi significati all'ambiente in cui si trova e al proprio agire» (Pati, 2013). I medesimi percorsi, facendo leva sulle potenzialità possedute, devono incoraggiare processi trasformativi ed *empowerment* familiare (Simeone, 2008). Emerge il valore di coltivare un dialogo interiore: un ascolto di sé che aiuti a *so-stare* nella situazione attraversata, accrescere la consapevolezza, rinvenire strategie di azione, affinare la comprensione empatica.

### *Conclusioni*

Nel percorso della famiglia adottiva l'incertezza è compagna di viaggio in ogni fase del cammino. Genitori e figli si trovano ad affrontare l'emergenza, la precarietà, la difficoltà di gestire l'imprevisto, l'assenza di elementi oggettivi circa la storia di vita che ha preceduto l'avvio della convivenza, la sofferenza connessa con le esperienze sfavorevoli pregresse. Di fronte a tali eventi, la flessibilità e la riflessività si rivelano preziose alleate.

La prima porta con sé una disposizione a adattarsi alle situazioni e a ricercare inediti approcci alla realtà. In questo modo, è possibile mettere in questione il proprio progetto di vita familiare e renderlo più consono a quanto esperito, pur nella fedeltà ai valori posti a fondamento della vita coniugale.

La seconda è da intendersi quale processo che si dispiega in relazione al contenuto di un problema; alle modalità di risoluzione dello stesso; alle premesse da cui si parte per affrontare la questione (Mezirow, 2003). Secondo Dewey, per essere *genuinamente pensanti*, le persone devono «sostenere e protrarre quello stato di dubbio che stimola ad una completa ricerca, in modo da non accettare un'idea o asserire positivamente una credenza finché non si siano trovate fondate ragioni per giustificarla» (2010, trad. it. 1973, p. 77). La riflessività si delinea pertanto come componente di un più ampio processo di apprendimento intenzionale e trasformativo.

Ogni famiglia, di fronte all'emergenza sanitaria da Covid-19 è stata chiamata a riconsiderare il proprio funzionamento e i ritmi di vita. Le risorse e le strategie emerse dai racconti appaiono uno stimolo per ripensare alla conciliazione fra tempi di vita familiare e lavorativa, in vista del perfezionamento dei membri del nucleo domestico.

Al contempo, l'attenzione verso i bisogni e le esigenze dei figli, porta a comprendere l'urgenza di interrogarsi circa i vissuti dei minori rispet-

to a questa situazione emergenziale. Il senso di smarrimento, fragilità e incertezza che mina le nuove generazioni si è acuito nel corso dell'anno trascorso. Fra i giovani, sono in via di emersione inediti fattori di rischio, disagio e devianza aggravati dalla situazione di distanziamento sociale, dalle limitazioni indotte e dalla difficoltà di rinvenire aiuti dal mondo adulto per risignificare l'esistenza e la sofferenza attraversata.

La riflessione compiuta non può esulare da un riferimento conclusivo ai minori e alle coppie ancora in attesa di adozione. Se il periodo del *lockdown* ha segnato una momentanea interruzione delle adozioni in ambito nazionale ed internazionale, i tempi di ripresa risultano ancora critici a livello internazionale. Le limitazioni e i blocchi sulla mobilità, nonché i timori circa i contagi, rendono molto prudenti gli Stati esteri rispetto all'autorizzazione a procedere con l'adozione internazionale.

L'auspicio è che un precipuo lavoro tra gli Enti autorizzati, le Autorità dei Paesi, le Ambasciate Italiane e la Commissione Adozioni Internazionali nel nostro Paese, possa continuare a garantire le corrette misure per assicurare continuità e portare a conclusione gli iter adottivi avviati.

### *Riferimenti bibliografici*

- Bakhtin M.M. (1981): *The Dialogic Imagination. Four Essays*. Austin (TX): University of Texas Press.
- Brodzinsky D.M., Pinderhughes E.E. (2002): *Parenting and Child Development in Adoptive Families*. In M.H. Bornstein (eds.): *Handbook of Parenting. Vol. I. Children and Parenting*. Mahawah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Centro di Ateneo Studi e Ricerche sulla famiglia (a cura di) (2020): *La famiglia sospesa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Cohen N.J., Coyne J., Duvall J. (1996): Parents' Sense of "entitlement" in Adoptive and Nonadoptive Families. *Family Processes*, n. 35, pp. 441-456.
- Cyrulnik B. (1999): *Il dolore meraviglioso*. Trad. it. Milano: Frassinelli, 2000.
- Cyrulnik B. (2001): *I brutti anatroccoli. Le paure che ci aiutano a crescere*. Trad. it. Milano: Frassinelli, 2002.
- Dewey J. (1910): *Come pensiamo: una riformulazione del rapporto tra il pensiero e l'educazione*. Trad. it. Scandicci (Fi): La Nuova Italia, 1973.
- Di Silvio R. (2013): Qualcuno che ha la mia stessa faccia. In R. Pregliasco (a cura di): *Alla ricerca delle proprie origini. L'accesso alle informazioni tra norma e cultura*. Roma: Carocci.
- Garmezzy N. (1985): Stress-Resistant Children: The Search for Protective Factors. In J.E. Stevenson (ed.): *Recent Research in Developmental Psychopathology*. Oxford: Pergamon Press.

- Gunner M.R., Kertes D.A. (2005): Rischi prenatali e postnatali nello sviluppo neurobiologico dei bambini nelle adozioni internazionali. In D.M. Brodzinsky, J. Palacios (a cura di): *Lavorare nell'adozione. Dalle ricerche alla prassi operativa*. Trad. it. Milano: FrancoAngeli, 2011.
- Istat (2020): *Fase 1: Le giornate in casa durante il lockdown. 5 aprile – 21 aprile 2020*. ([https://www.istat.it/files//2020/06/Giornate\\_in\\_casa\\_durante\\_lockdown.pdf](https://www.istat.it/files//2020/06/Giornate_in_casa_durante_lockdown.pdf); data di ultima consultazione: 4.2.21).
- Le Breton D. (1991): *Passione del rischio*. Trad. it. Torino: Gruppo Abele, 1995.
- Lieblich A., Tuval-Mashiach R., Zilber T. (1998): *Narrative Research: Reading, Analysis and Interpretation*. London: Sage.
- Macario G. (2010): I tempi dell'attesa: una sfida formativa per la qualità. In Commissione per le Adozioni Internazionali (a cura di): *La qualità dell'attesa nell'adozione internazionale. Significati, percorsi, servizi*. Firenze: Istituto degli Innocenti.
- Mezirow J. (1991): *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2003.
- Milani P., Ius. M., Serbati S. (2013): Vulnerabilità e resilienza: lessico minimo. *Studium Educationis*, n. 3, pp. 72-80.
- MIUR (2014): *Linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio degli alunni adottati* ([https://www.istruzione.it/allegati/2014/prot7443\\_14\\_all1.pdf](https://www.istruzione.it/allegati/2014/prot7443_14_all1.pdf); data di ultima consultazione: 4.2.21).
- Newton Verrier N. (1993): *La ferita primaria. Comprendere il bambino adottato*. Trad. it. Milano: Il saggiatore, 2007.
- Paradiso L. (2015): *Prepararsi all'adozione. Le informazioni, le leggi, il percorso formativo personale e di coppia per adottare un bambino. Nuova edizione*. Milano: Unicopli.
- Paradiso L. (2018): *Narrazioni familiari e adozione. Il ruolo degli operatori, insegnanti e genitori*. Francavilla al Mare (Ch): Edizioni Psiconline.
- Pati L. (1999): Adozione internazionale e sua dimensione educativa. In Id. (a cura di): *L'educazione familiare alla prova: adottare un bambino straniero. Riflessioni pedagogiche sull'adozione internazionale*. Milano: I.S.U. – Università Cattolica.
- Pati L. (2013): Formazione dei genitori ed esigenze organizzative. *La Famiglia*, n. 257, pp. 23-29.
- Pati L. (2014): Il divenire sistemico della famiglia fra tempo e spazio educativi. In Id. (a cura di): *Pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Pati L. (2017): Editoriale. *La Famiglia*, n. 261, pp. 5-9.
- Polizia di Stato (2020): *...Questo non è amore*. Italia ([https://www.poliziadistato.it/statics/28/2020-impag-1\\_32-opuscolo-polizia-definitivo.pdf](https://www.poliziadistato.it/statics/28/2020-impag-1_32-opuscolo-polizia-definitivo.pdf); data di ultima consultazione: 30.1.21).
- Rosnati R. (1998): *La costruzione del legame adottivo: un'impresa congiunta di genitori e figli*. In D. Bramanti, R. Rosnati (a cura di): *Il patto adottivo. L'adozione internazionale di fronte alle sfide dell'adolescenza*. Milano: Franco Angeli.

- Rosnati R., Ranieri S., Greco O. (2003): La costruzione della genitorialità adottiva. In O. Greco, S. Ranieri, R. Rosnati (a cura di): *Il percorso della famiglia adottiva. Strumenti per l'ascolto e l'accompagnamento*. Milano: Unicopli.
- Save the Children (a cura di) (2020): *Riscriviamo il Futuro. L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*. Italia ([https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa\\_0.pdf](https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf); data di ultima consultazione: 30.1.21).
- Scabini E., Cigoli V. (2000): *Il famigliare. Legami, simboli e transizioni*. Milano: Raffaello Cortina.
- Simeone D. (2008): *Educare in famiglia. Indicazioni pedagogiche per lo sviluppo dell'empowerment familiare*. Brescia: La Scuola.
- Walsh F. (1998): *La resilienza familiare*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2008.
- Wrobel G.M., Kohler J.K., Grotevant H.D., McRoy R.G. (2003): The Family Adoption Communication Model (FAC): Identifying Pathways of Adoption-Related Communication. *Adoption Quarterly*, n. 7, pp. 53-84.



## **DAD e LEAD. Nuove forme di partenariato tra sistema educativo-formativo e famiglie**

*Grazia Romanazzi*<sup>1</sup>

### **Abstract**

In emergenza pandemica da nuovo coronavirus, l'umanità intera è stata chiamata a raccolta affinché ognuno assumesse l'impegno di dare il proprio prezioso contributo al contenimento del contagio, per tutelare la salute di tutti. Il tributo pagato da ciascuno è stato elevatissimo in termini economici, sociali e relazionali. Molti hanno pagato con la propria vita. In campo educativo, i LEAD (Legami Educativi A Distanza) e la DAD (Didattica A Distanza) hanno tentato di "ridurre il danno e l'impatto" del distanziamento sociale a carico degli alunni, rispettivamente degli asili nido e della scuola dell'infanzia, i primi; della scuola primaria e secondaria, la seconda. I limiti oggettivi dettati dalla carenza e/o inadeguatezza dei mezzi, degli strumenti e dei materiali a disposizione in casa, o altrimenti reperibili, in tempo di *lockdown* hanno rappresentato inconfutabili criticità tanto per gli alunni e le loro famiglie, quanto per gli insegnanti. Questi ultimi sono stati, sovente, soggetti ad accuse di pretenziosità sproporzionata rispetto alle reali possibilità contingenti di ciascun allievo. Le famiglie, dal canto loro, hanno dovuto confrontarsi con una "prossimità" abitativa, emotiva e relazionale tra i vari componenti, alla quale i tempi lavorativi le avevano disabituato. Il presente contributo intende superare le accuse e le forme di reciproco ostracismo tra sistemi educativo-formativi e famiglie per sottolineare, di contro, l'imprescindibilità di forme inedite di partenariato. Solo la collaborazione tra gli agenti sociali consente infatti di oltrepassare l'isolamento e l'individualismo in favore di una comunità educante alla resilienza, al processo e al divenire, più che al risultato.

**Parole chiave:** Didattica A Distanza (DAD), Legami Educativi A Distanza (LEAD), Covid-19, insegnanti, scuole chiuse.

### **Abstract**

During the new coronavirus pandemic, each of us was called upon to contribute to limit the infection and protect everyone's health. All of us paid a very high price, in economic, social and relationship terms. Many people paid with their life. In the educational field, "distance educational ties" and remote teaching have attempted to reduce the damage of social distancing on students, from nursery to secondary school. During the lockdown, teachers and pupils were affected by the lack and the inadequacy of the means, tools

---

<sup>1</sup> Cultrice della materia in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo dell'Università degli Studi di Macerata.



and materials available. Teachers have often been accused of demanding too much from scholars. Families, on the other side, faced a housing, emotional and relational proximity they were not accustomed to. This contribution aims to overcome mutual accusations and highlight the importance of new forms of partnership between school and families. Only the collaboration between social agents allows to overcome isolation and individualism and to facilitate a community able to educate to resilience, to the learning process and to grow up, rather than to a single result.

**Keywords:** remote teaching, “distance educational ties”, Covid-19, teachers, closed schools.

### *Introduzione*

L’inizio del 2020 sarà ricordato alla stregua di una nuova “guerra fredda” a causa dell’incombenza dell’emergenza pandemica da Covid-19, a cui l’umanità intera ha pagato un tributo elevatissimo, sia nei termini delle vite stroncate dal virus SARS-CoV-2, sia in termini di sacrifici e rinunce, necessari per non soccombere alla minaccia di una vera catastrofe epidemiologica.

L’8 marzo 2020, il Presidente del Consiglio dei Ministri della Repubblica italiana, Giuseppe Conte, ha annunciato il temuto *lockdown*: la sospensione di tutte le attività commerciali e produttive, la chiusura di tutti i centri di aggregazione e finanche dei luoghi di culto, il divieto di assembramenti e l’obbligo di distanziamento sociale. Le strade si sono svuotate, le luci sono state spente, il mondo si è fermato. Le conseguenze di questo brusco e repentino arresto del sistema globale hanno e, plausibilmente, avranno una portata devastante: pensiamo al tracollo economico di aziende piccole e medie, che non riescono più a sostentarsi autonomamente e che, con l’allentamento delle misure restrittive, faticano a ripartire; alla difficoltà e alle perdite di mercato delle grandi imprese, che hanno dovuto porre i propri dipendenti in cassa integrazione; ancora, alla disperazione dei lavoratori in nero o atipici, delegittimati dal rivendicare qualsivoglia diritto e costretti a ricorrere alle – esigue – misure di protezione e assistenza sociale appositamente promulgate dallo Stato.

#### *1. I bambini, al tempo del Covid: i “grandi assenti” dalle politiche nazionali*

Il prezzo da pagare è stato altissimo anche sul piano umano: si tratta dell’isolamento di persone a cui è stato prescritto l’obbligo di restare a casa: luogo non sempre felice, talvolta inospitale, angusto, sovraffollato da presenze abitualmente transianti e raramente stanziali o, all’inver-

so, prigione di solitudini (Corsi, Stramaglia, 2009). Basti pensare agli anziani soli, alle famiglie separate, monogenitoriali e con figlio unico, ai *single* (Corsi, Stramaglia, 2010). Eppure, lo scotto maggiore l'hanno forse pagato i grandi assenti dalle politiche e dai decreti d'emergenza, i dimenticati dai piani di ripartenza: i bambini.

Il 5 marzo 2020 è stata disposta la sospensione delle attività didattiche e la chiusura delle scuole di ogni ordine e grado sul territorio nazionale. I bambini si sono ritrovati, improvvisamente, a casa, a stretto contatto con gli altri componenti familiari, con i quali, in precedenza, condividevano, al più, i pasti e i fine settimana. «La modernità di fine secolo ha abbreviato i tempi di empatia fra genitori e figli, e viceversa, e diradato assai le occasioni di un mutuo godimento d'intimità affettiva e spirituale» (Galli, 2000, p. 194).

D'un tratto, i bambini e i ragazzi, "normalizzati" all'assenza fisica e/o psicologica dei genitori dediti al lavoro extradomestico (ivi, pp. 192-202), hanno potuto godere – o soffrire, in taluni casi – della presenza costante e quotidiana di quelli, in una «*epifania* delle relazioni familiari» (Scabini, Cigoli, 2000, p. 60), che ne ha svelato la struttura, la qualità, «i suoi punti di forza e di debolezza, il suo essere fonte di costruzione o decostruzione della persona» (*Ibidem*). Inizialmente è sembrata una inaspettata, quanto gradita, vacanza. Finché non è sopraggiunta la consapevolezza che qualcosa di importante stava accadendo e cambiando le vite di tutti: non è più stato possibile andare a scuola, incontrare i propri amici, interagire con educatori e insegnanti. I più piccoli, al riguardo, necessitano di spiegazioni puntuali per comprendere motivazioni e implicazioni complesse.

In ottemperanza al diritto alla libertà di espressione e all'informazione, chiara e comprensibile, sancito dall'art. 13 della Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza del 1989: «È importante parlare ai bambini e ai ragazzi dell'emergenza sanitaria che sta coinvolgendo il nostro paese e il mondo intero, utilizzando un linguaggio semplice e adeguato alla loro capacità cognitiva ed emotiva» (MIUR, AGIA, 2020, p. 4). A tal fine, abbiamo assistito al dilagare di filmati di bambini e personaggi fantastici che spiegano cos'è il coronavirus, quali comportamenti adottare per evitarne la diffusione e l'importanza, al proposito, di restare a casa. I bambini, a ogni buon conto, percepiscono e vivono a proprie spese gli impedimenti di incontrare nonni e zii, di giocare e imparare con i compagni di classe, di correre al parco, di non avere più l'agenda settimanale colma di impegni sportivi e sociali. Il tempo dei piccoli, così come quello degli adulti – dotati, invero, di capacità e strumenti di informazione e comprensione ben diversi – è stato sospeso. È un tempo

che non c'è perché non più scandito nei momenti specifici delle routine quotidiane, ma che esiste ed è grevissimo nella sua lungaggine e inabitabilità sociale e condivisa.

L'emergenza coronavirus ha caratteristiche nuove e, oltre a coinvolgere la sfera sanitaria, colpisce la sfera psicologica ed emotiva di tutti, anche delle persone di minore età, con conseguenze negative soprattutto per i più fragili. L'obiettivo, in questo momento di veri e propri stravolgimenti, è certamente quello di non sconvolgere totalmente i ritmi della loro quotidianità, ma anche quello di educare i bambini e i ragazzi a rispondere flessibilmente ai cambiamenti, adattandovisi e traendo da essi la capacità di dare risposte creative e innovative. In tal modo, l'emergenza sanitaria sarà stata l'occasione per dare a tutti una possibilità di apprendimento: imparare che è possibile trarre insegnamento anche dalle difficoltà, trasformando un momento di crisi in risorsa (ivi, pp. 2-3).

La chiarezza e l'eshaustività delle informazioni fornite rispondono, dunque, non solo al bisogno dei più piccoli di essere ascoltati e di partecipare attivamente ai processi decisionali e di sviluppo del contesto di appartenenza, ma anche al diritto di «godere del miglior stato di salute possibile» (Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, art. 24, p. 13). Offrire la possibilità di esprimere, contenere e rassicurare le ansie, le paure e le incertezze cagionate dall'attuale stile di vita contribuisce al benessere psicologico del bambino e dell'adolescente in un'imprescindibile visione olistica degli stessi e, nello specifico, del loro stato di salute. È importante elaborare e superare la paura, valicare simbolicamente i confini dell'isolamento coatto.

Per passare, in tal modo, da una "crisi come dissoluzione", che non ci è estranea e che potrebbe essere quasi "dietro l'angolo", a una "crisi come ridecisione". Virtuosa, morale, individuale, di gruppo, di contesto. Politica, nel significato più nobile del termine. Quella crisi che, nella sua etimologia, rinvia alla "scelta" e al conseguente superamento (proposto e voluto) di un evento traumatico e stressante o di una situazione, al presente, instabile e pericolosa (Corsi, 2012, p. 215).

## *2. Scuola e servizi per l'infanzia di fronte alla sfida pandemica: DAD e LEAD come possibili promotori di "prossimità" didattico-educativa*

Con l'intento di fronteggiare l'emergenza e di superare la crisi, a seguito della chiusura delle scuole e della sospensione delle attività didatti-

che in presenza, disposte con il Dpcm del 4 marzo 2020, è stata avviata e intensificata, per la scuola primaria e secondaria, la Didattica a Distanza (DAD), oggetto di numerose e, talvolta, feroci critiche rivolte agli insegnanti da parte di genitori colti alla sprovvista, spiazzati, disabituati e impreparati alla costante prossimità fisica, emotiva e relazionale con i propri figli. La finalità nobile della Didattica a Distanza è di ricreare, in un ambiente di apprendimento virtuale, la scuola come comunità educante di persone e pratiche in inter e cor-relazione: «luogo in cui crescere sani, responsabili, competenti. [...] un ambiente di apprendimento che facilita la relazione educativa, la condivisione, il piacere di conoscere, la creatività e il benessere. Si cresce tutti, insieme: ragazzi e adulti» (Avanguardie Educative, 2020, <https://www.indire.it/wp-content/themes/indire-2018/manifesto-la-scuola-non-si-ferma.pdf>).

I genitori, molti dei quali già oberati dalle difficoltà di gestione dello *smartworking*, si sono trovati nella contingenza di aiutare i figli a districarsi tra le video-lezioni e i compiti, spesso con mezzi e strumenti tecnologici inadeguati o insufficienti, una connessione internet precaria e molti altri limiti materiali e contestuali. Sono, dunque, genitori esausti, che hanno dovuto rispolverare le proprie reminiscenze scolastiche, laddove presenti, e, soprattutto, “combattere” contro la resistenza dei figli a rispondere con responsabilità e puntualità alle richieste dei docenti, seppure a distanza. I genitori hanno spesso accusato gli insegnanti di assegnare troppi compiti, di inviare troppo materiale da stampare, di non compenetrarsi nell’oggettiva difficoltà di adempiere a tutte le richieste, specie in mancanza degli adeguati supporti *software* e *hardware*. Sono state, per lo più, ignorate o trascurate le non poche criticità dell’attività di insegnamento a distanza, nel tentativo di proseguire e perseguire una continuità curricolare e relazionale, in linea con la programmazione ministeriale e la progettualità educativa, che nulla improvvisa. Nondimeno, il corpo docente ha dovuto far fronte a una scarsità di mezzi, materiali e strumenti nell’ambiente domestico parimenti limitante e frustrante.

Nello specifico della prima infanzia, la Commissione Infanzia Sistema Integrato Zero-Sei (D.lgs. 65/2017) ha optato per i LEAD: Legami Educativi a Distanza, al fine di rimarcare la natura affettiva e relazionale del rapporto educativo che si instaura nei contesti dell’asilo nido e della scuola dell’infanzia. Lunghi da uno stile di insegnamento-apprendimento performativo e performante, i LEAD non intendono dettare istruzioni precise per l’esecuzione corretta di compiti che esercitino specifiche abilità e competenze; al più, essi mirano a veicolare un’educazione profonda che sviluppi l’identità, stimoli l’autonomia, favorisca l’acquisi-

zione delle competenze sociali e rinsaldi il senso di reciprocità, corresponsabilità, comunità e appartenenza di ciascuno. La finalità fondante l'ideologia sottesa a questo ambizioso e lungimirante progetto, nato in situazione di emergenza – è bene ricordarlo – si declina su un duplice versante: nell'immediato, è importante ricreare, anche a distanza, il legame di emozioni, sguardi, voci, complicità, "prossimità umana" che, fino a pochi mesi fa, alimentava la quotidianità scolastica dei bambini; con lo sguardo prospettico della postura pedagogica che ci è peculiare, non possiamo esimerci dal progettare, poi, con speranza e fiducia, forme inedite dei futuri legami "in presenza", nuove modalità di partecipazione e costruzione di significati comuni, che prenderanno forma in contesti organizzativi ripensati nell'ottica di un "graduale ritorno alla normalità", la quale sarà, inevitabilmente, diversa da quella *ante*-Covid.

I LEAD, grazie all'uso avveduto e mirato dei mezzi tecnologici più diffusi, non di rado tacciati di fuorviare l'attenzione e la formazione dei bambini e dei giovani di oggi, si costruiscono in ambiente virtuale, ovvero in uno spazio-tempo esposto all'anonimia e all'indeterminatezza identitaria, relazionale e storica dei «nonluoghi surmoderni» descritti da Marc Augé (1992, trad. it. 1993, *passim*).

L'ambiente virtuale è intangibile, non ha confini, non si può esplorare con il corpo e il movimento, non consente il contatto fisico, l'abbraccio, la coccola, gesti essenziali in misura inversamente proporzionale all'età dei bambini, ma ha potenzialità diverse, che sfruttano soprattutto i canali visivo e uditivo, e può offrire stimoli per esplorare l'ambiente fisico attraverso gli altri sensi, e, al pari di qualsiasi altro ambiente, ha delle regole di comportamento [Commissione Infanzia Sistema Integrato Zero-Sei (cfr. D.lgs. 65/2017, p. 2)].

Pertanto, è necessario che siano gli educatori e gli insegnanti a connotare umanamente l'ambiente virtuale, al fine di renderlo un luogo realmente formativo. È necessario, in tal senso, rinnovare il *partenariato* che sancisce l'alleanza tra scuola e famiglie. Non è ipotizzabile, tantomeno auspicabile, lasciare il bambino piccolo solo dinanzi al mezzo tecnologico prescelto o disponibile per fruire dei LEAD. È indispensabile la presenza e la mediazione di un genitore, cui si chiede di collaborare per stabilire e rispettare appuntamenti e tempi di collegamento, reperire materiali, predisporre attività e supportare la prole nella partecipazione circolare e collettiva a quanto proposto dal corpo docente. Ravvisiamo, nel patto educativo tra genitori e insegnanti così rimodulato, le tracce della "gestione sociale" del nido e della scuola dell'infanzia che Enzo Catarsi (2008, cfr.

in particolare le pp. 109-116) riconduceva a Loris Malaguzzi e a Bruno Ciari: il coinvolgimento delle famiglie rappresentava, negli anni Sessanta del Novecento, oltre che un processo di decentramento e democratizzazione dello Stato, la preziosa opportunità di una conoscenza “ecologica” dei bambini, a partire dalla storia personale di ciascuno e dal contesto sociale di appartenenza, specificato dalle e nelle dinamiche intra-familiari.

Modernamente, il riferimento corre a un modello “partecipato” di scuola. Catarsi intravedeva, con lungimiranza, un ulteriore salto di qualità nel sostegno alla genitorialità, per una più profonda comprensione delle paure e delle ansie genitoriali e, conseguentemente, dei bambini, emergenti dai racconti di questi. Basti pensare ai dubbi e al bisogno di confronto, specie dei neogenitori, sulle principali tappe delle diverse aree di sviluppo: autonomia nel mangiare, nel vestirsi e nello spogliarsi, acquisizione del controllo sfinterico, abbandono del succhietto, sospensione dell’allattamento materno ecc. Si tratta di un’intuizione di grande attualità, oggi che c’è uno sconfinamento della scuola negli ambienti domestici degli alunni, e viceversa. La modalità di connessione a distanza più frequentemente utilizzata è, infatti, la video-chiamata o video-lezione, che rende visibili scorci di intimità ed espone a un reciproco giudizio altrimenti precluso: gli educatori possono avere modo di osservare gli stili educativi genitoriali; i genitori, a loro volta, possono avere l’opportunità di osservare le dinamiche e le modalità relazionali degli insegnanti con i loro figli e con il gruppo classe.

È importante, dunque, dotarsi vicendevolmente di delicatezza e discrezione; fornire e chiedere *feedback* rispetto alle attività svolte e ai risultati raggiunti, specie nei termini dell’acquisizione di autonomia; adeguare l’offerta formativa a distanza a eventuali richieste specifiche, per renderla quanto più personalizzata possibile, nel rispetto della programmazione e della contingenza situazionale. Nello specifico della fascia d’età 0-6, il gioco e l’interazione tra pari rappresentano i punti di forza di ogni attività proposta e mai imposta: sono pertanto utili, a ragion veduta, le video-chiamate e i lavori in piccoli gruppi, il montaggio di filmati, la ricostruzione di storie, il canto corale, la ricomposizione di un *puzzle*, alternando e unendo il contributo di ciascun bambino.

### *Conclusioni*

Alla luce di quanto fin qui affermato, urge dunque sottolineare l’importanza che “nessuno resti indietro”: pertanto, pur nella difficoltà di

raggiungere alcune famiglie deprivate o svantaggiate tecnologicamente, culturalmente, socialmente ed economicamente, gli educatori e gli insegnanti stanno utilizzando, e potranno utilizzare, ogni risorsa o “aggancio” possibile.

Il lavoro e lo sforzo umano, oltre che professionale, compiuto oggi più che mai da una classe insegnante troppo spesso bistrattata, sottostimata e delegittimata, è davvero ingente ed encomiabile. Non dimentichiamo che si tratta, anche nel loro caso, pur sempre di persone, recluse in casa, spaventate e preoccupate da un virus sconosciuto, come chiunque altro. A loro, tuttavia, viene richiesto di tenere le redini del mondo formativo dell’infanzia e giovanile, altrimenti alla deriva, dando prova di presenza di spirito e immediatezza di risposte, testimoniando speranza e infondendo fiducia nella scuola e nel futuro: ancora possibili, ancora condivisibili. Genitori e insegnanti sono, da ambo le parti, provati da un’emergenza sanitaria che mai si sarebbe potuto immaginare di vivere. Non è tempo di accusarsi e osteggiarsi reciprocamente; al contrario, questo è il tempo della “resistenza” collettiva e condivisa.

Oggi, sostenuti e incoraggiati dall’intera comunità educante, i bambini e i ragazzi imparano la lezione più importante di tutte: con l’esempio virtuoso e la condotta responsabile di ciascuno, è possibile cambiare l’esistenza di molti e salvare la vita di qualcuno. Domani, superata questa dura prova, in sinergia e nella comunanza di intenti, avremo educato i giovani alla *resilienza*.

### *Riferimenti bibliografici*

- Augé M. (1992): *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Trad. it. Milano: Elèuthera, 1993.
- Avanguardie Educative (2020): *Manifesto della scuola che non si ferma* (<https://www.indire.it/wp-content/themes/indire-2018/manifesto-la-scuola-non-si-ferma.pdf>; data di ultima consultazione: 24.5.20).
- Catarsi E. (2008): *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci.
- Commissione Infanzia Sistema Integrato Zero-Sei (D.lgs. 65/2017) (2020): *Orientamenti pedagogici sui LEAD: Legami Educativi A Distanza. Un modo diverso per fare nido e scuola dell’infanzia* ([https://www.miur.gov.it/documents/20182/2432359/Sistema+zero\\_sei+orientamenti+pedagogici.pdf/3b0ea542-a8bf-3965-61f0-453e85ae87d5?version=1.0&t=1589880921017](https://www.miur.gov.it/documents/20182/2432359/Sistema+zero_sei+orientamenti+pedagogici.pdf/3b0ea542-a8bf-3965-61f0-453e85ae87d5?version=1.0&t=1589880921017); data di ultima consultazione: 26.5.20).
- Convenzione sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza* (1989): <https://www.datocms-assets.com/30196/1602516091-convenzionedirittinifanzia.pdf> (data di ultima consultazione: 6.2.21).

- Corsi M., Stramaglia M. (2009): *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*. Roma: Armando Editore.
- Corsi M., Stramaglia M. (2010): Il fine politico dell'educazione familiare. In L. Carrera (a cura di): *Fare o non fare politica. Soggetti, modi e luoghi*. Milano: Guerini.
- Corsi M. (2012): *Oltre il vuoto della nuova Babele: lo "sguardo obliquo"*. In M. Stramaglia (a cura di): *Pop pedagogia. L'educazione postmoderna tra simboli, merci e consumi*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia, pp. 203-217.
- Galli N. (2000): *Pedagogia della famiglia ed educazione degli adulti*. Milano: Vita e Pensiero.
- Ministero dell'Istruzione, Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza (2020): *Didattica a distanza e diritti degli studenti. Mini-guida per docenti* ([https://www.istruzione.it/coronavirus/allegati/miniguide\\_mi\\_AGIA\\_6\\_4\\_2020\\_.pdf](https://www.istruzione.it/coronavirus/allegati/miniguide_mi_AGIA_6_4_2020_.pdf); data di ultima consultazione: 24.5.20).
- Scabini E., Cigoli V. (2000): *Il familiare. Legami, simboli e transizioni*. Milano: Raffaello Cortina.





## La vicinanza solidale in contesti di vulnerabilità familiare. La partecipazione nella comunità come strada per ricostruire i tessuti sociali

Sara Serbati<sup>1</sup>, Andrea Petrella<sup>2,3</sup>

### Abstract

La vulnerabilità familiare è una condizione sociale ed educativa caratterizzata da un'elevata complessità relazionale, che può avere gravi conseguenze per il soddisfacimento dei bisogni di crescita di un bambino. La vicinanza solidale, intesa come forma di solidarietà tra famiglie finalizzata a sostenere un nucleo familiare attraverso il supporto di altri nuclei o di singole persone, è una delle risorse che il Programma P.I.P.P.I. (Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione) propone di attivare per fronteggiare situazioni di vulnerabilità ed esclusione sociale. L'articolo presenta un'esperienza di approfondimento realizzata a Sondrio all'interno di P.I.P.P.I., nella quale gli operatori, accompagnati dai ricercatori, hanno promosso un dialogo con le famiglie. Queste occasioni di confronto hanno generato nuovi e inaspettati percorsi che interrogano la vicinanza solidale quale processo educativo che risponde ai bisogni di bambini e famiglie, e che valorizza la partecipazione nella comunità come strada per ricostruire i tessuti sociali delle persone.

**Parole chiave:** vicinanza solidale, famiglie vulnerabili, solidarietà, intersoggettività, comunità.

### Abstract

Family vulnerability is a particular social situation, characterised by high levels of relational complexity, with serious consequences for the fulfilment of the developmental needs of a child. In the framework of the P.I.P.P.I. Programme (Programme of Interven-

---

<sup>1</sup> Ricercatrice in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata dell'Università degli Studi di Padova.

<sup>2</sup> Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata dell'Università degli Studi di Padova.

<sup>3</sup> L'articolo è frutto del lavoro congiunto degli Autori. Tuttavia è possibile attribuire la responsabilità nella redazione come di seguito: *Introduzione* e par. 2, 3, 4, 6 a Sara Serbati; par. 5 ad Andrea Petrella; i *Ringraziamenti* sono da intendersi a cura di entrambi gli Autori, N.d.Aa.

tion for the Prevention of Institutionalisation), social support is intended as a form of solidarity between families that aims to help a family through the support of another family, or individuals. In order to face vulnerability and social exclusion, P.I.P.P.I. promotes the mobilisation of these resources. The paper is therefore focused on a case study based in Sondrio (Italy), carried out within the P.I.P.P.I. Programme. The professionals together with the researchers tested their understanding, also promoting dialogue-meetings with families. These dialogical and interactive contexts generated new and unexpected interpretations of this phenomenon, framing it into an educational process that meets the needs of children and families, and promoting community participation as a way to reconstruct local social networks as well.

**Keywords:** social support, vulnerable families, solidarity, intersubjectivity, community.

### *Introduzione*

L'articolo intende presentare un'esperienza di co-ricerca riguardante il tema della *vicinanza solidale*. L'esperienza si è compiuta all'interno del Programma P.I.P.P.I. (Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione) diretto dall'Università di Padova e dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, che ne è anche l'ente finanziatore (Milani *et al.*, 2015). Il Programma, avviato nel 2011, prevede ogni anno la selezione di 50-60 ambiti territoriali ad opera delle Regioni, per la realizzazione di un biennio di implementazione con dieci famiglie con figli tra 0 e 11 anni. P.I.P.P.I. si concentra sul sostegno a bambini e famiglie attraverso interventi multiprofessionali, olistici e basati sulla resilienza, al fine di ridurre la povertà educativa e la negligenza familiare (Lacharité, 2014; Id. *et al.*, 2006) e mira a rispondere ai bisogni dei bambini mediante un'azione collettiva (Serbati, 2016), di promozione della resilienza personale e familiare, e delle capacità della comunità (Chaskin *et al.*, 2001).

L'esperienza del Programma P.I.P.P.I. è divenuta *soft law* il 21 dicembre 2017, quando la Conferenza unificata Stato-Regioni ha approvato le Linee di indirizzo nazionali intitolate *L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva*. Si è trattato del frutto di un lavoro collegiale e pluriennale, realizzato in seno a un tavolo interistituzionale nazionale, promosso dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, composto da rappresentanti del Ministero stesso, della Conferenza dei Presidenti delle Regioni e delle Province autonome, e del gruppo scientifico dell'Università di Padova responsabile del Programma P.I.P.P.I. Da allora, P.I.P.P.I. è divenuto azione per l'implementazione delle Linee di indirizzo e figura stabilmente nel Fon-

do Nazionale per le Politiche Sociali. Ad oggi il Programma ha coinvolto tutte le 20 Regioni italiane, per 238 Ambiti territoriali (113 dei quali per più edizioni), circa 4.000 famiglie e una comunità di pratiche e di ricerca formata da più di 8.000 operatori dei servizi sociali, educativi, sociosanitari e della scuola.

Nel biennio 2017-2018 è stato avviato il livello avanzato di P.I.P.P.I., riservato a chi tra gli Ambiti territoriali ha già completato almeno un biennio intero di sperimentazione, e che dunque manifesta esigenze di implementazione diversificate rispetto agli Ambiti che si apprestano a sperimentare il Programma per la prima volta.

Molte di queste esigenze sono relative a garantire trasferibilità all'*expertise* acquisita, avviando percorsi formativi e post-formativi volti a integrare gli elementi chiave del metodo e dell'organizzazione di P.I.P.P.I. negli assetti tecnici, organizzativi e istituzionali, in maniera stabile (LabRIEF, 2019a, p. 1).

L'attivazione del livello avanzato persegue la finalità di costruire insieme agli Ambiti territoriali quelle condizioni organizzative che garantiranno a ciascun territorio di radicare, trasformare, adattare le proposte di P.I.P.P.I. realizzando una progressiva autonomia e capitalizzando le competenze acquisite nella/e prima/e implementazione/i. Attraverso l'introduzione di un nuovo soggetto, il *Laboratorio Territoriale* (LabT), gli ambiti sperimentano «contesti di co-ricerca tra professionisti e universitari finalizzati alla produzione di innovazione sociale» (Di Masi *et al.*, 2019, p. 96), mettendo al centro della riflessione «la relazione tra gli attori come luogo in cui costruire conoscenza attraverso percorsi di indagine condivisi e partecipati, orientati a produrre un impatto sulle pratiche» (*Ibidem*).

L'Ambito territoriale di Sondrio (22 Comuni per 55.746 abitanti) dal 2014 partecipa al Programma P.I.P.P.I. e in occasione della sesta (2017-2018) e settima (2018-2019) implementazione decide di aderire al livello avanzato, intraprendendo un processo di co-ricerca e di costruzione di innovazione sociale nel proprio territorio. Il Laboratorio Territoriale di Sondrio, composto inizialmente dal referente dei servizi sociali, da operatori esperti del Programma P.I.P.P.I. e dai ricercatori dell'Università di Padova, si arricchisce nel tempo di ulteriori partecipazioni provenienti dal mondo della scuola, del Terzo settore e del volontariato. Negli anni 2018-2019 il LabT svolge analisi e riflessioni a partire dai dati disponibili sul Programma P.I.P.P.I. in riferimento alle implementazioni precedenti e decide di elaborare un percorso di co-ricerca sul tema della vicinanza

solidale, come area specifica del lavoro con le famiglie su cui progettare un percorso di innovazione.

### 1. *La vicinanza solidale in P.I.P.P.I*

La vulnerabilità, e con essa la negligenza familiare, sono considerate in P.I.P.P.I. un problema sociale complesso, cui rispondere con l'adozione di azioni collettive che si sviluppano attraverso quattro dispositivi d'intervento, ciascuno dei quali ha trovato definizione all'interno delle summenzionate Linee di indirizzo (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2017). Essi sono: il servizio di *educativa domiciliare*, il *gruppo per i genitori*, il *partenariato scuola-famiglia-servizi*, la *vicinanza solidale*. È possibile considerare come i quattro dispositivi propongano interventi che supportano le famiglie nelle relazioni sia all'interno del nucleo, sia all'esterno, con un'attenzione a quelle relazioni che ne costruiscono l'intorno, come le relazioni con la scuola, o le relazioni con altri genitori.

Il presente articolo si focalizza in particolare sull'ultimo dei dispositivi in elenco, la vicinanza solidale, inteso come opportunità per le famiglie che vivono particolari situazioni di vulnerabilità e negligenza di poter trovare e costruire nel proprio ambiente di vita occasioni per essere aiutati nel dare risposte ai bisogni di sviluppo dei bambini. Di seguito la definizione che se ne propone all'interno delle Linee di Indirizzo:

la Vicinanza Solidale rappresenta una forma di solidarietà tra famiglie che ha come finalità quella di sostenere un nucleo familiare attraverso la solidarietà di un altro nucleo o di singole persone in una logica di affiancamento e di condivisione delle risorse e delle opportunità (ivi, p. 71).

La proposta di P.I.P.P.I. e delle Linee di indirizzo poggia su importanti esperienze sia nazionali che internazionali (Milani, 2006). Alcune di esse ormai vantano numerosi anni di esperienza: sono i *parents visiteurs* del Québec (Durand *et al.*, 1989) e i *family helpers* negli USA (Lines, 1987). Altre, sono più recenti, ma non per questo meno importanti: la Rete di Famiglie Aperte del Coordinamento nazionale delle comunità di accoglienza (Tuggia, 2006), l'affiancamento familiare promosso dalla Fondazione "Paideia" (Maurizio *et al.*, 2015), o l'esperienza delle famiglie in rete che ha avuto inizio ad Asolo (Tv) e si sta rapidamente diffondendo (Borsellino, Belotti, 2010).

Tutte queste esperienze raccontano dell'efficacia di un approccio che fa riferimento all'aiuto che può derivare a una famiglia nel compito di rispondere ai bisogni dei bambini, da parte di altre persone o di un'altra famiglia. Queste esperienze vengono mutate e ulteriormente elaborate prima dal Progetto P.I.P.P.I., poi dalle Linee di indirizzo, con il riferimento al costruirsi di una relazione tra due soggetti, uno dei quali si trova nella condizione di richiedere aiuto e supporto, che riceve dall'altro in maniera informale e non professionale (Folgheraiter, Cappelletti, 2011), privilegiando «la dimensione informale dell'intervento e la creazione e/o potenziamento di reti sociali» (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2017, p. 71) intorno alla famiglia, «nella vita quotidiana, a partire da bisogni circoscritti e concreti, individuati insieme alla famiglia» (*Ibidem*).

Nei processi decisionali alla base della relazione d'aiuto, la partecipazione della famiglia che riceve l'aiuto, nonché della famiglia che lo dona, appare dunque di fondamentale importanza: «richiede un tempo e uno spazio in cui, operatori e famiglia, cercano insieme di identificare il bisogno che può essere soddisfatto con la vicinanza solidale, riconoscendo alla famiglia un ruolo attivo e da protagonista in questo percorso» (Tuggia, 2017, p. 83). Le Linee di indirizzo sulla vulnerabilità familiare prevedono tre aree rispetto alle quali procedere con un attento dialogo relativamente ai bisogni cui dare risposta tramite la vicinanza solidale: nei confronti delle risposte da offrire ai bisogni del bambino, nell'accompagnamento dei genitori rispetto alle loro risposte ai bisogni del bambino, nella costruzione di reti e relazioni sociali intorno a quest'ultimo e alla sua famiglia.

Uno dei frequenti limiti incontrati in questi anni di sperimentazione è rappresentato dal momento dell'avvio del dispositivo, in cui le Linee di indirizzo raccomandano di «garantire che le persone disponibili alla vicinanza solidale siano individuate il più vicino possibile all'ambiente di vita della famiglia» (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2017, p. 72) prevedendo una gradualità:

prima di tutto all'interno della sua rete familiare, amicale e sociale, tramite un'attenta mappatura delle risorse, valorizzando anche le famiglie stesse che hanno ricevuto il medesimo aiuto in precedenza;[...] qualora dall'esplorazione della rete familiare, amicale e sociale non emergessero persone disponibili, si rivolgono ad associazioni e reti di famiglie presenti nel territorio per individuare persone che siano disponibili a svolgere funzioni di vicinanza solidale, senza che questo comporti necessariamente la stipula di convenzioni a carattere oneroso (*Ibidem*).

## 2. *Obiettivi e domanda di ricerca*

All'interno di tutte le implementazioni di P.I.P.P.I. la vicinanza solidale ha dimostrato la propria efficacia relativamente ai risultati raggiunti (Labrief, 2019b; Serbati, 2016). Tale dato conferma le tesi presenti in letteratura sul rapporto positivo delle esperienze di vicinanza solidale, che creano condizioni facilitanti per i genitori nel rispondere ai bisogni dei figli, e quindi tra la presenza di relazioni sociali e lo sviluppo cognitivo, emotivo e sociale del bambino (Hostinar *et al.*, 2014; Taylor, 2011).

L'importanza delle azioni di rafforzamento della rete di sostegno alle famiglie è ben presente nel pensiero degli operatori sociali. Il concetto di *community care*, con la priorità attribuita all'esigenza delle persone che accedono ai servizi, di vivere, crescere, e sperimentare cambiamenti all'interno della comunità locale di appartenenza, è ormai entrato nei presupposti operativi dei servizi (Raineri, 2013). Tuttavia, i dati che riguardano le percentuali di attivazione di questo dispositivo testimoniano la fatica nella realizzazione di tale intervento. In tutte le implementazioni la vicinanza solidale è sempre il dispositivo con la minore percentuale di attivazione, intorno al 50% del totale delle famiglie. Sembra dunque esserci uno scollamento tra ciò che gli operatori affermano e fanno e gli interventi effettivamente realizzati.

Proprio questo scollamento è stato riscontrato anche dal LabT di Sondrio, sia formalmente nella lettura dei dati delle precedenti implementazioni di P.I.P.P.I., che riportavano lo scarso utilizzo del dispositivo, sia tramite azioni di mappatura delle risorse del territorio (volontariato, associazioni ecc.) e momenti di approfondimento tra attori interni ed esterni al LabT stesso: operatori sociali, volontari, amministratori locali, dirigenti di servizi, referenti di cooperative, medici. Con l'ausilio di schede di rilevazione e di strumenti come il *World Café* (processo di conversazione strutturato per la condivisione della conoscenza) (Brown, Isaacs, 2005), l'Ambito si è infatti interrogato sul tema del fronteggiamento delle vulnerabilità attraverso l'attivazione di reti informali attorno alle famiglie. Se da una parte emerge e si conferma il valore delle risorse di supporto, dall'altra vengono sottolineate le difficoltà nel facilitare, valorizzare e promuovere tali relazioni a beneficio delle famiglie e dell'intera collettività. Di qui, la decisione di soffermarsi sull'analisi (*assessment*) del proprio contesto in un processo in cui il dato raccolto a partire dalle esperienze di vicinanza solidale è stato utilizzato come base per alimentare le analisi e il confronto interno al LabT stesso, con i ricercatori e con la cittadinanza. Le diverse letture hanno aperto interrogativi e desideri

di approfondimento, che si sono tradotti in nuovi percorsi per acquisire ulteriori conoscenze.

Le azioni di co-ricerca realizzate nel territorio di Sondrio all'interno del percorso avanzato della settima implementazione di P.I.P.P.I. hanno dato l'opportunità di raccogliere e mettere a confronto e in dialogo le voci di chi il supporto sociale lo ha vissuto ricevendolo, oppure fornendolo in maniera informale (volontari, famiglie accoglienti ecc.), o per professione (operatori sociali ed educativi, insegnanti), indagando e mettendo alla prova la definizione fornita dalle Linee di indirizzo e interrogandosi sulle condizioni che consentono di realizzare l'incontro fra chi l'aiuto lo cerca e chi lo mette in campo.

### 3. *Metodologia*

Il livello avanzato del Programma P.I.P.P.I. attribuisce centralità al «ruolo della ricerca nell'innovazione sociale» (Di Masi *et al.*, 2019, p. 96), basandosi su una epistemologia costruttivista dove la realtà non è unica e oggettiva, ma multipla, frutto di una co-costruzione da scoprire attraverso una comprensione dei significati attribuiti a essa insieme alle persone che la vivono. «Intraprendere processi di innovazione sociale non richiede soltanto di situarsi entro una visione collaborativa della ricerca e delle sue tecniche, ma di pensare la ricerca come processo partecipato di apprendimento che produce un impatto concreto sulle pratiche» (*Ibidem*). L'epistemologia costruttivista è dunque ricompresa in una visione pragmatica della realtà, che vede la conoscenza come un processo attivo di intervento su di essa (Dewey, 1938; Peirce, 1992). Centralità è data alla partecipazione degli attori (nel nostro caso ricercatori, operatori e genitori) alla costruzione di una conoscenza della realtà che non è separabile dalla funzione di consentire un'efficace azione su di essa e di emancipazione delle pratiche (Bondioli, Ferrari, 2004; Dewey, 1938; Guba, Lincoln, 1989).

Nel definire i metodi delle azioni di co-ricerca si è fatto riferimento ad alcune esperienze che hanno posto al centro il confronto dialogico tra operatori dei servizi sociali e cittadini, in cui questi ultimi, supportati dai ricercatori, hanno trovato luoghi, tempi e spazi per elaborare il proprio punto di vista rispetto a un determinato tema, per poi esporlo come materiale di discussione con gli operatori dei servizi sociali (Allegrì *et al.*, 2020; Natland, 2015). Sulla scorta di queste esperienze, nell'autunno 2019 sono stati realizzati tre laboratori riflessivi in cui han-



no partecipato complessivamente 16 operatori e 19 persone (definiti *natural helpers*, v. Tab. 1), che nell'ultimo anno in corso avevano vissuto esperienze di vicinanza solidale a fianco di famiglie e bambini, che per la loro situazione di vulnerabilità familiare accedono all'accompagnamento dei servizi sociali.

L'aiuto offerto era avvenuto in forma individuale o collettiva, ovvero all'interno di associazioni, parrocchie, doposcuola, oratori, centri di aggregazione ecc.). I laboratori sono stati costruiti con i membri del Laboratorio Territoriale di Sondrio e pensati *ad hoc* come *setting* di ricerca assimilabile a un *focus group*. L'obiettivo che il Laboratorio Territoriale insieme ai ricercatori si è proposto di perseguire tramite i laboratori riflessivi ha riguardato la valorizzazione della voce delle famiglie e dei *natural helpers* per conoscere e approfondire le opportunità e le esperienze di vicinanza solidale già presenti e avviare un percorso di riflessione comune su come promuovere e diffondere l'attivazione di tali esperienze per le famiglie più vulnerabili.

Tab. 1 – Partecipanti ai tre laboratori riflessivi

#	Abbreviazione
Laboratorio riflessivo 1	
Partecipante 1	Lab1, F1
Partecipante 2	Lab1, F2
Partecipante 3	Lab1, F3
Partecipante 4	Lab1, F4
Partecipante 5	Lab1, F5
Partecipante 6	Lab1, F6
Partecipante 7	Lab1, F7
Operatore 1	Assistente sociale, Comune
Operatore 2	Assistente sociale, Comune
Operatore 3	Assistente sociale, Comune
Operatore 4	Psicologa, ATS
Operatore 5	Educatrice nido
Operatore 6	Educatrice scuola infanzia

#	Abbreviazione
Laboratorio riflessivo 2	
Partecipante 1	Lab2, F1
Partecipante 2	Lab2, F2
Partecipante 3	Lab2, F3
Partecipante 4	Lab2, F4
Partecipante 5	Lab2, F5
Partecipante 6	Lab2, F6
Partecipante 7	Lab2, F7
Operatore 1	Assistente sociale, Comune
Operatore 2	Assistente sociale, Comune
Operatore 3	Educatrice domiciliare
Operatore 4	Educatore domiciliare
Operatore 5	Psicologo, ATS
Laboratorio riflessivo 3	
Partecipante 1	Lab3, F1
Partecipante 2	Lab3, F2
Partecipante 3	Lab3, F3
Partecipante 4	Lab3, F4
Partecipante 5	Lab3, F5
Operatore 1	Assistente sociale, Comune
Operatore 2	Referente cooperativa sociale
Operatore 3	Insegnante
Operatore 4	Educatrice domiciliare
Operatore 5	Psicologa, ATS

La conduzione dei laboratori riflessivi ha previsto due fasi.

**Fase 1.** Nelle prime due ore i ricercatori hanno accompagnato i partecipanti definiti *natural helpers* nel dare forma e contenuto alla loro idea di vicinanza solidale attraverso una discussione che ha affrontato una duplice questione:

- quali sono le persone e i luoghi in cui come genitore chiedi/cerchi aiuto?

- [in seguito alla lettura di due brevi storie rappresentanti situazioni di vulnerabilità familiare] quali sono gli aiuti che potresti offrire? quali sono gli aiuti che secondo te sarebbero necessari?

I ricercatori hanno accompagnato i *natural helpers* nell'organizzazione dei contenuti emersi nella discussione, in modo tale da poterli presentare agli operatori (educatori, assistenti sociali, psicologi, insegnanti) durante la seconda fase del laboratorio.

**Fase 2.** Nella successiva ora, i partecipanti-*natural helpers* hanno esposto quanto discusso e condiviso in gruppo agli operatori, soffermandosi tanto sulle risorse sociali informali esistenti, quanto su quelle ancora da attivare e sulle connessioni fra loro. Nell'idea di utilizzare i dati raccolti come stimoli generativi di riflessione (Bove, 2009), è stata svolta una prima analisi dei dati che è stata restituita e discussa con tutti i partecipanti ai tre laboratori riflessivi (operatori e *natural helpers*). In questo modo è stato possibile concordare e verificare i contenuti delineati durante i tre laboratori riflessivi.

Al fine di disporre di un ulteriore approfondimento sull'esperienza della vicinanza solidale nel territorio, alcune settimane dopo la realizzazione dei laboratori riflessivi sono state invitate dai servizi, e intervistate individualmente da due ricercatori, sette persone coinvolte a vario titolo in relazioni di supporto informale. Quattro di esse avevano offerto aiuto a famiglie, bambini, coppie o singoli individui e tre avevano ricevuto uno o più aiuti in momenti particolari della loro vita.

Tab. 2 – Interviste in profondità condotte dai ricercatori

#	Abbreviazione	Offre/Riceve aiuto
Intervista 1	I1	Offre aiuto
Intervista 2	I2	Riceve aiuto
Intervista 3	I3	Offre aiuto
Intervista 4	I4	Riceve aiuto
Intervista 5	I5	Offre aiuto
Intervista 6	I6	Riceve aiuto
Intervista 7	I7	Offre aiuto

Le conversazioni dei laboratori riflessivi, dell'incontro di restituzione e delle interviste sono state audio-registrate, trascritte e sottoposte ad

analisi tematica dei contenuti. I risultati delle analisi hanno portato alla redazione di un rapporto di ricerca che è stato condiviso con i componenti del LabT.

#### 4. Risultati

I contenuti emersi nei laboratori riflessivi sono stati suddivisi e riordinati per tematiche. I partecipanti, infatti, sollecitati dalle domande dei ricercatori e stimolati dalla lettura di alcune storie reali, riportanti le dinamiche di alcuni nuclei familiari in situazione di vulnerabilità familiare, hanno idealmente tratteggiato una serie di cerchie sociali all'interno delle quali rivolgersi per poter trovare risposta ai bisogni propri e/o dei figli, che si creano nel susseguirsi della vita familiare. Il concetto di cerchia sociale che qui richiamiamo è quello definito da Georg Simmel ([1910], 1983), secondo cui

la società è solo il nome con cui si indica una cerchia di individui, legati l'un l'altro da varie forme di reciprocità [...], tali da influenzarsi a vicenda e comportarsi secondo la determinazione che ricevono. [...] la società prescrive che gli individui siano legati da una determinazione e da un flusso reciproci. Pertanto, essa è qualcosa di funzionale cui gli individui si rapportano in senso attivo e passivo e, dato questo suo carattere, più che di società, bisognerebbe parlare di associazione (trad. it. in Iannone, 2007, p. 55).

In questa sede, quindi, per cerchia sociale intendiamo un costrutto di attori sociali che interagiscono fra loro in forma individuale o collettiva (gruppi formali e non, istituzioni, luoghi) e le relazioni che sussistono fra loro, variabili per intensità, modalità, direzione, reciprocità. Sulla base di quanto emerso dai laboratori riflessivi e dalle interviste individuali le cerchie ricalcano, in una certa misura, quelle evidenziate da studi precedenti relativi al tema della vicinanza solidale per le famiglie vulnerabili (Milani *et al.*, 2015; Serbati, 2016; Tuggia, 2017).

I dialoghi hanno restituito non solo un'immagine di ciò che è avvenuto nel momento in cui i partecipanti hanno avuto necessità di un aiuto, ma anche di ciò che, potenzialmente, potrebbe avvenire a fronte di particolari, eventuali esigenze. La particolarità di questi confronti, quindi, è stata quella di raccogliere racconti basati su esperienze reali, insieme a considerazioni e riflessioni suscitate da stimoli esterni.

I risultati vengono presentati dando spazio dapprima alle voci dei partecipanti dei laboratori riflessivi. Rispetto ad alcuni aspetti ivi trat-

teggiate, le voci delle intervistate offrono l'opportunità di un approfondimento e vengono dunque presentati in seconda battuta. Per ciascuna cerchia è stato possibile esplorare tanto gli aiuti rivolti ai bisogni concreti di bambini e famiglie (abitazione, vestiti, ricerca di lavoro, attività didattiche ed extradidattiche, accudimento ecc.) quanto quelli rivolti ai loro bisogni emotivi e relazionali. Non si tratta evidentemente di due categorie nettamente distinte, poiché attraverso i primi transitano anche supporti meno tangibili e concreti, ma ugualmente rilevanti per accrescere il benessere di bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità.

Tuttavia, nell'analizzare le testimonianze raccolte vi è l'intenzione di porre l'attenzione su entrambe le dinamiche di aiuto per trarne indicazioni diversificate. La prima cerchia è quella più prossima alla famiglia stessa, la propria rete parentale. La seconda investe la sfera amicale, la terza riguarda le relazioni tra genitori e famiglie che frequentano i medesimi contesti formali (educativi, sportivi, parrocchiali), mentre la quarta rappresenta le relazioni che si costruiscono frequentando contesti informali.

La propria rete familiare è facilmente riconoscibile da tutti come il primo riferimento per la costruzione di una vicinanza solidale: «più le persone disponibili alla vicinanza solidale sono ricercate all'interno del contesto naturale di vita della famiglia, più sarà semplice trovarle e più il loro aiuto sarà accettato e riconosciuto come utile dalla famiglia stessa» (Tuggia, 2017, p. 82). A quali bisogni, quindi, rispondono le risorse riscontrabili nei contesti di vita delle famiglie? La propria cerchia familiare rappresenta un riferimento solido per chi si trova a vivere momenti di temporanea o prolungata necessità, in particolar modo per quanto concerne la cura dei bambini. Il supporto offerto dai parenti sembra caratterizzarsi in prima battuta come risposta ai bisogni concreti, mentre solo in seconda battuta vengono menzionati quelli di carattere emotivo e relazionale. «Quello familiare è un supporto concreto e pratico, ma anche emotivo» (Lab1, F2); «i parenti, i nonni, la cerchia della parentela danno una grande mano: accompagnano i figli, li aspettano quando ritornano da scuola ecc.» (Lab2, F3).

Più in generale, nella rete costituita dalla famiglia allargata il confine tra le due tipologie di risposte ai bisogni sembra più difficile da definire, poiché spesso l'una è intrecciata all'altra e all'interno della medesima relazione si valorizzano entrambe le dimensioni.

La seconda cerchia esplorata è quella amicale. La rete è considerata fondamentale soprattutto se gli amici hanno figli delle stesse età o di età simili: questo elemento non è secondario, in quanto le esperienze, le esi-

genze e le difficoltà legate alla cura dei bambini sono le medesime e spingono le famiglie ad affrontare insieme questi momenti. Spesso amicizia e vicinato tendono a coincidere, e questo facilita molto lo scambio di aiuti e favori e il consolidarsi di supporti pratici bidirezionali e difficilmente quantificabili: «nel condominio dove viviamo ci sono dei vicini di casa con cui ci scambiamo favori e aiuti. La vicina fa da *baby-sitter* quando noi non ci siamo» (Lab2, F7).

L'abitazione è una risorsa rilevante perché in grado di fornire una risposta concreta alle esigenze delle famiglie. La relazione con i vicini, laddove assume le forme di amicizia o di rapporto basato sulla fiducia, è fondamentale per alleggerire le famiglie di alcuni compiti e far trascorrere ai bambini del tempo insieme.

La risposta ai bisogni concreti sembra essere ulteriormente facilitata nel caso di contesti di ridotte dimensioni demografiche, in cui la prossimità può contribuire a creare dinamiche relazionali solidali e ad alimentare fiducia tra le famiglie. In ciascuno dei tre laboratori riflessivi è stato ribadito che la condizione di genitori, e quindi la presenza di bambini, facilita la creazione di occasioni di vicinanza solidale, che vanno a rispondere anche a bisogni di tipo relazionale, spingendo le famiglie a partecipare alla vita della propria comunità, del proprio paese, a costruire occasioni di incontro e a trascorrere del tempo insieme. «Quando è nata la bambina allora siamo entrati nel contesto sociale del paese. I figli sono un collante che ti permette di costruire reti. L'oratorio lo frequenti se hai figli. Con o senza figli è una differenza abissale» (Lab2, F2).

La rete amicale non veicola solamente aiuti ai bisogni di tipo materiale: è attraverso il dialogo con amici e vicini che si scambiano riflessioni, esprimono dubbi o ricevono consigli e supporto morale utili per il proprio ruolo di genitori. «Con le amicizie c'è anche supporto morale, ci si scambia idee, si parla di perplessità su quello che può essere, quello che la vita ti porta a incontrare» (Lab2, F2).

Questi aspetti emergono anche da alcune interviste individuali, dalle quali si evince come relazioni sorte spontaneamente (di vicinato) o attivate dai servizi sociali, non solo nella cornice di P.I.P.P.I., si trasformino e consolidino in rapporti d'amicizia capaci di rispondere a una molteplicità di tipologie di bisogni, con differenti forme, intensità e tempi.

Ho trovato dei vicini bravissimi alle case popolari, che mi danno una mano. Quasi nessuno ha le famiglie vicine, quindi ci aiutiamo insieme. Domenica mangiamo insieme con i vicini, ognuno cucina qualcosa. Oppure quando si blocca il termostato viene il figlio della vicina ad aggiustarlo. È una rete che si è creata da

sola, senza i servizi. C'è una signora in particolare che si è attivata e mi ha chiesto se avevo bisogno di aiuto; io ero un po' più chiusa, ma grazie a lei mi sono aperta di più. Mi permette di sfogarmi con lei, e lei si sfoga con me. Grazie ai miei vicini mi sento meno sola. Mi sento più sicura, mi posso fidare di loro (I2).

In questa citazione si ritrovano molti elementi tipici delle relazioni di sostegno informale, come lo spontaneismo, la solidarietà tra vicini, la condivisione di momenti della vita quotidiana, lo scambio di favori e il supporto morale reciproco. Un'altra intervistata sottolinea come la relazione d'aiuto sia proseguita anche dopo la fase più acuta di bisogno, proprio perché maturata in un rapporto di amicizia.

P. c'è ancora, ora ha quattro nipotini e ha meno tempo per me, però ci sentiamo al telefono. Se la chiamo e ho bisogno di lei è sempre presente. [...] adesso con P. restiamo in contatto, è raro qui incontrare una persona così. È nata una amicizia con lei. Per me ha fatto di tutto e di più. [...] Un po' una mamma, me la sento. Ha la capacità di stare calma, quella razionalità sempre sobria, che mi fa ragionare (I4).

La terza cerchia è quella relativa alle relazioni instauratesi tra genitori e famiglie in contesti formali, spesso a partire dalle comuni frequentazioni dei figli (scuola, attività extra scolastiche, parrocchie). Frequentare l'asilo, la scuola, l'oratorio o le attività sportive ha ricadute importanti non solo per i bambini stessi, ma anche per i genitori. In queste occasioni ricorrenti le possibilità per incontrarsi, discutere e scambiare i punti di vista sono più abituali e la condivisione della medesima esperienza alimenta e stimola maggiormente le relazioni.

Quando si frequentano amici che hanno figli coetanei diventa più facile riuscire a gestirli. Nel mio palazzo ora c'è una famiglia con un bimbo della stessa età. L'aiuto solidale è reciproco, io li porto a scuola, tu li vai a prendere. La vicinanza fisica con famiglie con bambini della stessa età è proprio forte (Lab3, F4).

Dentro queste reti si creano, quindi, occasioni di vicinanza solidale che rispondono a volte a bisogni di tipo relazionale, altre volte di tipo più concreto e pratico, come l'accompagnamento, i compiti, l'accudimento temporaneo: «La rete con i genitori dei compagni di scuola dei figli è utile per scambiare qualche idea o per aiutarsi, prendi tu, prendo io... Ad esempio se devono andare a catechismo ci si organizza» (Lab2, F4). «Gli aiuti sono arrivati in maniera amichevole, spontanea: "hai bisogno? Ti porto io i bambini al judo!" . Sono aiuti di tipo pratico, concreto.

C'è la mamma di un bambino che mi aiuta tanto, va a judo, ritira anche i miei due. Il sabato c'è un'altra mamma: "vengo a prenderli...Li porto a calcio"» (I6).

A volte sono i genitori stessi ad aumentare le opportunità di incontro organizzando fra loro momenti conviviali o ricreativi da trascorrere insieme. Questi momenti vedono i genitori investiti di differenti impegni, in base alla propria disponibilità di tempo. In tali reti, che potremmo definire funzionali perché sorte in prima battuta per dare risposta a bisogni concreti come quelli esemplificati in precedenza, possono anche generarsi amicizie che in alcuni casi continuano dopo l'esperienza scolastica e assolvono altre funzioni, assicurando risposte ai bisogni di tipo relazionale ed emotivo.

L'accompagnamento e l'uscita da scuola rappresentano occasioni molto importanti per i genitori perché utilizzano questi momenti per confrontarsi con altri genitori e, in alcune occasioni, per chiedere o offrire un supporto: «Quando aspetti i bambini fuori dalla scuola magari ti confronti» (Lab3, F2).

Anche le attività sportive diventano contesti in grado di creare relazioni, secondo alcuni genitori anche in maniera più immediata e facile rispetto al contesto della scuola: «Lo sport crea comunità. I genitori cucinano per la squadra, diventano una grande famiglia. Lì si creano dei legami anche più facilmente che a scuola. La scuola ha i suoi tempi» (Lab1, F1). «La rete dei genitori del *basket* è bella, anche per passare momenti piacevoli insieme» (Lab2, F6).

Tra i contesti formali menzionati dai partecipanti ai laboratori riflessivi e dagli intervistati, l'oratorio è quello in cui appare più evidente la potenzialità delle reti sociali in risposta ai bisogni relazionali ed emotivi. L'oratorio è considerato un luogo aperto e sicuro che offre molteplici funzioni: momenti ricreativi ai bambini; occasioni di incontro per i genitori i cui figli lo frequentano; percorsi di confronto e dialogo per famiglie e genitori. Nel panorama delle realtà territoriali extrascolastiche gli oratori garantiscono una presenza capillare e continua e rappresentano una risorsa all'interno della quale utilizzare servizi o organizzarne di nuovi. Dalle interviste è infatti emerso che per alcuni gruppi di persone la parrocchia è un ambiente dentro al quale entrare in contatto con chi condivide gli stessi valori, inserirsi in attività solidali già avviate (doposcuola, raccolta viveri ecc.) e poterne promuovere di nuove. «Ho conosciuto alcune famiglie in parrocchia, e poi da lì abbiamo iniziato a interessarci ad alcuni bambini che vedevamo in situazione di bisogno» (I1). «Io facevo volontariato in parrocchia e poi anche a casa, mi piace



poter fare qualcosa, anche di pratico. Ho scelto di fare. Ho disponibilità di tempo» (I7).

Dell'oratorio viene più volte sottolineato l'aspetto di apertura verso tutte le fasce sociali e le differenti fedi religiose, mettendone in evidenza la funzione di coesione sociale e integrazione tra famiglie radicate nel territorio e famiglie appena giunte, con bisogni concreti ma soprattutto relazionali.

L'oratorio è un posto dove vengono tutti, aperto a tutti, anziani, bambini, giovani coppie, arriva quasi tutto il paese indipendentemente dalla fede religiosa. All'oratorio vengono anche bambini stranieri, si creano amicizie con le famiglie dei bambini, tutti ti conoscono, anche questa è diventata famiglia, fai da mediatore tra le nuove famiglie arrivate e quelle vecchie (Lab1, F1).

L'oratorio è menzionato anche come contesto di apprendimento, che offre occasioni formative per mettersi alla prova e per iniziare percorsi caratterizzati dalla solidarietà: «All'oratorio ci si incontra per stare bene insieme, per fare un cammino educativo, ma anche per fare cose insieme agli altri e per gli altri [...]. Abbiamo trovato persone che sono venute ad aiutare i nostri figli per qualche materia» (Lab1, F7).

È quindi un luogo dove trovare e ricevere supporti concreti, ma è anche un contesto dove alcune famiglie trovano aiuti di tipo emotivo, punti di riferimento utili per i percorsi di crescita o anche per il semplice stare insieme.

La quarta cerchia, infine, prende in considerazione le relazioni che si costruiscono frequentando contesti informali. I parchi gioco, in città o in paese, vicini alle scuole o ai centri commerciali, sono spesso contesti dove i genitori – specialmente le mamme – trovano un sostegno che potremmo definire “leggero”, attraverso il quale scambiare informazioni, ricevere consigli e, in caso di bisogni specifici, chiedere ulteriore supporto. «Le mamme si incontrano, utilizzano il parco giochi per fare incontrare i loro bambini, per uscire dalla solitudine» (Lab2, F5). «Andavo al parco giochi del McDonald's e facevo molte chiacchierate con altre mamme e i bambini giocavano» (Lab1, F2).

Dei luoghi come il Consultorio Familiare o gli ambulatori pediatrici vengono segnalati gli aspetti più informali come le sale d'attesa, che diventano funzionali in chiave di creazione di reti o di relazioni informali d'aiuto, grazie alle occasioni di incontro che offrono. «Il Consultorio è stato d'aiuto, in sala d'attesa c'erano altre mamme che vivevano quelle fatiche, era uno spazio che vivevo come una risorsa d'appoggio, uno spazio di relazione» (Lab3, F5).

Si registrano diverse pratiche di vicinanza solidale in cui i genitori organizzano “dal basso” occasioni di sostegno reciproco, in risposta tanto a bisogni materiali quanto relazionali. Rispetto ai primi si fa riferimento prioritariamente ad attività da svolgersi nel tempo libero con i figli (escursioni, feste), in cui alcuni genitori con maggiori disponibilità di tempo si prendono la responsabilità di gestire questi momenti rivolti ai bambini e altri genitori possono beneficiarne sentendosi sollevati da alcune mansioni e semplificando la propria organizzazione quotidiana o settimanale: «d'estate avendo tempo organizzo gite e pomeriggi con bambini per sollevare i genitori degli altri bambini che lavorano» (Lab1, F1).

Queste reti, ovviamente, rispondono anche a bisogni relazionali, creando spazi e momenti dedicati al dialogo e al confronto. Da alcune di queste esperienze sono nate associazioni, o comunque gruppi informali alimentati dai genitori stessi e in grado di attivarne altri e includere anche famiglie in situazione di vulnerabilità. La mobilitazione da parte dei genitori spinge all'interazione e integrazione con altre realtà del territorio, come associazioni, Pro loco, parrocchie. Specialmente in contesti di piccole dimensioni senza una particolare dotazione di servizi per le famiglie e per i bambini sembrano essere di fondamentale importanza le reti spontanee che riescono a organizzare l'aiuto e renderlo fruibile ad altri.

Mi ero rivolta alla Pro loco per avere un locale dove trovarci come genitori, avevamo creato questo spazio, gestito da noi genitori. È servito per socializzare, grazie al fatto di avere figli mi sono inserita, senza figli avrei avuto più difficoltà a entrare nella vita sociale del paese. L'associazione crea appartenenza, qualcuno che vive le tue stesse esperienze in un dato momento (Lab1, F3).

In altri casi la creazione di una rete di supporto, pur nascendo dal basso, può beneficiare di un sostegno economico o di un investimento iniziale da parte di un soggetto terzo. Questo aspetto può rappresentare un input fondamentale per promuovere e consolidare queste esperienze.

Qualche anno fa grazie al progetto XY, si è creata una rete tra genitori dell'asilo. Poi si è creata una rete per realizzare un piccolo campo estivo e si sono messe in gioco mamme che avevano tempo e non sapevano dove portare i figli d'estate e mamme che non avevano tempo. Grazie a questi soldi in più abbiamo sgravato alcune mamme dal dover seguire sempre i figli. E questo è stato molto arricchente, ha creato anche una rete. C'è ad esempio una mamma che non manda i figli a scuola. Grazie a questa iniziativa ha creato dei legami e il gruppo la sta aiutando a capire di cosa ha bisogno (Lab2; F4).

Le testimonianze raccolte non mancano di menzionare, tra i contesti in grado di fornire risposte ai bisogni delle famiglie, i servizi più formalizzati e strutturati come la scuola, i presidi sanitari, i servizi sociali e quelli specialistici. In assenza di sostegni da parte dei *natural helpers* (Folgheraiter, Cappelletti, 2011), ad esempio, la scuola sembra essere per alcuni genitori un luogo all'interno del quale ricercare un rapporto privilegiato con gli insegnanti al fine di affrontare le criticità con i propri figli, segnalarle e instaurare relazioni di fiducia. Tali aspettative sono spesso disattese e le difficoltà nelle relazioni scuola-famiglia paiono essere principalmente – ma non solo – di natura comunicativa, rendendo complesso il dialogo, le possibilità di confronto o le eventuali segnalazioni di situazioni critiche:

a scuola si fa fatica a costruire una relazione diretta con gli insegnanti, c'è diffidenza tra insegnante e genitore, l'insegnante ha paura di dirti le cose. Non c'è una conoscenza e non sai come reagirà l'altro, quindi gli insegnanti si fanno problemi a dirti (Lab2, F7).

Per quanto riguarda, invece, i servizi sociali, le riflessioni relative al loro ruolo nell'attivazione della vicinanza solidale tendono a focalizzarsi su tre dimensioni fra loro intrecciate.

La prima riguarda la funzione di connessione tra famiglie in situazione di vulnerabilità e risorse di aiuto che viene idealmente riconosciuta ai servizi. Si tratta di un ruolo di "ponte", ovvero di facilitazione dell'incontro tra chi è disponibile a fornire informalmente risposte ai bisogni materiali o relazionali e chi si trova, appunto, in temporanea condizione di bisogno. Questo ruolo viene riconosciuto anche ad altre realtà come le associazioni o la parrocchia, che indirizzano i genitori verso le risorse d'aiuto disponibili sul territorio.

Quello che ha aiutato, nel nostro caso, è stata la circolazione di informazioni. L'unico modo per creare il ponte è uscire dallo standard istituzionale, la scuola da sola, i servizi sociali da soli ecc. Occorre travalicare il confine. Nel nostro caso è stata l'insegnante di religione che ha messo insieme le risorse e i vari soggetti (Lab3, F2).

Tuttavia, sono pochi i riferimenti ai servizi sociali come attori in grado di creare realmente queste connessioni e assumere, almeno in una fase iniziale, la regia di queste relazioni:

l'ideale sarebbe che ci fosse una rete di amicizia tra famiglie, ma il ruolo formale di qualcuno ci deve essere per individuare le famiglie da sostenere (Lab1, F4).

La seconda dimensione, emersa in misura maggiore dalle interviste, riguarda le modalità con cui queste connessioni sono facilitate e realizzate, ovvero quali e quante informazioni sulle famiglie in situazione di vulnerabilità i servizi condividono con chi offre il proprio aiuto. Dalle riflessioni raccolte tra chi ha fornito una risposta ai bisogni di bambini e famiglie emerge l'esigenza di ricevere maggiori informazioni dai servizi rispetto alle condizioni e ai livelli di benessere di queste famiglie:

Io vorrei saperne un po' di più sul bambino che aiuto e sulla sua famiglia, dico "ma non è possibile per voi andare a vedere come è la sua giornata?". Se poi le assistenti sociali mi dicono "ok, va bene, tienilo tu", o "lascialo andare a casa" sono più tranquilla. [...] Ma vorrei sapere un po' di più come devo muovermi, vorrei sapere che lui stia bene. [...] Bisognerebbe avere più informazioni sulle famiglie che si aiutano, se non fossero stati gli insegnanti a dirmi qualcosa, io queste cose qua non me le immaginavo nemmeno (I1).

L'apparente disorientamento di alcune figure di supporto è infatti determinato da un accompagnamento che viene percepito come insufficiente in relazione al proprio operato e dalla sensazione di potere/volere ampliare il raggio d'azione della propria relazione d'aiuto. La – almeno per alcune situazioni – scarsa integrazione con il servizio sociale rende incerto il percorso di aiuto e il perimetro dentro al quale mobilitare le risorse.

La gente mi chiede "ma come vivono?". Ma io non lo so e per la parte che devo fare non mi interessa. Però non so...Anche il ragazzo disabile si potrebbe portarlo un po' fuori. Però non so...Bisognerebbe fare un discorso ben più ampio magari con l'assistente sociale. Però a me hanno chiesto questo e per ora faccio così. Avrebbero bisogno come famiglia di qualcosa in più, forse, secondo me...[...]. Non so molto, però l'assistente sociale non mi ha coinvolto in questa cosa (I5).

A fronte di questi mancati coordinamenti, in alcune relazioni d'aiuto le decisioni che riguardano il come e il cosa fare nel corso dell'esperienza vengono assunte direttamente dalle figure di supporto.

L'ampliamento e spostamento delle attività l'ho fatto e deciso tutto io. Mi stupisco che non mi abbia più contattato nessuno per sapere un po' come andava. [...] Non ho un giudizio molto positivo sui servizi sociali, non sono molto presenti, se riescono a lasciare agli altri lo fanno. Invece sono loro che dovrebbero interessarsi, ma forse non hanno il tempo (I5).

La terza dimensione riguarda la funzione di orientamento e formazione che alcuni intervistati si aspettano dai servizi. Più o meno implicitamente, infatti, emerge non solo l'aspettativa che siano gli operatori sociali a intercedere tra chi aiuta e chi riceve aiuto, ma che spetti a loro il compito di orientare e supportare chi mette a disposizione il proprio aiuto. Durante i laboratori riflessivi è stata più volte sottolineata la necessità, in casi di particolare fragilità, di accompagnare chi offre un sostegno al fine di indirizzare la relazione verso modalità più rispondenti ai bisogni delle famiglie. Ciò rientra, più in generale, nel tema riassumibile dalla domanda "chi aiuta chi offre aiuto?" e attorno al quale i partecipanti hanno evocato l'importanza di un soggetto con un ruolo sia di raccordo (tra famiglie, tra famiglie e territorio, tra istituzioni) sia di sostegno, formazione e orientamento.

Non si può costruire una rete di volontariato senza delle informazioni, una preparazione culturale. [...] Devono essere i servizi sociali che ti devono aiutare a capire come ti devi muovere. [...] È importante in questo senso la formazione, i genitori dovrebbero avere delle competenze e saper accogliere il diverso (Lab3, F1).

I genitori che offrono un aiuto avrebbero bisogno di maggiori strumenti informativi e formativi per capire quello che è possibile fare con l'altro. L'istituzione dovrebbe occuparsi di chi è fragile ma anche di chi vuole offrire supporto. Se non hai strumenti per aiutare rischi di rimanere invischiato anche tu che vuoi dare l'aiuto. Ci vogliono sempre delle competenze, in qualsiasi ambito (Lab2, F1).

Anche le interviste individuali confermano questa esigenza e, in più di un'occasione, il confronto con i servizi sociali ha avuto luogo solo in virtù della pregressa conoscenza tra chi offre il sostegno e il singolo professionista:

ogni tanto chiedo all'assistente sociale come comportarmi con la signora, se alle volte è insistente, o cose così...Conoscendo l'assistente sociale mi sento di chiedere a lei, se non la conoscessi non andrei a disturbare i servizi sociali per queste cose. Quando la ragazzina aveva avuto gli attacchi di panico mi sono confrontata con lei (I7).

Alcuni partecipanti, infine, si sono soffermati sul rischio di compromettere le proprie relazioni familiari a fronte di eccessivi coinvolgimenti personali nelle relazioni d'aiuto. Viene, anche in questi casi, segnalata

la necessità di essere supportati nel gestire e motivare le proprie scelte all'interno del proprio nucleo familiare.

Mi sto accorgendo che ho paura, nel muovermi, di essere giudicata. Certe cose le faccio (ad esempio compro i biscotti alla bambina che aiuto), ma ho paura che i miei figli siano gelosi. In questo avrei bisogno di essere supportata (Lab3, F3).

Questo aspetto è particolarmente rilevante: la risposta ai bisogni sia materiali che relazionali sembra essere più efficace, puntuale e inclusiva se non è solamente un membro della famiglia a investire sulla relazione d'aiuto, bensì l'intero nucleo. Tuttavia, come sostiene un'intervistata, la famiglia deve essere preparata a questa esperienza e deve trovarsi d'accordo sul perimetro d'azione entro il quale si intende stare.

La persona che accoglie deve parlarne con gli altri componenti della famiglia, deve discuterne. Ad esempio io ho chiarito a mio marito che l'aiuto che avrei dato alla bambina non sarebbe sfociato in un affidamento. Se c'è una chiusura da parte di alcuni componenti della famiglia la cosa non funziona. Devi preparare il terreno all'interno della famiglia, è fondamentale. Poi gradualmente gli aiuti si ampliano, ma non puoi portare un estraneo dentro senza prepararli prima. Gli equilibri della famiglia vanno rispettati e non stravolti (I3).

##### *5. Considerazioni conclusive e questioni aperte*

Lo spazio collaborativo tra ricercatori e professionisti nell'approfondimento di Sondrio relativo al tema della vicinanza solidale ha riguardato tutto il percorso della ricerca, dalla fase di costruzione della domanda e dell'oggetto di indagine, al progressivo affinamento del disegno di ricerca, fino allo sviluppo dei processi interpretativi basati sui risultati dei laboratori. In questo tempo sono state rese esplicite letture e interpretazioni diverse rispetto alla vicinanza solidale, che consentono una decostruzione riflessiva delle comprensioni sul tema e che richiedono di intraprendere percorsi di ricostruzione concettuale delle ragioni sottese a tale pratica (Bove, Sità, 2016), di cui in questo paragrafo conclusivo si inizia a dare conto.

La definizione di *vicinanza solidale* presente nelle Linee di indirizzo (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2017) fa riferimento al «sostegno alla famiglia nella vita quotidiana, a partire da bisogni circoscritti e concreti, individuati insieme alla famiglia e esplicitamente

indicati nel progetto» (ivi, p. 71), relativamente allo svolgimento con il bambino di alcune attività e compiti, all'accompagnamento dei genitori nel fronteggiare i problemi della quotidianità e alla promozione dell'integrazione della famiglia nella vita sociale del territorio.

I laboratori riflessivi svolti a Sondrio, a partire da una riflessione sui luoghi e sulle persone cui ciascun partecipante si rivolge per "ricevere aiuto", hanno consentito la descrizione di una molteplicità di vissuti di vicinanza solidale. Particolare evidenza assume una più sfaccettata lettura dei bisogni cui essa può rispondere. Certo, nelle interviste e nei laboratori si fa ampio riferimento ai bisogni concreti definiti nelle Linee di indirizzo, ma a questi si affiancano i bisogni di tipo emotivo/morale, che riguardano il condividere interessi, ricevere consigli, confrontarsi su problematiche comuni, ma anche il semplice stare o fare delle cose insieme. La modalità con cui è intesa la vicinanza solidale si completa dunque: vicinanza solidale è l'aiuto concreto da famiglia (o persona) a famiglia, ma anche l'appartenenza e/o la frequentazione di contesti di gruppo anche informale.

Nel primo caso sono riconoscibili tutti gli aiuti di tipo concreto e/o emotivo che le persone ricevono dai propri familiari e parenti e dai propri amici o conoscenti, nonché dai servizi sociali, dalla scuola, dalle associazioni ecc.

La seconda modalità di vicinanza solidale, invece, riguarda situazioni in cui i genitori si trovano a frequentare altri genitori in ragione della condivisione della frequentazione di spazi comuni, come possono essere la classe scolastica dei figli o l'attività sportiva o associativa (compreso l'oratorio). Sono state citate come occasione di vicinanza solidale la costruzione di incontri informali di gruppo che avvengono nel tempo libero, quando si portano i figli a giocare al parco, per esempio, o nelle sale d'attesa dei consultori familiari. In queste situazioni, l'occasione di incontro è del tutto informale e a volte anche sporadica, ma offre comunque la possibilità di scambiare idee, suggerimenti, informazioni, anche in ragione della stessa condivisione dell'età dei figli.

Ma la possibilità di vivere la vicinanza solidale è riconosciuta anche in altre situazioni informali, come la partecipazione alle feste e alle sagre del paese. In tutte queste situazioni non c'è un bisogno che trova risposta con un aiuto concreto, ma un bisogno emotivo e relazionale, che riguarda anche semplicemente la voglia di stare bene insieme e passare del tempo piacevole in compagnia. È possibile che da queste situazioni informali si sviluppino vere e proprie relazioni di risposta a bisogni concreti, ma non è un tratto necessariamente caratteristico di tali frequentazioni.

Queste considerazioni conducono a una possibile rivisitazione della definizione di vicinanza solidale così come formulata nelle Linee di indirizzo, con una apertura a interventi in grado di curare la partecipazione delle persone a “occasioni dove stare bene insieme ad altre persone”. Queste stesse occasioni potrebbero essere intese come punti di accesso per costruire relazioni in grado di rispondere ai bisogni concreti indicati nelle Linee di indirizzo. In ogni caso, offrendo l’opportunità di relazioni informali vissute positivamente, esse possono contribuire a modificare i *pattern* interpersonali consueti, fino a un miglioramento della qualità delle relazioni nell’intero sistema familiare (Byng Hall, 1988, trad. it. 1998; Tuggia, Zanon, 2017).

I partecipanti hanno poi evidenziato la necessità di una regia che faciliti la creazione di relazioni di vicinanza solidale e fornisca risposte ai bisogni delle famiglie più vulnerabili. Questa regia non sempre è stata riconosciuta a un soggetto specifico. Le esperienze dei partecipanti a volte rimandano a una regia non costruita appositamente, che è avvenuta quasi involontariamente grazie alla sensibilità di alcune persone fortemente radicate nel territorio, come l’insegnante di religione o la coordinatrice del doposcuola. Incuriosisce come raramente tale regia sia attribuita ai servizi sociali, anzi, talvolta è esplicitamente negata a questi ultimi, che appaiono percepiti come distanti. Gli operatori invece sembrano rivendicare questo ruolo. Quando invece i partecipanti si riferiscono a relazioni di vicinanza solidale già instaurate, al servizio sociale è attribuito un compito forte di cura e di accompagnamento, che non sempre trova realizzazione nelle esperienze considerate.

La rivendicazione del ruolo di regia sul territorio da parte degli operatori del servizio sociale, il contestuale non riconoscimento di tale compito da parte dei partecipanti ai laboratori riflessivi e, dall’altra parte, il fatto che gli stessi partecipanti individuino nel servizio la competenza per rispondere alle domande che il vivere relazioni di vicinanza solidale genera, porta a interrogarsi sui compiti e sulle modalità in cui il servizio sociale interpreta la gestione e la promozione della vicinanza solidale. Sembra che tra i partecipanti sia presente l’idea che il servizio sociale sia necessario nel momento in cui si fa riferimento alla singola relazione d’aiuto, con una richiesta prestazionale di garantire informazioni e supporto. La stessa presenza non appare necessaria quando ci si colloca nel territorio e nel tessuto di relazioni naturali, cui pure la vicinanza solidale fa riferimento.

La presenza del servizio sociale in relazione alla vicinanza solidale sembra «riferibile solo alle difficoltà dei singoli da sostenere nel pro-



cesso di integrazione in una comunità» (Allegrì, 2015, p. 19) e non a un lavoro «nel territorio con i diversi attori che ne fanno parte» (*Ibidem*). Rafforzare la visibilità e la presenza del servizio sociale nel territorio potrebbe, invece, essere la via per rispondere alle difficoltà di attivazione del dispositivo della vicinanza solidale, più volte evidenziate sia dagli operatori di Sondrio che nei risultati del Programma P.I.P.P.I. Come ben espresso da Allegrì:

le amministrazioni pubbliche sono tradizionalmente abituate a pensare che gli utenti arrivino ai loro uffici per presentare domande e in tal senso hanno costruito strutture, servizi e processi di risposta. Tuttavia [...] le persone più in difficoltà [...] non si presentano spontaneamente. Non solo, questo atteggiamento riguarda anche molti cittadini, delusi e sfiduciati rispetto alla relazione con le istituzioni (ivi, p. 104).

L'approfondimento sulla vicinanza solidale portato avanti nei laboratori riflessivi di Sondrio porta a considerare un cambiamento di prospettiva che propone di procedere in senso opposto: uscire dai servizi e andare a cercare le persone, stare nei luoghi delle persone per creare intenzionalmente contesti dove si vivono le relazioni. Si tratta di sviluppare nuovi percorsi di collaborazione tra contesti informali e formali, dove una possibile futura linea di azione potrebbe riguardare:

- il ripensamento del ruolo e della posizione del servizio sociale nella regia di occasioni di vicinanza solidale, anche in ragione dell'esigenza di un radicamento territoriale;
- il ripensamento della vicinanza solidale considerando la duplice accezione di (i) aiuto concreto da famiglia (o persona) a famiglia e di (ii) cura dei contesti informali del vivere in relazione, dove le persone possano semplicemente sperimentare di "stare bene insieme" oppure da intendere anche come punto di accesso per la creazione di nuove relazioni sociali di aiuto e sostegno.

Lo spazio collaborativo tra ricercatori e professionisti a Sondrio lascia aperta e da esplorare la questione della costruzione dell'innovazione sociale: il presente studio si ferma un momento prima della riprogettazione delle pratiche di vicinanza solidale, che dovrà necessariamente coinvolgere anche la cittadinanza insieme ai professionisti; esso è una testimonianza di come l'innovazione sociale prima di essere pensata e messa in campo richieda di dedicare tempo all'analisi e all'emersione delle differenti comprensioni da parte dei partecipanti.

*Ringraziamenti*

Gli Autori ringraziano tutti gli operatori e le persone che hanno preso parte al percorso del Laboratorio Territoriale. In particolare si ringraziano Luca Verri, Barbara Negri e Katuscia Patalano per l'impegno profuso e la determinazione nel portare avanti questa iniziativa di ripensamento critico e innovazione.

*Riferimenti bibliografici*

- Allegrì E. (2015): *Il servizio sociale di comunità*. Roma: Carocci.
- Allegrì E., Eve M., Mazzola R., Perino M., Pogliano A. (2020): Other "Lenses": A Training Programme for Social Workers and Others Working with Asylum Seekers and Migrants in Italy. *European Journal of Social Work*, 23(3), pp. 529-540.
- Bondioli A., Ferrari M. (2004): *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti, percorsi*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Borsellino P., Belotti A. (2010): *Manuale Operativo Progetto Famiglie in Rete*. Feltre: Ulss 8, (<http://www.ulssfeltre.veneto.it/shared/UserFiles/file/Link%20Veloci/Mercoledì%20della%20salute/Manuale%20Operativo%20Progetto%20Famiglie%20in%20Rete.pdf>; data di ultima consultazione: 23.9.20).
- Bove C. (2009): *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Bove C., Sità C. (2016): Col-legare le voci nella ricerca. Sostenere esperienze di *inquiry* collaborativa tra ricercatori e professionisti. *Encyclopaideia*, XX(44), pp. 57-72.
- Brown J., Isaacs D. (2005): *Shaping Our Future through Conversations that Matter*. San Francisco (CA): Berrett-Koehler Publ.
- Byng Hall J. (1988): *Le trame della famiglia*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 1998.
- Chaskin R.J., Brown P., Venkatesh S.A., Vidal A. (2001): *Building Community Capacity*. New York: Aldine.
- Dewey J. (1938): *Logic: The Theory of Inquiry*. New York: Henry Holt & Co.
- Di Masi D., Serbati S., Sità C. (2019): La collaborazione tra ricerca e pratiche professionali per l'innovazione sociale: i laboratori territoriali nella prospettiva della Teoria dell'Attività. *Studium Educationis*, XX(1), pp. 91-112.
- Durand D., Massé R., Ouellet F. (1989): Intervenantes non professionnelles et prévention de l'enfance maltraitée, Évaluation du projet de la visite. *Santé mentale au Québec*, 14(2), pp. 26-38.
- Folgheraiter F., Cappelletti P. (a cura di) (2011): *Natural helpers: storie di utenti e familiari esperti*. Trento: Erickson.

- Guba E., Lincoln Y. (1989): *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park (CA): Sage.
- Hostinar C.E., Sullivan R.M., Gunnar M.R. (2014): Psychobiological Mechanisms Underlying the Social Buffering of the Hypothalamic-Pituitary-Adrenocortical Axis: A Review of Animal Models and Human Studies across Development. *Psychological Bulletin*, n. 140, pp. 256-282.
- Iannone R. (2007): Le cerchie sociali in G. Simmel. *Rivista Trimestrale di Scienza dell'Amministrazione*, n. 3, pp. 28-39.
- LabRIEF (2019a): *Struttura di governance e piano di lavoro P.I.P.P.I. 2019-2021*. Padova: Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare.
- LabRIEF (2019b): *P.I.P.P.I. Report conclusivo. Sesta implementazione (2017-2018)*. Padova: Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare.
- Lacharité C. (2014): Transforming a Wild World: Helping Children and Families to Address Neglect in the Province of Quebec, Canada. *Child Abuse Review*, n. 23, pp. 286-296.
- Lacharité C., Éthier L., Nolin P. (2006): Vers une théorie écosystématique de la négligence envers les enfants. *Bulletin de psychologie*, 59(4), pp. 381-394.
- Lines D.R. (1987): The Effectiveness of Parent Aides in the Tertiary Prevention of Child Abuse in South Australia. *Child Abuse and Neglect*, n. 59, pp. 507-512.
- Maurizio R., Perotto N., Salvadori G. (2015): *L'affiancamento familiare. Orientamenti metodologici*. Roma: Carocci.
- Milani P. (2006): *L'aiuto informale tra famiglie: ragioni ed esperienze*. In R. Maurizio, F. Belletti (a cura di): *La prossimità tra famiglie*. Padova: Fondazione Zancan, pp. 30-59.
- Milani P., Ius M., Serbati S., Zanon O., Di Masi D., Tuggia M. (2015): *Il Quaderno di PIPPI. Teorie, metodi e strumenti per l'implementazione del programma*. Padova: Becco Giallo.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2017): *Linee di Indirizzo nazionali "L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità"*. Roma: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.
- Natland S. (2015): Dialogical Communication and Empowering Social Work Practice. *Journal of Evidence-Informed Social Work*, 12(1), pp. 80-91.
- Peirce C.S. (1992): *Selected Philosophical Writings*. Bloomington: Indiana University Press.
- Raineri M.L. (2013): *Community Care*. In A. Campanini (a cura di): *Nuovo Dizionario di Servizio Sociale*. Roma: Carocci, pp. 146-149.
- Serbati S. (2016): Il supporto sociale informale: esperienze e prospettive in P.I.P.P.I. - Programma di Intervento Per Prevenire l'Istituzionalizzazione. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 95-116.
- Simmel G. (1910): *Forme e giochi di società. Problemi fondamentali della sociologia*. Trad. it. Milano: Feltrinelli, 1983.
- Taylor S.E. (2011): Social Support: A Review. In H.S. Friedman (a cura di): *Oxford Handbook of Health Psychology*. New York: Oxford University Press, pp. 189-214.

- Tuggia M. (2006): Dall'affidamento familiare a esperienze di prossimità. In R. Maurizio, F. Belletti (a cura di): *Progetti di prossimità tra famiglie*. Padova: Fondazione Zancan, pp. 68-74.
- Tuggia M. (2017): La vicinanza solidale. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 77-93.
- Tuggia M., Zanon O. (2017): La partecipazione della famiglia al suo percorso di accompagnamento nel Programma P.I.P.P.I. Quali competenze per i professionisti dei servizi? *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 25-39.



## Falsi miti genitoriali e cattive eredità *dis-educative*

Francesco Paolo Romeo<sup>1</sup>

### Abstract

Gli stili educativi, adottati in famiglia durante l'infanzia, imprimono una tendenza allo sviluppo della struttura di personalità dei figli. La costruzione della loro dimensione socio-relazionale è inficiata anche quando la coppia genitoriale non è in grado di disambiguare i "conflitti di realtà", attenuando la tensione polarizzata tra amore e odio, identità e appartenenza, collaborazione e competizione, legittimità e illegittimità, e mitigando la rigidità del loro modo di percepirsi e rapportarsi agli altri, nei diversi contesti sociali. È quindi possibile veicolare in famiglia narrazioni fuorvianti il senso del reale: in un certo senso "mitologiche", come quelle dei padri *'ndranghetisti* che spingono i figli a riunirsi nelle "paranze" criminali (Saviano, 2016), che diventano triste patrimonio delle generazioni future e costringono chi le ascolta a credere il mondo un posto ostile e da combattere. Come e in quali agenzie educative è possibile smitizzarle, senza mettere in moto nei figli quel "conflitto di lealtà" per cui sembra di tradire il proprio genitore e sé stessi? L'articolo, attraverso una criteriologia utile sia agli operatori della relazione educativa e di cura, sia a quelli scolastici, tenta di rispondere a queste domande.

**Parole chiave:** infanzie infelici, trasmissione dei "copioni" educativi, patto di lealtà familiare, approccio autobiografico-narrativo, autonomia.

### Abstract

The educational styles, adopted in the family during childhood, impart a tendency to the development of the personality structure of children. The construction of their socio-relational dimension is invalidated even when the parenting couple is unable to disambiguate the "conflicts of reality" by alleviating the polarized tension between love and hate, identity, and belonging, collaboration and competition, legitimacy and illegitimacy, hence mitigating the rigidity of their way of perceiving and relating to others, in different social contexts. It is therefore possible to convey in the family misleading narratives the sense of reality, in a certain sense "mythological", as those of the *'Ndranghetist* fathers, who push their children to gather in the criminal "paranze" (Saviano, 2016), which be-

---

<sup>1</sup> Assegnista di Ricerca in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Università della Valle D'Aosta, docente a contratto di Didattica generale presso l'Università Telematica Pegaso (Na) e di Bisogni educativi speciali e tecnologie per l'inclusione presso l'Università Telematica e-Campus di Novedrate (Co) e Giudice onorario presso il Tribunale per i Minorenni di Taranto.

come the negative heritage of future generations, forcing who listen to them to believe the world a hostile place. So, how, and in which educational agencies, is it possible to demystify them, without setting in motion in their children that “conflict of loyalty”, which seems to betray their father and themselves? The paper, through a useful criterion both for education and care operators, and for school ones, attempts to answer these questions.

**Keywords:** unhappy childhoods, transmission of educational “scripts”, pact of family loyalty, narrative-autobiographical approach, autonomy.

### 1. *Come frutti di semine antiche*

Quello che siamo è il “frutto” di un lavoro di relazione antico, che trova nell’infanzia e nella preadolescenza il suo “campo di semina” più appropriato e i cui “contadini” principali sono le madri e i padri. Fuor di metafora, vogliamo asserire che l’adulto di oggi, insieme a tutto ciò che pensa e che prova da un punto di vista affettivo, ivi compresi i suoi comportamenti come parte visibile di un mondo interiore spesso complesso, proviene da un passato interpersonale introiettato nei primi anni di vita; una *memoria condivisa* che sotto forma di “genitori interiori” è sempre presente nella sua mente e negli anni sostiene, consiglia e, alla stregua di una bussola, gli indica un orientamento per procedere nel proprio progetto esistenziale.

Oggi siamo in grado di classificare tutta una serie di “infanzie infelici”, sia sulla scorta della letteratura esistente sui disturbi di personalità e sulla ricostruzione dell’infanzia vissuta da soggetti portatori dei sintomi di tali problematiche (Smith Benjamin, 1996, trad. it. 1999), sia alla luce delle analisi cliniche e degli interventi educativi, pedagogici e didattici realizzati con i bambini, i preadolescenti e gli adolescenti ospitati nelle diverse strutture specializzate per minori situate sul territorio. Siamo anche in grado di affermare che gli stili educativi *soffocanti/iperprotettivi* o, al contrario, *trascuranti/narcisistici*, quindi non squisitamente maltrattanti, possono in ogni caso condizionare in età adulta, inducendo a operare una sorta di imitazione di quanto vissuto in famiglia; ovvero, indurre a prendere a modello le stesse linee di comportamento, visibile e intimo, dei genitori (Bertrando, 1997; Byng-Hall, 1995, trad. it. 1998; Reiss, 1981).

Benché l’infanzia più studiata sia, anche a causa dei problemi che caratterizzano la società contemporanea e del dissolvimento della famiglia tradizionale cui assistiamo (Romeo, 2018), quella da cui origina (potrebbe originare) l’adulto con un funzionamento *borderline* di personalità, si

preferisce in questo articolo esplorare la storia evolutiva delle infanzie che svilupperanno (potrebbero sviluppare) un disturbo di tipo antisociale.

Secondo gli studi sulle famiglie multiproblematiche (Cancrini, 1993), lo “sfondo” affettivo dei bambini che svilupperanno (di nuovo: potrebbero sviluppare) un disturbo antisociale di personalità è caratterizzato da situazioni in cui questi sono spesso ignorati, tanto da lasciargli addosso la sensazione, che può durare a volte anche tutta la vita, di “non essere stati visti”. Tuttavia, sporadicamente, i bambini sono sottoposti a controlli duri, severi e umilianti da parte dei genitori. Questi bambini vivono dunque in contesti familiari nei quali c’è un costante disinteresse generale per la loro vita, che può facilmente osservarsi anche nella trascuratezza sanitaria, nel vestiario sporco, nella mancanza di vaccinazioni e cure mediche, e nelle sbagliate abitudini alimentari (Formenti, 2014; Milani, 2018; Serbati, Milani, 2013).

Durante la crescita poi, e nel tentativo di “essere visti”, o di essere finalmente “tenuti a mente” (Fonagy, Target, 1997, trad. it. 2001), questi preadolescenti possono incorrere in comportamenti trasgressivi, come per esempio i furti e/o l’uso di droghe e alcol. Questa totale inettitudine accuditiva sviluppa, generalmente, nei figli una forte dipendenza dalle istituzioni che, a vario titolo, nel corso degli anni intervengono nella loro educazione, specie in caso di limitazioni alla responsabilità genitoriale; ciò nonostante, dalla fine degli anni Novanta del secolo scorso, vadano affermandosi nel nostro Paese politiche di *parent education* che hanno proprio l’obiettivo sia di proteggere, curare e rendere autonomi i bambini, i preadolescenti e gli adolescenti fragili, sia di capacitare, sostenere e sviluppare le risorse delle famiglie di provenienza attraverso servizi sociosanitari e educativi specifici (Milani, 2001).

Dipendenza istituzionale, questa, che nel tempo tende, ovviamente, a dar luogo anche a forti contraddizioni emotive, dal momento che i bambini collocati nelle strutture educative manifestano tendenzialmente il bisogno di ricevere protezione, ma pure il dubbio che qualcuno possa veramente soddisfarlo (Cancrini, 2012).

Il risultato complessivo di tali infanzie spinge talvolta i bambini, o gli adolescenti, a divenire emotivamente freddi, dispotici, “selvaggi” (cfr. *Ibidem*); a sfidare apertamente gli adulti, a ribellarsi a scuola con gli insegnanti fino a minacciarli fisicamente e verbalmente alla cattedra (Romeo, 2018), a fuggire da casa come dalle strutture dove risiedono o trovano momentanea ospitalità, e infine a imporre nella relazione con gli adulti e i coetanei un controllo aggressivo o colmo di rabbia, poiché così hanno imparato in famiglia.



L'“attitudine alla sfiducia”, negli altri e in sé stessi, sembra essere il tratto di personalità più caratteristico di questi soggetti fragili, visto che nel loro passato non hanno fatto esperienza di modelli adulti di riferimento genuinamente presenti da un punto di vista affettivo (Giani, 2011).

## 2. Sfidare l'Altro per sfidare il Padre (e il suo racconto)

Le personalità antisociali tendono durante la crescita ad agire come se le regole sociali, le leggi, le norme e le consuetudini che regolamentano la convivenza nelle comunità non appartenessero loro e si potesse fare a meno del gruppo dei pari fra i banchi di scuola (Rossi, 2000). Spesso si osserva una ricerca costante dell'adulto, nei confronti del quale si pone in essere quasi sempre un tratto di ribellione: una sfida contro chi rappresenta l'*autorità*.

La convinzione che muove i ragionamenti, in realtà poco riflessivi, degli antisociali è che essendo stati gli adulti ostili con loro, non si può che esserlo nella direzione opposta. Il quadro di sviluppo problematico peggiora quando durante l'infanzia un genitore diviene per i figli un “mito” cui tendere, una specie di *totem* da preservare a ogni costo; padri e madri nei confronti dei quali non si può che anelare un'idealizzazione identificatoria per la forte attrattività che il contenuto dei loro racconti rappresenta agli orecchi di chi ascolta. Sappiamo infatti che la violenza osservata e la violenza ascoltata in famiglia si “trasmettono” da una generazione all'altra – «si tramandano» direbbe Maria Grazia Simone (2020, p. 610) –, inficiando i temi organizzanti della relazione stessa: cioè quelle strutture che, per l'appunto, organizzano tanto le *percezioni* e le *attese* nei confronti delle figure d'accudimento e d'attaccamento, quanto la *forma* e la *qualità* delle relazioni che verranno (Bandura, 1977; Romeo, 2018).

Secondo Jonathan Gottschall (2013, trad. it. 2014), la narrazione di mondi fantastici in famiglia sarebbe un primissimo tentativo di insegnare ai figli come fronteggiare e superare efficacemente le situazioni problematiche incontrate nella routine di ogni giorno. In altre parole, narrando e favorendo l'identificazione con i personaggi buoni, i genitori insegnano ai figli a essere resilienti dinanzi alle difficoltà, ad attendere il “trionfo del bene sul male” e a raggiungere generalmente un “lieto fine”, dopo innumerevoli peripezie, sollecitandoli pure ad aderire a quei valori positivi di cui sono pregne le comunità e allontanandoli, al contempo, da quei personaggi che nelle favole sono l'incarnazione del male.

All'interno dei clan di stampo mafioso, le narrazioni trasmesse forniscono invece prove inequivocabili del fatto che i risultati possono raggiugersi senza sforzo, mettendo altresì in evidenza fra i personaggi della trama narrativa giustappunto quei cattivi nei quali chi ascolta non vede l'ora d'immedesimarsi, per la loro capacità di eludere la legge o per quei tratti antisociali che sembrerebbero dimostrare come sia più vantaggioso rubare che lavorare onestamente.

Si tratta di offrire in famiglia delle "epiche all'incontrario" che ribaltino, per così dire, quella grammatica universale della finzione narrativa utile a superare le grandi difficoltà della condizione umana, ma sempre con sagacia e rispetto altrui. Quando l'individuo racconta di sé lo fa infatti in una modalità *ego-rafforzante*, capace cioè di modellare i ricordi del passato, smorzare le colpevolezze e distorcere quanto realmente accaduto (Travis, Aronson, 2007). In altre parole, siamo già portati a narrare una storia quasi mitologica della nostra esperienza di vita e professionale per le prove affrontate, gli incontri fatti, i sentimenti provati e i traguardi raggiunti. Quando, viceversa, arriviamo a rompere una promessa, a fare qualcosa di sbagliato, inquadriamo quell'atto in una narrativa che nega, o quantomeno sminuisce, la nostra responsabilità (Gottschall, 2013, trad. it. 2014).

Una tendenza *auto-assolutoria* della narrazione personale che, assieme alla tendenza alla *sovrastima di sé* (Pronin *et al.*, 2002), descrive un'umanità che, nella maggior parte dei casi, si ritiene di essere realistica nelle sue autovalutazioni e sopra la media per quanto concerne le qualità della prestanza fisica, dell'intelletto e delle abilità sociali. Queste due tendenze del racconto di sé sono però in alcuni casi pericolose per l'individuo. Mettiamo il caso che un padre racconti al figlio di essere stato scelto, quand'era ragazzo come lui, dal clan territoriale per le sue doti particolari: di essere stato visto in termini affettivi da un padrino soprattutto per l'affidabilità, la capacità di mantenere i segreti e la pazienza mostrata nel corso delle estorsioni. Se un padre racconta questo a un figlio durante la crescita, ego-rafforzando una tale narrazione e negando o sminuendo le proprie responsabilità nell'infrangere la legge, rischia di farlo rimanere prigioniero di una favola cattiva, in cui viene meno la funzione *gnomica*, quella cioè attraverso la quale si trasmettono i precetti educativi e morali, al punto da metterlo nelle condizioni di riproporre nella sua vita quel "copione".

Le sfide che quotidianamente i figli di questi falsi miti parentali pongono in essere nei confronti degli adulti (educatori, pedagogisti, assistenti sociali, psicologi, insegnanti, agenti di Polizia, magistrati ecc.) mascherano in realtà i tentativi di sfidare i loro stessi genitori; nella maggior

parte dei casi il padre, quale rappresentante di un'umanità disonesta da cui è difficile differenziarsi.

Questa è una delle ragioni per cui ogni qual volta un figlio appena maggiorenne ritorna alla casa familiare in regime di detenzione domiciliare, dopo aver espiato un periodo di pena in carcere e dopo aver assunto un più adeguato atteggiamento emotivo e cognitivo nei confronti degli altri, subito si “intrappola” nelle trame di quell’ “epica all’incontrario” narrata in famiglia: ovvero, ripiomba nella sfiducia in sé stesso e, alla fine, nella marginalità. Quell’Edipo in parte “fatto” nei confronti di una legge giusta espressa non dal padre, bensì dagli agenti penitenziari (Galimberti, 2007) – simbolizzata affettivamente nelle contenitive “mura” dell’istituto carcerario che non riuscendo il giovane antisociale a oltrepassare è sempre in parte introiettata –, necessita di tempi educativi più lunghi per potersi completare e risolvere significativamente sul piano psicologico; di misure alternative alla detenzione più inclusive la dimensione sociale e lavorativa e di operatori della relazione educativa e di cura più pazienti, poiché per rendersi autonomi dalle cattive eredità *dis*-educative occorre uno sforzo esistenziale importante, non privo di sofferenza interiore.

Differenziarsi da simili e violente narrazioni significherebbe in fin dei conti mostrare infedeltà al “terreno” di relazioni familiari da cui si proviene – nel primo paragrafo di questo articolo lo abbiamo metaforicamente chiamato “campo di semina” –, *dis*-conoscere la propria famiglia e smettere di amare i propri genitori, per il forte dubbio di non essere mai stati amati da loro.

### *3. Dalla sofferenza all'autonomia, attraverso il momento narrante: questioni di metodo*

A fondamento del (probabile) “futuro antisociale” di un figlio c’è prima di tutto la sua incapacità di fronteggiare e andare oltre un conflitto interiore – o meglio, di lealtà –, che da un lato muove risorse nella direzione del desiderio personale di differenziarsene e quindi di realizzare un cambiamento esistenziale, dall’altro le frena, a causa della paura di tradire il “copione” genitoriale.

Secondo Smith Benjamin (2003, trad. it. 2004), seguire i copioni ereditati servirebbe a dimostrare amore ai genitori, al punto che una tale aderenza alle figure adulte di riferimento, insieme emotiva, cognitiva, metacognitiva e comportamentale, è conosciuta proprio come “teoria

del dono d'amore" (*gift of love*). "Dono d'amore" che può facilmente notarsi nei contesti comunitari nel momento in cui i bambini, i preadolescenti o gli adolescenti istituzionalizzati entrano a stretto contatto con gli operatori che se ne occupano e assieme a loro iniziano a vivere all'interno di una dimensione sociale che si sostanzia di attività scolastiche, laboratoriali, socializzative, sportive, e di dialoghi/colloqui che finalmente approfondiscono la dimensione affettiva di ognuno.

Gli ospiti delle case famiglia avvertono a un certo punto le figure di riferimento primarie come scomparire lentamente dalle loro menti: cioè i propri genitori passare dal "palcoscenico" al "dietro le quinte" dei loro sentimenti e pensieri; allo stesso tempo sentono di tradirle poiché l'autonomia da poco raggiunta, l'amore autentico che stanno ora sperimentando, li fa sentire in colpa. Così, mentre le cose sembrano andare per il meglio, questi cominciano all'improvviso ad attaccare duramente gli operatori, a sabotare le regole comuni, a vergognarsi di ricevere gli accudimenti che non avevano mai ricevuto, persino di prendere un buon voto a scuola dato che a casa si era ritenuti *ignoranti* soltanto perché regolarmente *ignorati*.

In questa sede, occorre evidenziare come gli ospiti delle comunità educative sentano di infrangere non solo il patto di lealtà stretto con i vecchi riferimenti affettivi, ma soprattutto con loro stessi poiché, essendo la relazione con questi adulti negligenti purtroppo interiorizzata, negare la storia familiare da cui si proviene significa in fondo negare la propria storia personale e non riuscire più a rispondere alla domanda esistenziale: *chi sono io?*

Come a dire che liberandosi dalle cattive eredità *dis*-educative, gli ospiti delle strutture educative si rendono conto con estrema sofferenza della noncuranza e della trascuratezza dove sono cresciuti e, soprattutto, dello sforzo necessario per ricostruire la propria vita, interiorizzando questa volta relazioni di cura differenti da quelle primarie. Un'operazione intrapsichica difficile, questa, spesso angosciante, e comunque di grande spaesamento esistenziale, che necessita di contesti educanti adeguati nei quali specialmente nei primi periodi di residenza si possono osservare ospiti che «dopo aver attraversato il deserto della loro infanzia con grande sete, non riescono più a bere a piccoli sorsi l'acqua dal bicchiere, ma si attaccano convulsamente alla bottiglia» (Cancrini, 2012, p. 31).

Dato che i "sopravvissuti" a queste "infanziae infelici" raccontano spesso di essersi sentiti come annullati nel prendere atto che le responsabilità del loro collocamento residenziale o semi-residenziale in struttura erano perlopiù genitoriali e non di certo le loro, o "morire dentro" una

volta compresa l'incuria morale da cui provenivano, una parte delle progettualità poste in essere in questi contesti di accoglienza e di cura può a ragione concepirsi come *elaborazione del lutto*. Un'elaborazione del lutto che, evidentemente, riguarda i propri genitori interiori e di conseguenza quelle parti della personalità degli ospiti che alle loro modalità insane di entrare in relazione con l'altro somigliano.

A causa della sofferenza provata nel tentativo di guadagnare più evolutivi spazi mentali di autonomia da simili infanzie, la strada teorica e operativa meglio percorribile sembra essere quella di offrire agli ospiti delle comunità educative "fasci" di relazioni affettivamente densi, attraverso i quali ricostruire il senso più profondo dell'*essere-in-relazione-con*, e di converso il proprio mondo rappresentazionale.

Se le culture familiari sono il forum primario per negoziare e rinegoziare il significato che attribuiamo ai concetti che hanno a che fare con la vita, per dare ragione alle azioni compiute, nonché un insieme di regole e indicazioni indispensabili per orientare le azioni stesse (Bruner, 1986, trad. it. 1988), quando queste ultime sono distorte, devianti, occorre proporre spazi, tempi e relazioni dove decostruire e ricostruire i saperi che l'apprendistato di figlio non ha consentito ancora di elaborare. Non un approccio riflessivo alla genitorialità dunque (Fabbri, 2008; Margiotta, Zambianchi, 2014), pure indispensabile per supportare eventualmente le famiglie inadeguate nell'esplorazione dei modelli educativi trasmessi e nella capacitazione delle presenti o potenziali competenze di *caregiving*, bensì un approccio attagliato alla condizione del figlio "sopravvissuto", eppure ancora prigioniero delle negligenti relazioni precoci.

Metodologicamente, per trasformare la sofferenza in autonomia, occorre in definitiva investire pedagogicamente sulla riflessività degli ospiti delle strutture educative, assumendo i principi dell'approccio autobiografico-narrativo. Approccio scientifico che non a caso trova fondamento nella stessa sofferenza e alienazione avvertita dal soggetto; nella sua determinazione a uscire dalla situazione di fragilità esistenziale causata dall'epoca contemporanea. Ed è proprio in questo momento storico di *deriva* del soggetto, cioè a partire dal Novecento, che l'autobiografia si fa esperienza fondamentale di autoformazione (Cambi, 2002); ovvero, processo formativo attraverso il quale ognuno può, in un certo senso, elaborare il lutto di molte parti di sé, che non devono essere però cancellate per poter scoprire un'identità più vera e più salda.

Collocato nell'orizzonte epistemologico del Costruttivismo (Loiodice, 2004), il congegno autobiografico in educazione e formazione, tanto del ricordare, quanto dello scrivere di sé e dell'interpretare, trova

nella differenza esistente tra *pensiero logico-scientifico* e *pensiero narrativo* (Bruner, 1991, trad. it. 1991; Id. 2002, trad. it. 2002) i propri presupposti teorici.

Mentre il primo modo di pensare consente all'individuo di conoscere, possedere e trasformare il mondo grazie a strategie di ragionamento tipiche della logica formale, il secondo consente di dare significato alle esperienze organizzandole, ricostruendole e acquisendo di conseguenza maggiore consapevolezza di quanto accade vivendo. In altri termini, la capacità di utilizzare le esperienze passate come un metaforico "navigatore-GPS" per orientarsi verso il futuro nella seconda modalità di pensiero, il pensiero narrativo, è direttamente proporzionale alla capacità di raccontarle a sé stesso e agli altri (Romeo, 2014, 2019).

Dunque, nel tentativo di rispondere alle domande di partenza e di elaborare una criteriologia dell'azione educativa minima riguardo alle cattive eredità genitoriali, nei contesti di cura più specializzati e a scuola, appare imprescindibile assumere la funzione narrante in alternativa alla famiglia di origine, soprattutto in risposta ai bisogni dei minori e alla luce della complessità di senso e di significato delle trame comunicate, o non ancora comunicate. Significa, in altre parole, decidere di attribuirsi la responsabilità di essere la *cornice narrante* (Jedlowski, 2009), entro cui fornire in maniera più adeguata e costante sicurezza, protezione e contenimento alle vulnerabili storie di vita degli ospiti, anche quando le loro risposte sono di isolamento o raccontate attraverso il corpo.

Se riteniamo che la competenza narrativa sia un prodotto sociale (Romeo, 2016), la partecipazione alla cornice narrante deve essere per questo motivo facilitata, come in qualche modo accolti devono essere gli stili di ascolto e di narrazione degli ospiti oppure degli studenti fra i banchi di scuola. L'ascolto e l'accoglienza delle loro storie di vita, intrise di problematiche contingenti o di problematiche più antiche come nel caso delle negligenze parentali, introduce un secondo importante criterio per chi opererà da un punto di vista educativo con questo tipo di infanzie, preadolescenze e adolescenze infelici, ovvero quello della gratuità della cornice narrante assunta.

Il criterio della *gratuità* della cornice narrante ha evidentemente a che fare con le forme e i tempi di cura che gli educatori dedicheranno intenzionalmente agli ospiti, che a ragione devono essere intesi come un'uscita da un tempo controllato e convenzionale e un'entrata in un dilatato e non più tirannico spazio/tempo dell'altrove in cui ogni cosa (il disagio, la colpa, la vergogna, il timore di essere ridicolizzati o non ascoltati ecc.) è permessa.

Continuando con i criteri, è indispensabile praticare l'*ingiudicabilità* delle storie di vita poiché, se le famiglie da cui si proviene sono state averse di racconti, nella cornice narrante si deve fin da subito comprendere che nessuno può giudicare nessuno, ma che è sempre possibile rimettere ordine al caos vissuto in uno spazio, soprattutto mentale, dove il donarsi delle storie non chiede nulla in cambio e, soprattutto, dove sono aboliti quegli sguardi indaganti e valutativi che non si confanno alla cura.

Ancora, occorre investire sulla *ritualità* della cornice narrante attraverso la quale, prestando ovviamente attenzione all'estemporaneità della narrazione quando imprevista, ridare valore al momento narrativo per quei tratti di ripetibilità, familiarità e rassicurazione che lo contraddistinguono (Contini, Manini, 2007). L'esperienza di lavorare assieme nelle strutture educative, per esempio sotto un "albero delle storie" (v. Fig. 1) realizzato



Figura 1 – L'albero delle storie

con la carta di riciclo, dove gli ospiti di ogni età possono riunirsi la sera a candele accese per crearne di nuove prendendo spunto dalle difficili esperienze di vita, ma valorizzando sempre la determinazione a superarle all'unisono, è davvero toccante, al punto di rafforzare, in chi osserva in modo partecipante, il principio per cui la relazione con gli educatori capacita, sostiene e sviluppa nei minori tanto le competenze *narrative*, quanto le competenze *emotivo-affettive* (Covato, 2006).

Un altro importante criterio dell'azione educativa con quelle che abbiamo qui più volte definito infanzie infelici è favorire l'elaborazione del lutto, che ogni ospite deve per forza di cose affrontare e, di conseguenza, attendere i tempi del perdono (intrapsoichico). Soltanto riconnettendosi gli ospiti con la comunità, cioè mettendo in pratica quella *connectedness* di cui parla Clara Mucci (2014), è possibile lavorare significativamente con l'obiettivo di liberarli dai modelli di disimpegno e non rispetto delle regole introiettati in quanto palesati negli anni dai genitori negligenti.

Una liberazione che come abbiamo visto è "tutta nella testa": ovvero intrapsoichica, e tesa non tanto a perdonare dal punto di vista della relazione interpersonale i propri genitori – che un giorno potrebbero prendere coscienza dei danni evolutivi causati con la loro incuria e chiedere perdono ai loro figli, finanche di persona –, quanto piuttosto quegli aspetti del comportamento, anche emotivo, esibito, che ogni ospite manifesta nella relazione con gli altri e che affonda le proprie radici proprio nella relazione con i genitori. "Perdonarsi", quindi, per la vicinanza affettiva, cognitiva e comportamentale ai propri genitori e alle storie cattive da loro raccontate, deve poi fare il paio con il riconoscere dentro di sé quell'alterità capace di andare oltre il tormento di essere ancora in balia del proprio passato, facendo altresì spazio nella propria mente per un'altra figura rassicurante – l'educatore, l'assistente sociale o lo psicologo della comunità, ma anche l'insegnante –, da cui può nascere a livello sociale un "terzo" individuo: un soggetto nuovo dal punto di vista psicologico.

Interminabili, molto spesso, i dialoghi fra gli ospiti delle strutture e gli operatori della relazione educativa e di cura che, per questo fine ultimo, si impegnano, tutti, nello spiegare come sia importantissimo per loro scendere in profondità nel lutto, ovvero elaborarlo, poiché resistergli vorrebbe dire non riuscire a manifestare quella parte di sé sicuramente difficile da testimoniare a sé stessi e agli altri, ma in fondo buona ed empatica.

Questo vuol dire che il personale educativo deve essere consapevole, e quindi adeguatamente formato al riguardo, di come sia impossibile compensare con «tutto l'affetto di cui si è capaci» (Cancrini, 2012, p. 20) i vissuti di povertà educativa di questi bambini e ragazzi feriti che, pur



avendo velocemente stabilito relazioni significative con chi li accoglie, spesso le distruggono a causa del riemergere del conflitto di lealtà, della complessità delle emozioni e della vividezza dei loro ricordi.

Come abbiamo appreso operando per lunghi anni con le donne vittime di maltrattamenti in ambito familiare, occorre inoltre porre attenzione e valorizzare l'apparato metaforo-simbolico delle storie, prestandosi queste a funzioni di "scongelo emotivo", di socializzazione delle emozioni, di *ri-conoscimento* e di riposizionamento esistenziale entro una dimensione sociale, di decifrazione del proprio vissuto, di risignificazione della realtà, in base ai traumi fronteggiati e di orientamento del progetto di vita, nell'ottica di un loro resiliente superamento (Romeo, 2017, 2020).

La codifica simbolica delle storie di vita – criterio educativo essenziale per andare alla ricerca del senso profondo delle trame personali raccontate, senza il quale nessun futuro potrà essere davvero praticabile – è solitamente sunteggiato nelle metafore mentali confezionate dagli ospiti delle strutture educative nel caso del racconto orale o nei disegni/immagini mentali dei più piccoli che non padroneggiano ancora con maturità lo strumento linguistico-narrativo, e le elaborazioni razionali che ne conseguono.

Avere educatori consapevoli dell'universo rappresentazionale racchiuso nelle narrazioni degli ospiti, che attende soltanto di essere scoperto e compreso come si fa con le figure tridimensionali dei libri *pop-up* per bambini, vuol dire capire se i simboli utilizzati per descrivere nel presente quanto è accaduto nel passato traumatico, dunque le metafore o le immagini mentali confezionate ad hoc nel tentativo di governarlo, sono di tipo convenzionale, perché presi in prestito dal mondo esterno, o peggio ancora "morti", perché infecondi sotto quell'auspicato profilo di cambiamento che potrebbe conseguirne se fossero invece "vivi" (Lakoff, Johnson, 1980, trad. it. 1998).

Andare dritto al cuore delle narrazioni, potremmo anche dire, anticipa quello che è forse il criterio più vitale per potersi liberare dalle cattive eredità genitoriali: ovvero, l'*educabilità cognitiva*.

Anche se l'aggettivo "cognitivo" potrebbe di primo acchito ingannare, visto che l'impegno educativo e formativo profuso nelle comunità educative è a un tempo emotivo, metacognitivo, relazionale e di capacitazione dell'autonomia personale, il costrutto introdotto rimanda necessariamente al sostegno che gli operatori della relazione educativa e di cura offrono agli ospiti nel favorire in loro quel cambio di *habiti* mentali di cui parla Massimo Baldacci (2012), vale a dire l'indispensabile passaggio mentale che dalle "gabbie angustie" e dalla dipendenza porta alle "sbar-

re allargate” e all’autonomia. Il *fare metaforico*, in altri termini la competenza di mettere in forma di simboli le esperienze di vita nel tentativo di attribuirne significato e senso, direbbe Nicola Paparella (2012), non basta infatti per rendersi autonomi, ma è indispensabile favorire l’emersione di schemi di pensiero alternativi ed eventualmente implementabili: inventare *metafore del possibile* attraverso le quali gli ospiti apprendano a gestire il passato, con uno sguardo di fiducia teso al futuro.

### *Conclusioni*

Al termine di questo articolo possiamo di certo affermare che i modelli familiari confusivi, ovvero le famiglie nelle quali come in piccole “tribù” ognuno deve sapere cosa accade nella vita affettiva e rispetto ai progetti personali dell’altro, non favoriscono l’espressione piena della soggettività dei suoi membri.

Se poi in queste famiglie i genitori non agiscono in modo integro nei confronti dei figli, assumendosi la responsabilità personale e sociale di ascoltarli e di prendersi cura dei loro bisogni e dei legami che questi stringono con gli altri nel rispetto della loro libertà e delle norme della società civile, ma peggio veicolano storie i cui contenuti e valori stridono fortemente con quelli condivisi, si rischia di asfissiare del tutto l’attesa differenziazione sul piano identitario in una replica del ‘copione’ familiare narrato. Una dinamica intergenerazionale disfunzionale che coinvolge direttamente quei figli che non possono far altro che accettare passivamente le aspettative dei clan mafiosi cui appartengono.

Eppure, insegnanti e educatori possono svolgere un ruolo fondamentale nella loro vita, diventando prima di tutto consapevoli del fatto che le adorazioni/attrazioni o i forti conflitti mossi nei loro confronti dagli studenti o dagli ospiti delle strutture educative, rispondono soltanto a un disperato quanto vorace bisogno evolutivo di modelli di identificazione alternativi a cui tendere, aggrapparsi e poi da incarnare per liberarsi dalle inadeguate reti di appartenenza nelle quali possono essere prigionieri.

Nei momenti in cui la “crisi di appartenenza” si farà più palese e matura, sarà dunque la disponibilità al cambiamento e quindi a darsi un futuro l’opportunità educativa da cogliere subito in questi ospiti (Quagliano, 2004), anche se chi ha vissuto infanzie infelici dovrà necessariamente confrontarsi con la sofferenza che caratterizza il distacco dal passato familiare e la perdita di quegli aspetti di sé che proprio di quell’infanzia sono la scaturigine.

Ad ogni buon conto, laddove la simbolica “uccisione del padre” fosse impraticabile a causa della sottomissione ai clan di provenienza e ai racconti tramandati di generazione in generazione, il lavoro di cura in educazione favorito dall’uso dello strumento linguistico-autobiografico, nelle strutture specializzate come nella scuola con grande pudore e le giuste accortezze metodologiche, resta di fatto l’“antidoto” eccellente per diventare adulti portatori di segreti esistenziali e professionali differenti da quelli determinati da contesti nei quali il dissenso e il diritto alla scelta sono decisamente vietati.

### *Riferimenti bibliografici*

- Baldacci M. (a cura di) (2004): *I modelli della didattica*. Roma: Carocci.
- Bandura A. (1977): *Albert, Social Learning Theory*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall.
- Bertrando P. (1997): *Nodi familiari*. Milano: Feltrinelli.
- Byng-Hall J. (1995): *Le trame della famiglia. Attaccamento sicuro e cambiamento sistemico*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 1998.
- Bruner J. (1986): *La mente a più dimensioni*. Trad. it. Roma-Bari: Laterza, 1988.
- Bruner J. (1991): La costruzione narrativa della realtà. Trad. it. in M. Ammaniti, D.N. Stern (a cura di): *Rappresentazioni e narrazioni*. Roma-Bari: Laterza, 1991.
- Bruner J. (2002): *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Trad. it. Roma-Bari: Laterza, 2002.
- Cambi F. (2002): *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Contini M., Manini M. (a cura di) (2007): *La cura in educazione. Tra famiglie e servizi*. Roma: Carocci.
- Cancrini L. (1993): *W Palermo viva*. Scandicci (Fi): La Nuova Italia.
- Cancrini L. (2012): *La cura delle infanzie infelici. Viaggio nell'origine dell'oceano borderline*. Milano: Raffaello Cortina.
- Covato C. (a cura di) (2006): *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate*. Milano: Guerini.
- Fabbri L. (2008): Il genitore riflessivo. La costruzione narrativa del sapere e delle pratiche genitoriali. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 3(1), pp. 45-55.
- Fonagy P., Target M. (1997): *Attaccamento e funzione riflessiva*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2001.
- Formenti L. (a cura di) (2014): *Sguardi di famiglia: tra ricerca pedagogica e pratiche educative*. Milano: Guerini.
- Galimberti U. (2007): *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Giani A. (a cura di) (2011): *Quale fiducia? Riflessioni su un costruito complesso*. Roma: Armando Editore.

- Gottschall J. (2013): *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*. Trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 2014.
- Jedlowski P. (2009): *Il racconto come dimora. Heimat e le memorie d'Europa*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Lakoff G., Johnson M. (1980): *Metafora e vita quotidiana*. Trad. it. Milano: Bompiani 1998.
- Loiodice I. (2004): *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. Milano: FrancoAngeli.
- Margiotta U., Zambianchi E. (2014). L'approccio riflessivo a supporto della genitorialità. *Formazione & Insegnamento*, 12(3), pp. 55-69.
- Mucci C. (2014): *Trauma e perdono. Una prospettiva psicoanalitica intergenerazionale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Milani P. (2001): *Manuale di educazione familiare*. Trento: Erickson.
- Milani P. (2018): *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Paparella N. (2012): *L'agire didattico*. Napoli: Guida.
- Pronin E., Linn D., Ross L. (2002): The Bias Blind Spot. Perceptions of Bias in Self Versus Others. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(3), pp. 369-381.
- Quaglino G.P. (2004): *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Reiss D. (1981): *The Family's Construction of Reality*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Romeo F.P. (2014): *La memoria come categoria pedagogica*. Tricase (Le): Libellula.
- Romeo F.P. (2016): Bisogni educativi speciali dei minori tra memoria e competenza narrativa. *Pedagogia Più Didattica. Teorie e pratiche educative*, 2(1), pp. 1-11 (<https://rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/archivio/vol-2-n-1/bisogni-educativi-speciali-dei-minori-tra-memoria-e-competenza-narrativa/>; data di ultima consultazione: 27.8.20).
- Romeo F.P. (2017): *La memoria nelle donne vittima di violenza: tra nascondimento ed emersione narrativa*. In L. Martiniello (a cura di): *La ricerca didattica tra invenzione, innovazione e tentazioni gattopardesche*. Napoli: Giapeto.
- Romeo F.P. (2018): *Smontare i bullismi per comprenderne la complessità: per una scuola inclusiva che "tiene a mente"*. In C. Sorrentino (a cura di): *Contesti, presenze, responsabilità*. Napoli: Giapeto.
- Romeo F.P. (2019): Apprendere di sé e da sé al tempo della crisi delle agenzie educative. *Formazione, lavoro, persona. L'autodirezione nell'apprendimento. Teorie, pratiche, bilanci critici*, a. IX, n. 26, pp. 35-44 (<https://forperlav.unibg.it/index.php/fpl/article/view/386/358>; data di ultima consultazione: 27.8.20).
- Romeo F.P. (2020): *Sollecitare la resilienza. Emergenze educative e strategie didattiche*. Trento: Erickson.
- Rossi L. (2000): *Adolescenti e violenza. Strategie di diagnosi e riabilitazione*. Milano: FrancoAngeli.

- Saviano R. (2016): *La paranza dei bambini*. Milano: Feltrinelli.
- Serbati S., Milani P. (2013): *La tutela dei bambini: teorie e strumenti per valutare l'intervento con le famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci.
- Simone M.G. (2020): Il disagio infantile e la comunità educativa di accoglienza. Strategie educative di promozione del benessere. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), pp. 603-612, (<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/4075/3698>; data di ultima consultazione: 3.9.20).
- Smith Benjamin L. (1996): *Diagnosi interpersonale e trattamento dei disturbi di personalità*. Trad. it. Roma: LAS, 1999.
- Smith Benjamin L. (2003): *Terapia ricostruttiva interpersonale. Promuovere il cambiamento in coloro che non reagiscono*. Trad. it. Roma: LAS, 2004.
- Travis C., Aronson E. (2007): *MISTAKES WERE MADE (but not by me). Why We Justify Foolish Beliefs, Bad Decisions, and Hurtful Acts*. New York: Harcourt.

## Come nasce un lettore. Ricordi di lettura e memorie di educazione familiare a partire dal progetto *Madeleine in biblioteca*

Monica Dati<sup>1</sup>

### Abstract

Il presente articolo vuole essere un resoconto del progetto *Madeleine in biblioteca*, realizzato in collaborazione con la biblioteca civica "Agorà" di Lucca e volto al recupero di storie e memorie di lettura, dall'infanzia all'età adulta. L'attenzione in questa sede viene posta ai primissimi ricordi e al contesto familiare attraverso le testimonianze orali dei partecipanti, utilizzate per costruire uno spazio *web* dedicato ([www.madeleineinbiblioteca.it](http://www.madeleineinbiblioteca.it)) e uno specifico seminario sulla lettura di nascosto dove emerge il ruolo dell'autorità dei genitori nel decidere cosa è opportuno o meno leggere. Un percorso per riflettere sull'importanza della lettura e la sua storia e per ricostruire il passato attingendo dalle narrazioni storiche dei non specialisti secondo un approccio di *Public History*.

**Parole chiave:** storia della lettura, *Public History*, educazione familiare, autobiografia, memorie familiari.

### Abstract

The paper is focused on the *Madeleine in biblioteca* project, which has been realized in cooperation with "Agorà" civic library in Lucca (Italy). It was aimed at recovering reading stories, from childhood to adulthood. The attention is here placed on the earliest memories and the family context, through library users' oral testimonies, also useful to achieve a dedicated website ([www.madeleineinbiblioteca.it](http://www.madeleineinbiblioteca.it)), and a specific workshop on secretly reading and family censorship. A path, this one here shown, to reflect on the importance of reading and its history and to involve the public of non-specialists, in the building of the historical narratives according to a *Public History* methods.

**Keywords:** history of reading, *Public History*, family education, autobiography, family memories.

---

<sup>1</sup>Dottoranda in Scienze della formazione e Psicologia presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI) dell'Università degli Studi di Firenze (*d'ora in poi, laddove non diversamente specificato, le note a piè di pagina si intendono a cura dell'Autrice, N.d.R.*).

1. *Un laboratorio di ricordi e storie di lettura tra autobiografia e memorie familiari*

*Non so quel che feci sino a cinque o sei anni,  
non so come imparai a leggere,  
ricordo soltanto le mie prime letture  
e l'effetto che produssero su di me:  
è il tempo a cui faccio risalire  
senza più interruzioni  
la coscienza di me stesso.  
Jean-Jacques Rousseau  
(1782-1789, trad. it. 1956, p. 20)*

Il campo di studi relativo alla storia della lettura è estremamente ampio, articolato, diversificato, ricco di fonti documentarie molto eterogenee che ne sottolineano la sua affascinante complessità (Cavallo, Chartier, 1995; Darnton, 1994; Vivarelli, 2018). Tra queste rivestono un ruolo non secondario le testimonianze autobiografiche dei lettori, le loro esperienze intime, uniche e soggettive, le loro storie individuali che partecipi di una storia collettiva possono metterne in luce gli aspetti meno indagati e trascurati, quelli che hanno a che fare con i sentimenti, le emozioni, le spinte ideali. Di queste esperienze oggi si parla poco per quanto la lettura sia una delle pratiche centrali della nostra vita emotiva ed intellettuale e nonostante il libro rimanga tra le fonti di apprendimento principale non solo a livello culturale ma anche sociale, etico e civile (Nobile, 2004). Ogni libro incontrato può contribuire a renderci una persona diversa, modellando la visione di noi stessi e del mondo, proprio come evidenzia Primo Levi: «Quanto delle nostre radici viene dai libri che abbiamo letti? Tutto poco o niente a seconda dell'ambiente in cui siamo nati, della temperatura del nostro sangue, del labirinto che la sorte ci ha assegnato. Non c'è una regola» (1981, p. 19).

Da qui l'idea di mettersi in ascolto e di prestare attenzione alle parole dei lettori così come suggerito da Michèle Petit (1993) che da decenni intervista bambini, adolescenti, uomini e donne di tutte le estrazioni sociali, di campagne, quartieri popolari e circoli di lettura e da Alberto Manguel che in suo famoso volume afferma: «la storia della lettura è la storia di ciascun lettore» (1997, trad. it. 2010, p. 324). Con questa semplice affermazione, l'autore argentino vuole sottolineare come tante piccole storie di apprendimento informale vadano a comporre in realtà un quadro più grande, una galleria che incede di pari passo con la Storia

e parla di promozione sociale, banchi di scuola, censure, biblioteche, genitori e nonni, di libri imposti, amati ed odiati, letti di nascosto.

È in questo contesto, brevemente delineato nelle sue caratteristiche principali, che si colloca il progetto *Madeleine in biblioteca* che ha visto gli utenti della biblioteca civica di Lucca donare storie e racconti da restituire alla collettività per promuovere la riflessione individuale e collettiva lavorando in una direzione di *Public History*, approccio generato innanzitutto dal desiderio del pubblico di prendere parte alla documentazione, scrittura e discussione sul passato (Cauvin, 2016; Frisch, 1990):

La tipica *demarche* della *Public History* prevede infatti un forte coinvolgimento delle persone, delle collettività, e di tutto il loro patrimonio di ricordi, immagini, oggetti. Un universo di significati e di esperienze, cognitive e affettive, che può essere esplorato in molti modi. E in molti modi possono essere creati dei legami, delle contaminazioni e anche delle vere e proprie co-costruzioni dei significati storici. Renderci conto di questi aspetti significa offrire a molte persone, ma in particolare a tutti coloro che vivono all'interno di contesti educativi formali, la possibilità di utilizzare questo grande patrimonio, di contribuire ad arricchirlo e comunicarlo (Bandini, 2020, p. 48).

Il progetto è stato realizzato nei mesi di marzo-giugno 2020 tramite interviste audioregistrate sviluppate integrando un questionario utilizzato da Piero Innocenti negli anni Ottanta<sup>2</sup>. Gli utenti della biblioteca hanno così risposto a domande relative ai loro primi ricordi di lettura e al contesto familiare, alle opere lette ed imposte a scuola, al loro rapporto con i libri dall'infanzia all'età adulta. Sono state raccolte quaranta testimonianze provenienti da profili diversi per età, genere, titolo di studio e professione che hanno messo in evidenza l'importanza della lettura e il ruolo fondamentale che può avere nel corso di un'esistenza. Insegnanti, lavoratori, pensionati, studenti, accomunati dall'amore per i libri, hanno donato i loro ricordi e memorie mostrando quanto sia fondamentale leggere per la crescita personale, il piacere che ne deriva, il suo porsi come

---

<sup>2</sup>P. Innocenti (1989): *La pratica del leggere: con ottanta interviste a lettori per vocazione, per mestiere, per sensualità, per inedia* (Vol. 4). Milano: Editrice bibliografica. Si elencano alcune delle domande. Qual è il tuo primo ricordo di lettura? Cosa hai letto durante l'infanzia? I genitori e la famiglia che ruolo hanno rivestito? Che ricordi hai della lettura a scuola? Alle elementari, medie ed eventualmente alle scuole superiori? C'è un ricordo particolare della tua vita legato ad un libro? Che rapporto hai con le biblioteche? Ci sono libri che hai odiato? Il tuo libro preferito? Hai mai letto di nascosto? Perché? Che cosa significa per te leggere?



leva di cambiamento e strumento di comprensione della realtà. Con quali modalità far uscire queste importanti testimonianze dal cassetto?

La Rete è sembrata in una prima fase lo spazio più adatto per rendere effettivo lo scambio e il coinvolgimento dei soggetti e per garantire un'efficace restituzione della memoria. terminate le interviste si è pertanto proceduto all'ideazione e progettazione di un sito *web* ([www.madeleineinbiblioteca.it](http://www.madeleineinbiblioteca.it)), collegato a una pagina *Instagram* per allargare il bacino di partecipazione e condivisione digitale dell'esperienza e avvalersi delle potenzialità offerte dalla Storia digitale. Quest'ultima si rivela una prospettiva particolarmente congeniale agli studi sulle memorie educative soprattutto nel favorire un legame tra la ricerca accademica, i luoghi di apprendimento ed i contesti di vita. Un approccio che si avvale delle nuove tecnologie di comunicazione aiutando a dare parola non solo ai singoli ma anche ad associazioni e gruppi, utilissimo ad incorporare storie dal basso nella narrazione storica con modalità non sempre possibili nella stampa, nelle esposizioni e nei manuali scolastici.

In un secondo momento si è deciso di procedere all'organizzazione di un seminario, costruito avvalendosi delle testimonianze raccolte, per favorire una più incisiva riflessione collettiva sul racconto della storia di vita ma soprattutto un collegamento con il territorio e la comunità cittadina. Un laboratorio inteso come momento di dialogo tra i soggetti nel sostegno alla contestualizzazione della memoria storica e come spazio per un dibattito comune volto a superare la visione dualistica del dare e ricevere educazione, dell'insegnare e dello studiare. La scelta è ricaduta sul tema della lettura di nascosto, argomento ritenuto particolarmente originale e concordato insieme alla biblioteca civica che ogni anno partecipa all'iniziativa promossa da Aib (Associazione italiana biblioteche) in occasione della giornata dedicata ai libri bruciati nei roghi nazisti<sup>3</sup>.

Il progetto *Madeleine* ha permesso dunque di approfondire diversi aspetti legati alla lettura e si è rivelato un'opportunità per indagare anche il ruolo della famiglia nella sua promozione evidenziando contestualmente il contributo fondamentale della fonti orali e autobiografiche nella ricostruzione della storia di educazione familiare. «Presenti o assenti, premurosi o opprimenti, dobbiamo fare i conti con loro: i genitori. Non esiste autobiografia che non dedichi almeno una parte del racconto al rapporto con i genitori e alle storie di famiglia che immancabilmente

---

<sup>3</sup> Si veda <https://www.aib.it/attivita/2020/80761-libri-salvati-letture-2020/> (data di ultima consultazione: 12.2.21).

raccontano la storia dell'auto-biografo» (Benelli, 2008, p. 127). L'auto-biografia dunque,

non è un atto puramente autoreferenziale, implica necessariamente l'incontro con altre storie che si intrecciano a quella dello scrivente. Se l'autobiografia è la ricostruzione di un'esistenza, il ruolo della famiglia e, nella fattispecie dei genitori, è il punto di partenza per comprendere certe scelte e le conseguenze di un tipo di educazione sul vissuto delle persone (*Ibidem*).

Come sottolineato da Macinai e Oliviero (2017), la storia dell'educazione familiare è rimasta per lungo tempo implicita alla più generale storia della famiglia o a quella dell'infanzia, a cominciare da alcuni "grandi classici", come il testo di Philippe Ariès (1960) e gli studi di Egle Becchi (1996); lavori di taglio più specificatamente sociologico come quelli di Chiara Saraceno (1998) e di Marzio Barbagli (2003); o, ancora, studi storico-sociali, come quello di Maria Casalini (2010) sulla storia delle famiglie comuniste italiane, dove traspaiono rimandi di carattere educativo.

Si tratta però di alcuni esempi «all'interno della più generale storia della famiglia, che vanta ormai una solida tradizione storiografica, influenzata e rinnovata da molteplici prospettive di ricerca come gli studi di genere» (Macinai, Oliviero, 2017, p. 8) e da nuove metodologie fornite dagli approcci quantitativi. Decidere di raccogliere testimonianze autobiografiche e ascoltare ricordi di lettura, e di analizzare le esperienze in cui essa ha giocato un ruolo essenziale, può pertanto offrire una prospettiva diversa in grado di capire *come* la storia è entrata nella vita delle persone (Portelli, 2007), indagando in profondità aspetti destinati a rimanere silenziosi (la pienezza delle emozioni, le difficoltà quotidiane e personali, le conquiste e i traguardi, il ruolo dell'educazione familiare nell'incentivare o meno questo fondamentale apprendimento):

la casa abitata anche dai libri, molti, pochi, irrilevanti è un altro destino familiare. Se si è imparato da piccoli a sfogliarli con qualcuno, scarabocchiarli, a strapazzarli al di là delle reazioni comprensive o furiose dei grandi, contrassegnano la nostra storia più di ogni suppellettile. I libri che abbiamo visto tra le mani di fratelli o sorelle maggiori, dei genitori, la sera tardi, commentati e discussi, ci hanno proiettato oltre le pareti, nell'immaginario e nel bisogno di entrare nelle vite altrui. Nelle altre case e nei paesaggi, nelle avventure umane e impossibili. I ricordi di famiglia di chi ha imparato a considerare i libri degli abitanti silenziosi delle stanze sono diversi da quelli di chi ne ha appreso l'esistenza al di fuori della casa. Di chi non è mai stato accompagnato in una libreria, per sceglierli, guardarli soltanto, desiderarli tutti (Demetrio, 2002, p. 124).

Di questi aspetti si occupano i successivi paragrafi, dedicati rispettivamente al ruolo dei genitori emerso dalle interviste e alla censura familiare: argomento, quest'ultimo, trattato nel seminario sulla "lettura di nascosto" dal titolo *Libri clandestini: letti di nascosto, censurati e proibiti. Un excursus storico*. Nell'espone le due esperienze si farà spesso riferimento alle testimonianze raccolte, ma anche ad autobiografie letterarie, utilizzate nel seminario come esempi per stimolare ricordi ed esperienze, creare momenti di riflessione e di confronto tra soggetti (Benelli, 2020; Cambi, 2005):

nelle attività di *Public History*, infatti, possiamo individuare sia la produzione di autobiografie sia l'organizzazione di attività di lettura, elaborazione e commento delle autobiografie, rivolte ad un pubblico specifico. La costruzione della fonte storica, in questo modo, entra a far parte, fin da subito di un circuito di partecipazione comunitaria (Bandini, 2020, p. 49).

## 2. Qual è il tuo primo ricordo di lettura? Genitori e figli attorno al libro<sup>4</sup>

*Allora ero geloso di mia madre  
e decisi di soffiare le parole.*

Jean Paul Sartre  
(1963, trad. it. 1982, p. 36)

*L'amore che io avevo per i libri  
mi era stato instillato  
nell'animo dal caro  
e benedetto padre mio.*

Luigi Settembrini  
(1961, p.10)

Qual è il tuo primo ricordo di lettura? Si tratta di una delle tante domande rivolte agli utenti della biblioteca civica "Agorà" che hanno partecipato al progetto *Madeleine in biblioteca* donando le loro memorie e i loro preziosi ricordi. Un quesito carico di significato perché, come ricorda Franco Cambi, il libro

è sempre un'esperienza aperta sul mondo, una "finestra" che ci presenta la sua varietà, la sua ricchezza, la sua pregnanza per noi e, così facendo, svi-

---

<sup>4</sup>Il titolo fa riferimento a un articolo di F. Cambi (2012): Genitori e figli intorno ad un libro. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 23-27.

luppa la nostra sensibilità, la rende più variegata e più fine. Sempre, in ogni età della vita. E qui sta la forza della lettura. Che va coltivata con precisione e decisione. Essa è un ponte tra noi e la realtà, in un rapporto intensamente dinamico. Così anche la lettura è un'arte che va appresa (e coltivata) presto. Ci sarà compagna per tutta la vita, crescerà con noi e noi cresceremo con lei (Cambi, 2012, p. 23).

Le risposte dei lettori hanno messo ben in evidenza l'importanza delle agenzie educative della prima infanzia, ci riferiamo in particolare al ruolo dei genitori: sono loro a organizzare la vita quotidiana dei figli, a farli crescere, a soddisfarne i bisogni, a curare la rete delle esperienze più significative, compresa la lettura.

Come impossessarsi della "magia" del libro e del piacere di leggere già dall'età prescolare? Sartre «affascinato dal mondo dei libri che lo circonda, è assalito dalla curiosità di impadronirsi del loro misterioso contenuto» (Nobile, 2004, p. 141), benché ancora non capace di una comprensione autonoma. Ne sottrae uno e si rifugia in un ripostiglio, dove lo sfoglia per capirne i quasi esoterici poteri. Scoperto dai genitori, questi convengono che è giunto il momento di insegnargli a leggere: «ero pazzo di felicità, mie quelle voci che mio nonno rianimava con il suo sguardo, che egli capiva e io non capivo. Mi lasciarono vagabondare tra i libri e diedi l'assalto all'umano sapere. È stato questo a formarmi» (Sartre, 1963, trad. it. 1982, p. 33).

Come per Sartre, in molte delle interviste raccolte il primo ricordo di lettura coincide con il genitore che legge ad alta voce, con l'ascolto di storie, racconti e favole. Di seguito alcuni esempi:

Oltre agli immancabili *Pinocchio* e *Gian Burrasca* (appuntamenti fissi con le scuole elementari della mia epoca), vorrei scomodare il Gianni Rodari di *Venti storie più una* (serie di racconti fantastici fra fiaba e tradizione popolare) che mi leggeva mia madre prima di andare a letto. Ancora oggi mi ricordo certi passaggi di quei racconti, a dir poco suggestivi, e credo che molto di quello che sono divenuto poi sia scaturito proprio da quelle visioni, rimaste indelebili nella mia mente (Marco, 1978).

Nella mia memoria, il primo libro che ricordo di aver ascoltato – a puntate – dalla voce di mia zia Elena è *Il giardino segreto* della Burnett: avrò avuto circa cinque anni e l'idea di un parco nascosto dietro ad un muro ricoperto di fitta vegetazione solleticava la mia immaginazione e mi spingeva a chiedere di andare sempre più avanti con la storia, per sapere se la bambina sarebbe o meno riuscita ad accedervi (Cristiana, 1980).

I primi libri che ricordo sono sicuramente quelli di fiabe e filastrocche che i miei leggevano a me e mia sorella per farci addormentare o semplicemente passare il tempo. Alle scuole elementari inizia il mio vero amore per la lettura. Forse il primo libro di cui ho ricordo è *L'incompreso*, me lo leggeva mia mamma e alla fine, ricordo, piangevamo entrambe (Maria Chiara, 1982).

Sono giorni che ci penso, credo che sia mia mamma che mi legge *Storia di una gabbianella e del gatto che le insegnò a volare* di Sepúlveda. Sì, perché dovevo farci qualcosa con la scuola, ma è un ricordo vago, qualcuno che mi legge qualcosa (Elena, 1996).

Nel mondo occidentale l'abitudine di leggere ai bambini ha una lunga tradizione, come ricordato da Alberto Manguel, che nel volume *Una storia della lettura* cita vari esempi, attingendo dall'iconografia cristiana e riportando un carteggio del 1399 dove il notaio toscano Ser Lapo Mazzei, scrive all'amico Francesco di Marco Datini chiedendogli in prestito *I fioretti di San Francesco* per leggerli ai suoi figli: «I bambini ne traggono diletto nelle sere d'inverno perché come tu ben sai è di facile lettura» (Manguel, 1997, trad. it. 2010, p. 126).

Negli ultimi trent'anni su questo comportamento sono convogliate numerose attenzioni per incentivarlo in maniera strutturata: in Europa si costituiscono, per esempio, «l'associazione francese *L.I.R.E.* (Bergeyron, 2009), il programma nazionale britannico *Bookstart* (Moore, Wade, 2003), l'italiana *Nati per Leggere*, che dal 2009 sostiene e incoraggia le pratiche di lettura ad alta voce fin dalla nascita (Manetti, 2006)» (Scotti, 2017, p. 42).

Anche Bianca Pitzorno, tra le più grandi scrittrici per l'infanzia, nel suo *Storia delle mie storie* afferma che il piacere della lettura viene appreso grazie all'esempio degli adulti che leggono, e descrive come il suo amore per i libri sia nato proprio per merito della pratica dell'ascolto. Come tutti i bambini, è stata circondata da storie anche prima di essere in grado di leggere:

Mia madre all'ora dei pasti prese l'abitudine a raccontarci delle fiabe, era bravissima a catturare la nostra attenzione creando un clima di grande aspettativa e quando arrivava al punto culminante senza parere avvicinava il cucchiaino pieno a una delle sue vittime. Mio fratello, incantato spalancava la bocca e giù la minestrina o gli spinaci! Io invece ascoltavo ma vigile; spalancavo gli occhi ma stringevo le labbra con i denti e non c'era verso di farmi aprire la bocca a nessun costo. Però ascoltavo ma di quelle storie stranamente non mi è rimasto alcun ricordo. Così come non ricordo nessuna delle fiabe classiche che certamente

mi furono raccontate negli anni successivi. Dico certamente perché so che a otto-nove anni quando sentivo nominare *Cenerentola*, *Barbablù*, *Il Gatto con gli stivali* o la *Bella addormentata* sapevo di chi si stava parlando (1995, p. 47).

I ricordi delle prime esperienze di ascolto di storie ricorrono spesso nelle biografie o autobiografie di scrittori e poeti. Ecco come lo racconta una scrittrice americana, Eudora Welty:

fin da quando avevo più di due o tre anni ho imparato che ogni stanza della nostra casa, a qualsiasi ora del giorno, era lì perché qualcuno leggesse o ascoltasse qualcuno leggere. A me leggeva la mamma. Probabilmente non le davò tregua e a volte la mamma mi leggeva in cucina, mentre sbatteva il burro nella zangola e il battito regolare dello stantuffo accompagnava ogni storia (1983, trad. it. 2011, p. 66).

Nelle testimonianze delle due scrittrici ritroviamo la figura centrale della madre come prima educatrice, tradizionalmente associata all'impegno lavorativo casalingo. Nel tempo però i costumi sono cambiati e in alcune delle interviste si intravede, seppur timidamente, anche un non scontato ruolo paterno. Si tratta di una dimensione ancora poco indagata ma recenti indagini internazionali sottolineano l'importanza della figura paterna nella promozione della lettura (Clark, 2012; Scotti, 2017) insieme a studi volti ad analizzare i cambiamenti culturali e sociali del ruolo dei padri in atto nella società (Miniati, 2018; Stramaglia, 2008; Zoja, 2000).

Il primo ricordo legato alla lettura è l'immagine di mio padre che mi legge le fiabe classiche dei fratelli Grimm. Uno dei libri che mi ha letto e che riaffiora subito alla mente è stato *Piccole donne* (Giulia, 1986).

Eravamo alle elementari e ci avevano portato a vedere una mostra di libri da comprare e io ero rimasto colpito da un libro sull'Egitto, una cosa carina perché mio padre era un grande appassionato, e c'era stata questa unione di intenti, non ricordo quanto l'ho pagato e dove sia. Un libro sulla storia egiziana molto semplice, per le elementari, con molte figure e poche pagine. Questo è il mio primo ricordo (Fabio, 1982).

Anche a casa, mio papà nel Dopoguerra comprava *La Domenica del Corriere*, *La tribuna illustrata*, ce li passavamo, ed era quasi un gruppo di lettura casalingo (Marusca, 1938).

Anche Elias Canetti riconosce al padre di avergli insegnato il piacere di leggere: «mio padre mi portò un libro, *The Arabian Nights*, in un'edi-

zione adatta alla mia età (...). Mi lesse ad alta voce una storia: altrettanto belle sarebbero state tutte le altre. Dovevo cercare di leggerle da solo e poi la sera raccontargliele. Finito il libro me ne avrebbe portato un altro» (1977, trad. it. 1980, p. 59).

Un autore di libri per bambini come Bruno Tognolini nel volume *Leggimi Forte* narra e commenta la sua esperienza di decennale lettura alla figlia spiegando come i libri possano unire profondamente adulti e bambini, creando un rapporto esclusivo di curiosità, condivisione e complicità anche per i padri:

il racconto della cena ripetuto ogni sera uguale, quando mia figlia era molto piccola, per farla mangiare, per una stagione fu il racconto dell'origine del mondo secondo Tolkien, tratto dal *Silmarillion* o una sua semplificazione favolosa; per un'altra stagione fu una versione adattata, drasticamente ridotta alla lunghezza di una pappa, della *Storia infinita* di Ende (2006, p. 98).

Si tratta di un momento di intimità padre-figlia lontanissimo dalla figura paterna che incute timore, assente e avulsa dai compiti di accudimento che ricorre spesso all'interno di testimonianze e casi letterari del secondo Novecento, da Franz Kafka a Montale, da De Chirico a Gutuso (Miniati, 2018), ma anche in alcune autobiografie presenti presso l'archivio diaristico di Pieve Santo Stefano (Ar). Un emblematico esempio è rappresentato dal diario *Come tu mi vuoi* di Flora Ritter: giovane di famiglia borghese, nel pieno del movimento politico del Sessantotto, scrive di come il severo padre non le conceda alcuna libertà e le vieti addirittura di leggere «l'immorale Tolstoj» (Archivio Diaristico Nazionale, Collocazione DP/01). Un ricordo di controllo familiare che ci permette di introdurre l'argomento del prossimo paragrafo relativo alla censura e alla lettura di nascosto, oggetto del già citato seminario collegato al progetto *Madeleine* costruito con le testimonianze orali raccolte: un momento di riflessione collettiva e di restituzione alla comunità delle memorie donate dagli utenti della biblioteca.

### 3. Sotto controllo: libri letti di nascosto e censura familiare

*Mi venivano dati soltanto libri per l'infanzia scelti con cautela;  
libri che ammettevano le stesse verità e gli stessi valori  
dei miei genitori e delle mie insegnanti.*

Simone de Beauvoir  
(1958, trad. it. 1994, p. 53)

Il 10 settembre 2020 presso la biblioteca civica di Lucca si è svolto il seminario *Libri Clandestini. Letti di nascosto, censurati, proibiti* costruito avvalendosi delle testimonianze raccolte tramite le interviste del progetto *Madeleine*, con particolare riferimento alle risposte alla domanda: “Hai mai letto di nascosto?”. Si è trattato di un momento di dialogo nel sostegno alla contestualizzazione della memoria storica e di uno spazio finalizzato al dibattito comune intorno alla tematica delle letture proibite e della censura. Ci sono infatti libri che non si devono leggere, che sono sconsigliati, che esercitano una cattiva influenza, «che possono distrarre dalle cose serie, che potrebbero mettere in dubbio la fede o spingere verso fantasie peccaminose» (*The Book Fools Bunch*, 2019, p. 8). Libri considerati inadatti, scabrosi, immorali. Letture troppo leggere, disimpegnate, irrispettose, dissidenti, ideologiche, da non nominare. Le esperienze di lettura clandestina possono essere davvero molteplici, oggi come ieri, a seconda del contesto storico, sociale e culturale, dei vissuti personali. Non meno complesso il nesso tra libri e divieti in un rapporto che si evolve nel tempo, ma che abitualmente caratterizza ogni esigenza di pubblica comunicazione.

Partendo da esperienze uniche e soggettive il laboratorio ha esplorato questo variopinto universo. Nella prima parte si è cercato di contestualizzarlo storicamente e di fare delle autobiografie raccolte materiale per promuovere una riflessione collettiva su alcuni specifici percorsi: dal ruolo della Chiesa alla questione di genere, dalla lettura di nascosto degli schiavi afro-americani ai roghi di libri. Nella seconda parte i partecipanti al seminario sono stati invitati a esporre le loro esperienze, a proporre suggerimenti ed esempi in modo da creare un laboratorio interattivo e di reciproco scambio stimolato anche dalla lettura di autobiografie letterarie. In questa sede ci limiteremo esclusivamente al tema dell'autorità familiare, come scrive Henry Miller infatti: «vi è una cosa che distingue le letture dell'infanzia da quelle fatte in epoche posteriori, ed è la mancanza di scelta. I libri che leggiamo da bambini ci sono stati cacciati in mano. Fortunato il bambino che ha dei genitori avveduti!» (1952, trad. it. 1976, p. 37).

Silvia Blezza Picherle in *Formare Lettori, promuovere la lettura* ricorda come quella della scelta sia un'illusione. I destinatari della letteratura per l'infanzia sono bambini e ragazzi che difficilmente hanno la possibilità di scegliere le letture in base ai propri interessi, inclinazioni e piaceri.

In Italia nel corso dell'Ottocento e Novecento, genitori, insegnanti, educatori, scrittori e critici letterari hanno proposto ed imposto solo le narrazioni



ritenute “adatte”, sotto il profilo educativo, quindi moralmente coerenti con i valori della famiglia e del contesto socio culturale di appartenenza. “Erano preferite le storie che coltivavano animi gentili, che rendevano migliori e contribuivano ad irrobustire il carattere”. Si è pure sostenuto che “il ragazzo non può e non deve scegliere da sé le sue letture finché non abbia un gusto educato e responsabile” (2013, p. 44).

I libri ritenuti trasgressivi venivano tagliati e rimaneggiati come è accaduto ai romanzi di Emilio Salgari considerati diseducativi dal mondo cattolico e dalla censura fascista perché troppo crudi e violenti, poco edificanti e capaci di risvegliare fantasie licenziose e l'eccessiva evasione dalla realtà. Pure *Pippi Calzelunghe*, moderna e rivoluzionaria come la sua autrice Astrid Lindgren, è stata guardata con diffidenza nell'Italia del secondo Dopoguerra perché si pensava che il suo comportamento libero e anticonformista potesse sovvertire i ruoli di genere e i valori tradizionali (Blezza Picherle, 2013). Basti pensare, come ricorda Blezza Picherle, che ancora negli anni Sessanta alcune case editrici si premuravano di assicurare che i romanzi proposti fossero seri e moralmente ineccepibili per le bambine e le ragazzine. A tal proposito si riporta quanto emerso dal dibattito su una delle tematiche affrontate durante il seminario, che ha avuto particolare seguito e che riguarda la lettura e il suo rapporto con il genere e l'autorità familiare.

Ricordo che mia nonna diceva che sua mamma quando era sera imparava a leggere scrivere e a fare la sua firma ed era costretta a farlo di nascosto perché suo marito le diceva “cosa perdi tempo in queste cose”. C'era una questione di genere legata ad un periodo storico in cui alla donna non era richiesto avere cultura (Jessica, 1974).

Memorie e ricordi come questa testimonianza hanno acceso il dibattito sul tema storico dell'educazione delle bambine e delle donne, ai diversi destini per esse pensati e preparati, individuando anche stereotipi legati alla narrativa, alla stampa femminile e al romanzo rosa, ma soprattutto esclusioni e proibizioni.

In particolare, durante il seminario si è cercato di ricostruire gli interventi di disciplinamento, le strategie di controllo dei contenuti e delle coscienze che, nel tentativo di proteggere le donne dai “pericoli” della lettura, miravano alla salvaguardia dell'ordine sociale (Tippelskirch, 2011). La tutela delle lettrici non è passata infatti solo attraverso la censura della produzione letteraria o versioni purgate di opere riservate al pubblico femminile ma anche e soprattutto attraverso il sistema di per-

messi e divieti familiari (Ulivieri, 2007). Del resto, come ricorda Alberto Manguel, la suocera di Madame Bovary era convinta che i romanzi intossicassero Emma e convinse suo figlio a sospendere l'abbonamento della moglie ad una biblioteca circolante, con il risultato «di sprofondarla ancor più nelle paludi della noia» (Manguel, 1997, trad. it. 2010, p. 294). L'autorità dei genitori e il ruolo che la famiglia riveste nel decidere cosa è opportuno leggere o no sono stati poi approfonditi in modo più generale attraverso una serie di memorie, come quella di Marirosa, oggi in pensione, ex ricercatrice universitaria:

a 15 anni leggevo Hemingway di nascosto, insieme a D.H. Lawrence autori fieramente disapprovati dalla mia famiglia che non ne aveva una conoscenza diretta ma si uniformava all'opinione della borghesia benpensante (a quelli che hanno oggi quindici anni debbono sembrare situazioni da Medioevo).

In riferimento a questa testimonianza un partecipante ha ricordato di aver letto di nascosto *Nanà* di Émile Zola e ha incrociato questa memoria con un'analogia rappresentazione letteraria, riportando uno stralcio autobiografico di Anaïs Nin, una delle autrici di riferimento nella letteratura erotica, che così ricorda la libreria del padre:

Le ore che passavo lì a leggere quando lui era fuori casa, a leggere sopra una seggiola appoggiata ad un'altra seggiola, in moda da poter raggiungere i libri sugli scaffali più alti, quelli che ci erano proibiti. Fu allora che lessi Zola, senza capire la metà, e passai ore a domandarmi come mai gli amanti presi nell'esplosione di una miniera erano stati ritrovati avvinghiati tanto saldamente, che non si poteva separarli, o perché la donna a cui Montecristo aveva dato un sonnifero, più tardi, si scoprì incinta. Impossibile riempire questi spazi vuoti ma io leggevo (1966, trad. it. 1977, p. 117).

In modo analogo, dal pubblico è stato ricordato anche il romanzo autobiografico di Simone de Beauvoir, *Memorie di una ragazza per bene*, dove l'autrice si racconta attraverso i libri letti, spesso controllati e proibiti dai genitori:

Le mie letture continuavano ad essere controllate con lo stesso rigore che in passato; all'infuori della letteratura destinata all'infanzia, o convenientemente purgata, non mi venivano date che pochissime opere scelte, e in più, spesso, i miei genitori ne censuravano dei passi (1958, trad. it. 1994, p. 85).

Particolarmente interessante la testimonianza di una lettrice che nel ricordare la sua adolescenza racconta con piacere di come rimase affa-

scinata dalla collana di *Angelica la Marchese degli Angeli* di Anne e Serge Golon. Per i genitori si trattava di una lettura non indicata per i contenuti troppo espliciti e licenziosi, decise così di trafugarli poco alla volta dalla biblioteca della nonna: «mi ricordo che gli adulti mi scongiurarono la lettura di quei libri troppo espliciti per una ragazzina, ma io li trafugai tutti poco alla volta e li portai a casa nella mia camera. E così cominciai a vivere le meravigliose avventure di Angelica».

Difficile negare che la passione per la lettura si alimenti della trasgressione, dell'infrazione a divieti immotivati ed ingiusti o vissuti emotivamente come tali. «Scorrendo le autobiografie, spesso il primo incontro con il libro è ricordato come un avvenimento che ha lasciato tracce profonde, anche perché altrettanto spesso la lettura di quel libro si lega al fascino del proibito» (Genovesi, 1999, p. 75). A tal proposito, merita di essere citata una ricerca svolta da Stefania Buccini dell'Università del Wisconsin (1993) che ha per oggetto le letture clandestine e “furti di libri” nelle biografie di scrittori del Settecento come Antonio Genovesi, Carlo Goldoni e Edward Gibbon, e molti altri. Goldoni rammenta di aver letto “la non castissima” *Mandragola* grazie a un furto e alla sbadataggine del canonico di casa:

C'etoi la *Mandragore* de Machiavelli. Je ne la connoissois pas: mais j'en avois entendu parler, et je savois bien que ce n'etoit pas une piece tres chate. Je la divorai a la premiere lecture et je l'ai relue dix fois. Ma mère ne faisoit pas attention au lovre que je lisois, car c'etoit un Ecclesiastique qui me l'avoit donne; mais mom pere me surprit un jour dans ma chambre, pendant che je fasois des notes et des reamarques sur la Mandragore: Il la connoissoit: il savoit combien cette piece etoit dangereuse pour un jeune homme dix sept ans; il me gronda amerement, et se brouilla avec ce pauvre Chanoine qui n'avoit que par nonchalance (in Buccini, 1993, p. 32)<sup>5</sup>.

Antonio Genovesi, similmente, ricorda così il suo rapporto con i libri proibiti:

*La Cleopatra, La Cassandra* ed alcuni romanzacci spagnoli furono divorati in poco tempo letti. Quanto più leggeva di queste inette favole più ne diveniva voglioso. Io correa alla mia ruina. I studi filosofici mi parevano insipidi. Io mi ero rallentato nello studio. Mio padre, che se n'era accorto, spiò la cagione e la ritrovò. Egli era severissimo e me ne castigò forse più di quello che io meritava ([1748-1755], 1962, pp. 9-10)

---

<sup>5</sup> Il passaggio in oggetto è tratto da Buccini dalle *Mémoires* di Carlo Goldoni, N.d.R.

In generale, si è trattato di un seminario-laboratorio molto corposo che ha toccato un ventaglio enorme di temi e che è “nato consapevole” di trascurarne molti altri. Come si evince da alcuni dei ricordi riportati e dagli autori menzionati, la letteratura ritenuta immorale e responsabile di fomentare dissolutezza riveste un ruolo di rilievo nella storia della lettura “clandestina” e delle censure familiari.

Alcuni partecipanti hanno sottolineato anche l'imbarazzo o la difficoltà nel fare letture considerate troppo leggere e frivole. Una lettrice (1956) ricorda: «in casa mia i fumetti erano vietati perché considerati sub-cultura. Io ero attratta da *Asterix*, che occasionalmente mi veniva consentito. Ho sempre letto molto, per me la letteratura è stata una risorsa essenziale». Elena (1996) nella sua intervista ricorda di essere stata costretta a leggere *Harry Potter* in determinate fasce orarie: «Ho letto di nascosto ma non un libro in particolare, mi ricordo alle medie e ad inizio superiori i miei non volevano leggersi troppo per diletto per non sottrarre tempo allo studio. *Harry Potter* e anche altri libri erano permessi solo in certe fasce orarie perché erano ritenuti mero svago».

Due ulteriori emblematici esempi, quelli appena riportati, che sottolineano l'importanza delle fonti autobiografiche nelle ricostruzioni storico-educative, compresa la storia di apprendimenti tanto importanti come la lettura nella cui promozione giocano un ruolo centrale anche famiglia e genitori.

### *Conclusioni*

Il progetto *Madeleine* vuole essere un primo tentativo per dimostrare come sia possibile attraverso la restituzione di memorie e ricordi costruire un percorso di riflessione collettiva intorno alla lettura, alle sue molteplici valenze formative e ai variopinti contesti in cui si esercita, non ultimo quello familiare. Una preziosa occasione per applicare i principi della *Public History* a un terreno inesplorato come la storia della lettura e del libro.

Mettere in pratica un dialogo tra interlocutori diversi, genitori, figli, bibliotecari e ricercatori per stabilire una conoscenza diffusa e condivisa del passato, capace altresì di valorizzare la storia e l'importanza di *pensare storicamente*, ritenuto un pensare utile per tutta la collettività, incluso il mondo degli apprendimenti informali e i luoghi dove essi si realizzano. Come precedentemente sottolineato, quando si ha a che fare con le storie di vita si affronta inevitabilmente anche il tema dei rapporti

familiari e dell'educazione ricevuta. Indagare ricordi e memorie di lettura può rappresentare così una modalità inedita ed originale di affrontare storicamente la funzione educativa della famiglia e l'avvio di un possibile percorso di approfondimento che preveda un forte coinvolgimento delle persone e del loro patrimonio di ricordi ed esperienze:

restiamo convinti della significatività della ricerca storiografica sulle memorie educative e della rilevanza che le fonti autobiografiche mantengono per la ricostruzione dei processi di trasformazione delle identità individuali e collettive. Il discorso è più che aperto e corrisponde alla necessità di raccogliere ulteriori elementi di consolidamento per la delineazione di filoni di ricerca, forse ancora poco valorizzati ma ampiamente accreditati sul piano epistemologico, capaci di guardare alle famiglie e all'universo delle relazioni intergenerazionali attraverso una prospettiva *bottom-up* (Macinai, Oliviero, 2017, p. 18).

### *Ringraziamenti*

Le biblioteche possono svolgere un ruolo centrale nel collegare mondo accademico e comunità, presentandosi non solo come luoghi dove raccogliere e conservare libri ma centri di esperienza e conoscenza al servizio del pubblico. Alla biblioteca civica "Agorà" di Lucca, uno spazio libero e aperto a una pluralità di soggetti e iniziative, vanno i nostri ringraziamenti per aver accolto questa ricerca e questo progetto.

### *Riferimenti bibliografici*

- Alexandrian S., Luoni B. (1990): *Storia della letteratura erotica*. Milano: Rusconi.
- Ariès Ph. (1960): *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*. Trad. it. Bari: Laterza, 1968.
- Asquer E., Casalini M., Di Biagio A., Ginsborg P. (a cura di) (2010): *Famiglie del Novecento. Conflitti, culture e relazioni*. Roma: Carocci.
- Bandini G., Oliviero S. (a cura di) (2019): *Public History of Education. Riflessioni, testimonianze, esperienze*. Firenze: Firenze University Press.
- Barbagli M., Castiglioni M., Dalla Zuanna G. (2003): *Fare famiglia in Italia: un secolo di cambiamenti*. Bologna: il Mulino.
- Barbagli M., Kertzer D.I.U. (a cura di) (2005): *Storia della famiglia in Europa*. 3 voll. Roma-Bari: Laterza.
- Batini F., Bandini G., Benelli C. (2020): *Autobiografia ed educazione. Autobiografie. Ricerche, pratiche, esperienze*, n. 1, pp. 47-58.

- Beauvoir S., de (1958): *Memorie di una ragazza per bene*. Trad. it. Torino: Einaudi, 1994.
- Becchi E., Julia D. (a cura di) (1996): *Storia dell'infanzia*, 2 voll. Roma-Bari: Laterza.
- Benelli C. (2008): Le scritture di sé negli Archivi Autobiografici: i ricordi di famiglia. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 127-135.
- Bergeron E. (2009): *Expériences de lecture à L.I.R.E. à Paris*. Toulouse: ERES.
- Blezza Picherle S. (2013): *Formare lettori, promuovere la lettura: riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Buccini F. (1993): Letture clandestine nelle autobiografie del Settecento. *Yearbook of Italian Studies*. v. 10, pp. 29-39.
- Cambi F. (2005): *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma: Laterza.
- Cambi F. (2012): Genitori e figli intorno ad un libro. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 23-27.
- Canetti E. (1977): *La lingua salvata*. Trad. it. Milano: Adelphi, 1980.
- Cantatore L. (a cura di) (2017): *Primo: leggere. Per un'educazione alla lettura*. Roma: Edizioni Conoscenza.
- Casalini M. (2010): *Famiglie comuniste. Ideologia e vita quotidiana nell'Italia degli anni Cinquanta*. Bologna: il Mulino.
- Cauvin T. (2016): *Public History: A Textbook of Practice*. New York and London: Routledge.
- Cavallo G., Chartier R. (1995): *Storia della lettura nel mondo occidentale*. Roma-Bari: Laterza.
- Chambers A. (1993): *Il piacere di leggere e come non ucciderlo*. Casale Monferato: Sonda, 2006.
- Clark C. (2012): *Boys' Reading Commission 2012: A Review of Existing Research Conducted to Underpin the Commission*. National Literacy Trust. (<https://eric.ed.gov/?id=ED541405>; data di ultima consultazione: 11.2.21).
- Darnton R. (1989): *Il bacio di Lamourette*. Trad. it. Milano: Adelphi, 1994.
- Demetrio D. (2002): *Album di famiglia. Scrivere i ricordi di casa*. Milano: Meltemi.
- Demetrio D. (2008): Le scritture familiari tra memoria e diari del presente. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 19-38.
- Demetrio D. (2012): *Educare è narrare*. Milano-Udine: Mimesis.
- Delumeau J., Roche D. (2000): *Histoire des pères et de la paternité*. Paris: Larousse.
- De Sanctis F.M., Federighi P. (1981): *Pubblico e biblioteca*. Roma: Bulzoni Editore.
- Detti E. (2002): *Il piacere di leggere*. Scandicci (Fi): La Nuova Italia.
- Fabre G. (1998): *L'elenco: censura fascista, editoria e autori ebrei*. Torino: Zamorani.
- Frisch M. (1990): *A Shared Authority: Essays on the Craft and Meaning of Oral and Public History*. Albany (NY): State of New York University Press.
- Genovesi A. [1748-1755]: *Vita di A.G.* In Id.: *Autobiografia, lettere e altri scritti*, a cura di Gennaro Savarese. Milano: Feltrinelli, 1962, pp. 9-10.

- Genovesi G. (1999): *L'educazione dei figli: L'Ottocento* (vol. 5). Scandicci (Fi): La Nuova Italia.
- Ginsborg P. (2014): *Famiglia Novecento: vita familiare, rivoluzione e dittature, 1900-1950*. Torino: Einaudi.
- Ginzburg C. (1976): *Il formaggio e i vermi*. Torino: Einaudi.
- Innocenti P. (1989): *La pratica del leggere: con ottanta interviste a lettori per vocazione, per mestiere, per sensualità, per inedia* (vol. 4). Milano: Editrice bibliografica.
- Ladefroux R., Petit M., Gardien C.M. (1993): *Lecteurs en campagne. Les ruraux lisent-ils autrement?* Nanterre: BPI.
- Levi P. (1981): *La ricerca delle radici*. Torino: Einaudi.
- Lyons M. (2010): *A History of Reading and Writing: in the Western World*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Macinai E., Oliviero S. (2017): Le memorie di educazione familiare: voci, autobiografie, suoni e immagini. Prospettive di ricerca. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n.1, pp. 7-18.
- Manetti, S. (2006): Nati per Leggere, un intervento di comunità: a che punto siamo? *Quaderni acp*, 13(5), pp. 195-198.
- Manguel A. (1997): *Una storia della lettura*. Milano: Feltrinelli, 2010.
- Miller H.(1952): *I libri della mia vita*. Torino: Einaudi, 1976
- Miniati L. (2018): Padri di ieri e di oggi. Indagare la genitorialità maschile attraverso la pratica autobiografica. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, pp. 153-165.
- Moore M., Wade B. (2003): Bookstart: a Qualitative Evaluation. *Educational Review*, 55(1), pp. 3-13.
- Nin A. (1966): *Diario I: 1931-1934*. Trad. it. Milano: Bompiani, 1977.
- Nobile A. (2004): *Lettura e formazione umana*. Brescia: La Scuola.
- Petit M. (2002): *Elogio della lettura*. Milano: Ponte alle Grazie, 2010.
- Pitzorno B. (1995): *Storia delle mie storie*. Parma: Pratiche.
- Portelli A. (2007): *Storie orali: racconto, immaginazione, dialogo*. Roma: Donzelli.
- Rousseau J.-J. (1782-1789): *Confessioni*. (Vol. 1). Torino: Utet, 1956
- Saraceno C., Naldini M. (1998): *Mutamenti della famiglia e politiche sociali in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Sartre J.-P (1963): *Le parole*. Trad. it. Milano: Il saggiatore, 1982.
- Savater F. (1997): *A mia madre, mia prima maestra. Il valore di educare*. Roma-Bari: Laterza.
- Scotti M. (2017): Leggere ai figli e crescere come padri: uno studio qualitativo sugli effetti della lettura per i padri che leggono ad alta voce. *Lifelong Lifewide Learning*, 13(29), pp. 42-58.
- Settembrini L. (1961): *Ricordanze della mia vita e scritti autobiografici*. Milano: Feltrinelli.
- Stramaglia M. (2008): *I nuovi padri. Per una pedagogia della tenerezza*. Macerata: EUM.

- The Book Fools Bunch (2019): *Il libro dei libri proibiti*. Firenze: Edizioni Clichy, 2019.
- Tippelskirch X.V. (2011): *Sotto controllo: letture femminili in Italia nella prima età moderna*. Roma: Viella Libreria Editrice.
- Valentino Merletti R., Tognolini B. (2006): *Leggimi forte*. Milano: Salani.
- Ulivieri S. (2007): *Educazione al femminile: una storia da scoprire*. Milano: Guerini Scientifica.
- Violi P. (2020): *Breve storia della letteratura rosa*. Perugia: Graphe.it.
- Vivarelli M. (2018): *La lettura: storie, teorie, luoghi*. Milano: Editrice bibliografica.
- Welty E. (1983): *Come sono diventata una scrittrice*. Trad. it Roma: Minimum Fax, 2011.
- Wolf H. (2006): *Storia dell'Indice: il Vaticano e i libri proibiti*. Trad. it. Roma: Donzelli, 2006.
- Zoja L. (2000): *Il gesto di Ettore. Preistoria, storia, attualità e scomparsa del padre*. Torino: Bollati Boringhieri.

### *Riferimenti sitografici*

[www.aib.it](http://www.aib.it) (data di ultima consultazione: 12.2.21)

[www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov) (data di ultima consultazione: 11.2.21)

[www.madeleineinbiblioteca.it](http://www.madeleineinbiblioteca.it) (data di ultima consultazione: 4.2.21)





## Relazione educativa e comunicazione nella comunità di apprendimento

*Anna Russo*<sup>1</sup>

### Abstract

Il mutamento sociale in atto pone al centro dell'attenzione il "nodo" della formazione, fattore decisivo nell'odierna competizione globale. La riflessione sul lavoro scolastico, che sta alla base del processo di sviluppo professionale degli insegnanti del terzo millennio, deve comprendere la costruzione, con gli studenti, di un adeguato sistema relazionale, oltre che la competenza nel comunicare. Il valore delle relazioni in ambito educativo non riguarda solo quella docente-studente, ma anche quella con i propri colleghi, oltre che con i genitori e, allargando lo sguardo, con l'intera comunità scolastica, definita non casualmente "comunità educante", nella quale le relazioni tra la scuola e la famiglia, la scuola e il mondo del lavoro e le altre agenzie educative vanno a creare una rete interdipendente di soggetti. Soggetti, questi, che condividono la responsabilità della crescita dei giovani, in un'ottica di inclusione e di ottemperamento ai diritti di uguaglianza e dignità, con lo scopo di ridurre le cause della povertà e del divario sociale, assicurando a tutti il diritto allo studio e il successo formativo.

**Parole chiave:** scuola-famiglia, comunità educante, complessità, relazione educativa, comunicazione.

### Abstract

The ongoing social change places the issue of training at the centre of development, which is a decisive factor in global competition. The debate concerning school-work, which is at the basis of the teachers' professional development process in the third millennium, must include the construction of an adequate relational system together with the students as well as a strong ability in communication. The value of relationships in the educational field does not only concern the student-teacher relationship, but also the one with colleagues, parents and the entire school community, therefore defined as the "educating community". In this kind of community, the relationships between the school and the family, the school, the "world of work", and other educational agencies therefore create a network of individuals, who share the responsibility for the growth of young people, with a view to inclusion and compliance with the rights of equality and dignity. They also aim at reducing the causes of poverty and the social gap to prevent abandonment and early school leaving, and to ensure the right to education and educational success to every student.

**Keywords:** school-family, educating community, complexity, educational relationship, communication.

---

<sup>1</sup>Dottoranda (*curriculum* del PhD: Mind, Gender e Language) presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi "Federico II" di Napoli.

### 1. *La complessità dell'agire educativo*

In relazione allo sviluppo del soggetto, il mutamento sociale in atto induce a focalizzare l'attenzione sul tema della formazione, cruciale nella competizione globale. Nell'era della società della conoscenza, le istituzioni scolastiche si trovano al centro di un profondo ripensamento, sono chiamate a riconnettere i saperi *formali* a quelli *non formali* e *informali*, perché rivestono funzione importante nella crescita e nella maturazione umana e professionale degli studenti.

I più recenti documenti dell'UE indicano le strategie formative per rendere l'apprendimento attraente e per rinforzare i legami delle scuole con il mondo del lavoro, della ricerca e la società nel suo complesso. Difatti, il rapporto *Eurydice Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe* indica la difficile situazione della professionalità docente e la pressione verso la costruzione di un'offerta formativa più attraente per gli studenti, ciò imprime sulle traiettorie istituzionali uno specifico orientamento, con particolare ricaduta sulle scelte professionali degli insegnanti (Eurydice, 2008). I mutamenti sociali, i provvedimenti normativi, il riordino della struttura ministeriale, l'allocazione di importanti funzioni amministrative in materia scolastica presso gli enti locali, il riordino della formazione professionale e dell'apprendistato, sono tasselli di un mosaico teso a tratteggiare una nuova fisionomia dell'intero sistema educativo e formativo.

A livello nazionale, le innovazioni introdotte dal Titolo V della Costituzione e la conseguente trasformazione dell'assetto gerarchico del nostro Stato in un sistema a rete hanno portato alla trasformazione delle attribuzioni ai singoli soggetti (L. Cost. n. 3\2001)<sup>2</sup>. Il processo di decentralizzazione ha avvicinato l'amministrazione ai cittadini, valorizzando le autonomie territoriali. Si è venuta così a configurare una nuova immagine di scuola incardinata nel territorio, capace di delineare una vera e propria politica scolastica, attraverso l'elaborazione di un progetto mirato, che va inquadrata nel contesto di quel processo di trasformazione e ammodernamento di tutta la P.A. che si è sviluppato in Italia nel corso degli anni Novanta del secolo scorso. In questa cornice, è venuta prospettandosi una scuola aperta, quale laboratorio permanente di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica, di partecipazione e di educa-

---

<sup>2</sup>D'ora in poi, laddove non diversamente specificato, per i dettagli relativi alle emanazioni normative citate si rimanda ai *Riferimenti normativi nazionali*, N.d.R.

zione alla cittadinanza attiva, garante del diritto allo studio, delle pari opportunità di successo formativo e di istruzione permanente dei cittadini, orientata alla massima flessibilità, diversificazione, efficienza ed efficacia del servizio scolastico, nonché all'integrazione e al miglior utilizzo delle risorse e delle strutture, all'introduzione di tecnologie innovative e al coordinamento con il contesto territoriale (L. n. 107/15). Una scuola, quella del ventunesimo secolo, che deve fronteggiare i cambiamenti in atto che riguardano le modalità di produzione, la trasmissione e diffusione della conoscenza, i modelli di apprendimento, le aspettative verso l'istruzione.

Il sistema scolastico è oggi di fronte alla necessità di ridefinire la propria strada; per farlo, è essenziale che chi la percorre lo faccia non solo con la responsabilità del guidare e del condurre, ma al contempo con l'idea di "servizio". Un percorso che non va tracciato autonomamente dai docenti, poiché, in una logica unilaterale e muscolare finirebbe per offuscare l'indispensabile funzione di *leadership* per l'apprendimento. La scuola è un'istituzione assai complessa che richiede una strategia di ascolto e condivisione della comunità scolastica con il territorio, con le famiglie, con enti di ricerca, Università e *stakeholders*.

Al fine di favorire il processo di miglioramento e innovazione della scuola italiana e dell'avvio di utili rapporti interistituzionali, si rende necessario il processo di ridefinizione delle componenti educative e formative chiave del territorio, quali scuola, famiglia, enti locali, associazionismo, strutture ricreative, mondo del lavoro e, anche, Aziende Sanitarie Locali. Nel 2012, l'allora Ministro dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca Profumo aveva sottolineato l'esigenza che le scuole si configurassero come centri per la propria comunità e il territorio, facendo riferimento alla scuola come luogo fisico, inteso quale ambiente di interazione allargata e di confronto, che gradualmente superi gli spazi tradizionali dell'aula e dei corridoi e si configuri come *luogo delle relazioni*. Un luogo aperto, di coesione territoriale, sociale e di servizi alla comunità. Appunto, un vero e proprio «centro civico» (Profumo, 2012, *passim*).

John Dewey, nel lontano 1916, scriveva in relazione alla scuola che essa risulta un luogo privilegiato che assume la forma di vita sociale, una comunità in miniatura, in costante interazione con altre occasioni di esperienza associata (trad. it. 2004). Perché tutto ciò si concretizzi, occorre una piena presa di responsabilità di tutta la comunità territoriale; una *partnership* tra docenti e genitori, dalla quale scaturisca la valorizzazione del ruolo genitoriale, l'integrazione fra i diversi ruoli educativi ed infine la soddisfazione delle esigenze degli studenti. In una società carat-

terizzata da ritmi di trasformazione rapidissima, l'idea di prefigurare il futuro degli studenti, e con essa la capacità di costruire dei percorsi di crescita, diventa più complessa per le agenzie educative.

Il mondo è diventato piccolo e ha assunto, di conseguenza, i comportamenti tipici di un «villaggio globale» (McLuhan, 1989, *passim*), dove le comunicazioni avvengono in tempo reale a grande distanza, con nuove frontiere di indagine che mirano non solo ai processi cognitivi individuali ma anche alle relazioni cognitive che l'individuo intrattiene con gli altri soggetti e ai processi di costruzione simbolica e di negoziazione in esse implicate. In un mondo pervaso da incertezze e difficoltà occorre favorire un inedito recupero dell'esperienza vissuta, che rifugge dalla ripetitività e dall'omologazione, che richiede come premessa l'educazione alla libertà ed esige la capacità di proiettarsi nel futuro custodendo il presente.

La trasformazione delle culture e delle identità, la complessità sociale e cognitiva, i nuovi modelli di intelligenza e di comunicazione diventano la sfida della complessità che, a sua volta, diventa anche sfida all'educazione e alla scuola. Complessità è, infatti, ciò che si scopre, insieme, semplice ed eterogeneo, variegato e unico allo stesso tempo. La scuola è immersa in una forte rete di interazioni che le richiedono, prestando ascolto alla lezione socratica, di costruirsi come comunità di pensiero che attraverso il dialogo condivide un percorso fatto di domande di senso, di significato, stabilendo con gli altri partecipanti un contatto positivo, volto alla collaborazione e alla messa in comune di idee e opinioni.

## 2. *La comunità educante*

Grazie all'impulso di una generale volontà della società civile di partecipazione alla vita pubblica, a partire dagli anni Settanta del secolo scorso, il sistema educativo ha contribuito alla dimensione inclusiva e accogliente del sistema sociale. In ragione di ciò, il sistema educativo di istruzione e formazione si connota di valori partecipativi che fanno riferimento agli obblighi di solidarietà e che promuovono il protagonismo attivo dei soggetti istituzionali (scuole autonome ed enti locali) e sociali (associazioni di genitori, associazionismo, mondo delle imprese ecc.).

L'idea è quella di una *rete sociale*, intesa come cittadinanza attiva, con la correlata capacità di inserirsi nei flussi delle decisioni per lo scambio e la condivisione di risorse professionali, istituzionali e informali. La condivisione degli obiettivi, il rispetto dei ruoli, le procedure di decisione e

l'assunzione di responsabilità, nonché la qualità delle relazioni docenti/genitori, docenti/docenti, docenti/studenti rappresentano fattori di qualità della scuola espresse nel D.P.R. n. 249/1998 con la previsione del *Patto di corresponsabilità educativa*, e anche dal D.P.R. n. 235/2007, con *Lo statuto delle studentesse e degli studenti*. Diventa prioritario l'obiettivo di favorire rapporti sempre più sinergici, basati sulla condivisione e la collaborazione. Epstein sottolinea come la scuola non sia composta da una diade, docenti e studenti, ma sia, o meglio debba essere, una *learning community*, composta da docenti, studenti, genitori e membri della comunità che cooperano per dinamizzare e arricchire l'istituzione scolastica e aumentare le opportunità di apprendimento e il benessere degli studenti (2009).

La scuola deve valorizzare particolarmente il contributo e la collaborazione dei genitori perché è il fattore più importante per migliorare l'apprendimento degli studenti. Un progetto canadese (Coleman, Collinge, Seifert 1993) mostra che l'atteggiamento positivo dei genitori verso la scuola influenza positivamente la motivazione e l'apprezzamento dei ragazzi nei confronti del proprio percorso di istruzione, giocando un ruolo fondamentale nel successo scolastico dei figli (PISA, 2003). Cresce il bisogno in ambito educativo di creare ponti tra scuola e famiglie, di favorire la partecipazione e la comunicazione e di rafforzare così la corresponsabilità nei confronti dell'educazione e della formazione degli alunni. La fondamentale dimensione relazionale del soggetto rende la comunicazione tra scuola e famiglia un processo determinante da attivare e costruire attraverso il parlare congiunto, lo scambio della parola fra pari (Boffo, 2011), l'ascolto dell'altro, il riconoscimento reciproco, e allo stesso tempo la cura, l'attenzione ma anche la possibile negoziazione, dei conflitti.

I genitori sono una risorsa molto importante per i figli e affinché possano rendersene conto e diventarne pienamente consapevoli devono essere considerati tre fattori chiave. Prima di tutto, essi devono ritenere significativo il loro ruolo con la consapevolezza dell'importanza del loro aiuto. In secondo luogo, devono sentire di avere un influsso, vedere che lo sforzo di aiutare porta il figlio a conseguire maggiori successi scolastici. Infine devono sentire sostegno, dalla comunità educante. I genitori che sentono di giocare un ruolo importante nel miglioramento del rendimento scolastico e nella partecipazione alla loro istruzione possono anche più facilmente arrivare a cambiare il proprio comportamento.

Tra la fine degli anni Settanta e i primi Ottanta, si afferma la visione ecologica di Urie Bronfenbrenner (1979, trad. it. 1986). La scuola e la

famiglia fanno parte di un *microsistema* connesso con il *mesosistema*, cioè con l'insieme delle relazioni che intercorrono tra insegnanti e genitori. A loro volta, tali relazioni sono influenzate dall'*esosistema*, cioè da fattori esterni di varia natura (ad esempio, l'occupazione dei genitori). Il tutto è inserito nel *macrosistema*, cioè nel contesto socio-culturale di riferimento.

Questa visione stimola la cooperazione, perché sottolinea la complementarità di scuola e famiglia, incoraggiando la comunicazione e la collaborazione fra le due istituzioni. Bronfenbrenner introduce così, in una situazione multidimensionale dove ogni azione, ogni evento, ogni emozione è letta a livello *macro*, il contesto sovrastrutturale (leggi, politiche, valori, cultura); al *meso* ed *eso* troviamo le presenze istituzionali e gli organismi che da esse direttamente dipendono, interagendo con la sfera privata dell'individuo: direzioni istituzionali del lavoro, della giustizia, della città, insieme agli organismi lavorativi e sociali a cui il soggetto è connesso. Il *micro*, infine, esprime la rete delle relazioni dirette: famiglia, amici, vicini. L'elemento rilevante di tale modello è che, pur prendendo in considerazione il mondo esterno per delineare una teoria delle interconnessioni ambientali, ne delinea successivamente il loro impatto sulle forze che influiscono in modo diretto sulla crescita psicologica. Sono queste interconnessioni che possono essere decisive per lo sviluppo, quanto gli eventi che si danno all'interno di ogni situazione. L'individuo secondo il principio della dinamicità, non è considerato come una tabula rasa che l'ambiente modifica a suo piacimento, piuttosto, cresce e si muove in esso ristrutturandolo (Bronfenbrenner, 1979, trad. it. 1986). L'interazione tra individuo e ambiente è bidimensionale, l'uno modifica e influenza l'altro secondo un sistema di reciprocità. Le possibilità di crescita, di evoluzione e di benessere dell'uomo non dipendono da una causa singola ma sono legate a una complessa rete di strutture che comprendono gli individui con le loro specificità biologiche e psicologiche, l'ambiente, i gruppi, la società nel suo insieme.

Alle agenzie educative spetta un lavoro di rete che scaturisce dalla necessità di rifondare i grandi sistemi dello stato di benessere. Rifondare lo stato socio-assistenziale significa passare da una logica del chiedere ad una strategia del fare (sussidiarietà) ed anche la scuola dell'autonomia può essere interpretata con questo parametro (attraverso l'assunzione di responsabilità dal basso). I vari livelli della società hanno dunque il compito di sostenere le persone singole o associate. La scuola della sussidiarietà vive in una relazione di sviluppo e promozione con gli Enti locali e le altre agenzie presenti sul territorio, ed è essa stessa struttura sussidiaria per la sua utenza in un circolo sempre più virtuoso. Su tale

sfondo il principio di sussidiarietà tempera e bilancia i nuovi rapporti che si instaurano tra gli artefici istituzionali dello stesso processo: famiglia, scuola, società, enti locali, istituzioni. Essi interagiscono in un partenariato virtuoso per promuovere e realizzare un servizio educativo a misura dell'alunno affinché possa raggiungere il successo formativo.

L'istituzione scolastica viene intesa come centro di formazione permanente attraverso un confronto democratico tra le forze che gestiscono il Paese. L'unicità del sistema educativo e formativo nei suoi diversi profili e aspetti strutturali e ordinamentali, richiede un confronto e un'interazione tra diversi soggetti e protagonisti. La scuola dell'autonomia è un universo di responsabilità dove tutto il personale è invitato, ognuno in proporzione alle proprie attitudini e predisposizioni, a una collaborazione continua per una scuola che risulti efficace ed efficiente. È impegno fondamentale di tutte le componenti della comunità scolastica le quali, nell'ambito degli specifici ruoli e responsabilità, concorrono ad assicurare il successo formativo delle bambine e dei bambini, delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti (D.lgs. n. 66\2017).

*Comunità* è una parola calda, che evoca accoglienza, operosità collaborativa, partecipazione, collegialità, senso di appartenenza, valorizzazione delle persone, reciprocità, comunicazione: tutti fattori in grado di produrre ricchezza, oltre che "qualità sociale". Una comunità capace di costruire un canale permanente di ascolto come antidoto alla crisi gestionale, gioca un ruolo non solo strumentale e compensativo, ma strutturale e strategico. L'idea di comunità può quindi essere considerata come alternativa a visioni percepite come competitive, conflittuali, autoritarie o semplicemente fredde e burocratiche. La cura delle nuove generazioni è affidata a due istituzioni: la scuola e la famiglia. Ciascuna è guidata da una propria prospettiva nell'azione formativa portate all'ennesima potenza nella società postmoderna e multiculturale. Far diventare i genitori e gli altri soggetti della comunità membri attivi della *learning community* significa trasmettere a tutta la comunità il messaggio che ciò che gli studenti imparano e quanto hanno imparato non è una questione che riguarda solo gli insegnanti e le altre persone che lavorano nella scuola, ma è una vera e propria priorità per tutto il contesto sociale circostante. Trotman sostiene che non soltanto i ragazzi hanno prestazioni scolastiche migliori e si comportano meglio quando i genitori sono coinvolti, ma anche i comportamenti dei docenti vengono influenzati positivamente dal coinvolgimento dei genitori (2001).

La riuscita dell'azione educativa trova le sue condizioni prioritarie in una affettuosa comunicazione interpersonale che in quanto tale richiede



cura, rispetto, amorevolezza, benevolenza e fiducia. L'educazione, oltre che di tecniche e di strumenti, si alimenta di ideali e significati, di qualità relazionale e condotte affettive positive. L'impegno, l'energia e la motivazione dell'educando a *trasformarsi* è promosso e sostenuto in misura considerevole da un'interazione in cui egli si percepisce riconosciuto, stimato, importante, adeguato ed efficace (Mariani, 2006).

Di conseguenza, è assolutamente indispensabile da parte degli educatori costruire un'intersoggettività di relazioni, cui segua un percorso dinamico che si traduce in possibilità perennemente aperte a una molteplicità infinita di altre relazioni. La cura della dimensione relazionale e comunicativa nei contesti educativi promuove nello studente la nascita e il potenziamento di sentimenti di autostima ed *empowerment* piuttosto che di frustrazione o sfiducia. L'"intelligenza affettiva" dell'educatore risulta essere una capacità essenziale per una serie di trame relazionali che danno sostanza al lavoro educativo.

### 3. *La relazione educativa*

L'esperienza affettiva rappresenta una dimensione essenziale nel percorso di professionalizzazione dei docenti, ponendosi a fondamento della possibilità di tessere relazioni positive ed efficaci con i colleghi e con gli alunni, e di integrare la propria personalità e il proprio vissuto nella costruzione dell'identità professionale. L'identità professionale si basa su conoscenze disciplinari, capacità organizzative e progettuali e abilità operative che strutturano un bagaglio tecnico indispensabile, ma comunque insufficiente a tratteggiare la figura del bravo docente. Tale figura professionale va ampliata da uno sfondo formativo in grado di valorizzare gli aspetti emotivo-affettivi e comunicativo relazionali del fare scuola, prima e durante l'esperienza lavorativa. Si tratta di una formazione intenzionale e mai lasciata al caso, in grado di esprimere un contenimento emotivo e una meta-riflessione (Elia, 2017). Per tale ragione, investire sulla professionalità docente significa porre sempre maggiore attenzione al sapere riflessivo che emerge dall'interrogarsi continuo sui presupposti dell'azione professionale. Come evidenzia Clarizia (2017) si è, infatti, convinti che il personale livello di congruità e agio/incongruità e disagio (personale-professionale) del docente ne influenzi anche la competenza comunicativa. Uno spazio rilevante nella ricerca psicopedagogica, che in campo scolastico si interessa di fare luce sul cosiddetto curriculum implicito, ossia sulle dinamiche nascoste dell'esperienza di insegnamento-apprendimento.

L'insegnamento come processo riflessivo richiede ai docenti di mettere in discussione le proprie strategie, metodologie e approcci teorici, oltre che i pregiudizi professionali, le convinzioni e i punti di vista, di riesaminare costantemente obiettivi, pratiche e saperi, sia individualmente che all'interno della comunità professionale (Fabbri, Striano, Melacarne, 2008), acquisendo un *habitus* permanente che consente l'auto-regolazione e l'apprendimento della professionalità. In tali contesti, dunque, la dimensione riflessiva come funzione regolativa dell'azione svolge un ruolo di primo piano, garantendo all'educatore di sapere cosa fa quando agisce (Striano, 2001). L'educatore in quanto professionista è portatore di conoscenze e di competenze che prendono forma anche attraverso un confronto quotidiano con la realtà educativa che richiede un interrogarsi sul proprio agire professionale, a partire da pratiche riflessive sull'azione e attraverso l'azione: si è trattato quindi di una formazione in situazione, basata sulla circolarità tra esperienza, riflessività e professionalità (Mortari, 2009).

La disposizione a valorizzare il rapporto interpersonale tra educatore e educando come un rapporto schietto e umano è rintracciabile sin nelle società arcaiche. La socialità umana si configura nella relazione educativa con una duplice caratterizzazione: circolare e asimmetrica, dove l'educatore si pone a servizio della graduale conquista della maturità dell'educando. Ogni intervento richiede una tensione verso l'agire accompagnata dallo studio di come renderla efficace rispetto allo scopo. Ciò pone l'educatore in uno stato di responsabilità, di ricerca e azione costante, di negoziazione di significati, di tessitura di rapporti, di riflessione. Nella sua accezione positiva l'autorità è tale se permette e salvaguarda la libertà dell'educando in vista del successo formativo e della piena realizzazione. L'educando va introdotto nella pratica della disciplina perché, solo attraverso il tirocinio dei limiti posti dall'autorità dell'educatore, diventa capace di imporseli da sé conquistando la maturità (Mari, 2009). La libertà, quale nota essenziale della persona, segna il limite dell'autorità e lo specifico dell'educazione l'idea di libertà come dimensione mai compiuta ma componente integrante di ogni processo educativo. Il fine dell'educazione è rendere capace l'educando di praticare la libertà come maturità. L'educando è quindi protagonista dell'azione educativa e portatore di saperi e risorse entro un ecosistema con il quale vi è una relazione caratterizzata da interdipendenza.

Per quanto le concrete e quotidiane relazioni possano, non raramente, presentarsi come imperfette, accidentate o attraversate da inevitabili dolorosi tradimenti (Turnatutri, 2000), lo spazio della relazione, almeno

in quei luoghi comunicativi interpersonali che il discorso pedagogico continua a ipotizzare, si può connotare, definire e descrivere come educativo e/o formativo per le generazioni future.

La riflessione sul lavoro scolastico, che sta alla base del processo di sviluppo professionale degli insegnanti, del terzo millennio, deve comprendere la costruzione, con gli studenti, di un adeguato sistema relazionale. Un'esperienza di apprendimento richiama fattori quali l'efficacia dell'insegnamento, le relazioni positive con l'insegnante e il gruppo, l'importanza del bisogno di autostima e di appartenenza, la soddisfazione nell'eseguire un'attività. Gli aspetti cognitivi si intrecciano con quelli socio affettivi degli individui con le relazioni dinamiche che questi individui intrattengono con il contesto in cui operano. Il paradigma scolastico sta cambiando e con esso la domanda educativa, che si è fatta più complessa e non si accontenta più dei contenuti, ma presta attenzione anche alla forma del comunicare, diventa importante stabilire una relazione, cioè un rapporto umanamente soddisfacente. È fondamentale che gli insegnanti coltivino rapporti di comunicazione personale e relazione educativa con i propri alunni; questo fra l'altro consente loro di cogliere con prudenza segnali espliciti o impliciti di condizioni di disagio o sofferenza personale o familiare. La vicenda emotiva inevitabilmente connessa all'apprendimento e alla relazione educativa richiede una gestione non sempre facile e alquanto faticosa da parte degli adulti di riferimento.

Le ricerche scientifiche nel campo delle neuroscienze sembrano confermare ciò che già Vygotskij (1930, trad. it. 1987) aveva intuito, cioè che le esperienze hanno una grande influenza nello sviluppo cerebrale e quindi nella creazione e selezione di connessioni sinaptiche, grazie alla plasticità neurale (Rizzolatti, Sinigaglia, 2006). Lo sviluppo del cervello non è dato solo da fattori biologici e genetici, ma anche da quelli ambientali: lo sviluppo è in questo senso «esperienza-dipendente» (Giorgi, Lo Verso, 2008, p. 285).

In tale prospettiva si assegna di fatto un ruolo all'adulto come facilitatore e mediatore delle relazioni. Dal suo canto, il docente nel contesto scolastico non si rapporta ad un singolo allievo ma ad un intero gruppo classe, composto da differenti individualità. È posto inoltre davanti a problematiche non solo a carattere prettamente educativo, ma anche psicologico, legate alla crescita così come a possibili e sempre più frequenti aspetti di disagio emozionale. Gli studenti, come individui e come gruppo, portano con sé una varietà di obiettivi strettamente legati ai loro bisogni, sono naturalmente portati verso il soddisfacimento di obiettivi di tipo cognitivo (ad esempio acquisire competenze, aumen-

tare la propria autoefficacia, soddisfare i propri interessi intellettuali) e si associano a obiettivi di tipo affettivo ( sentirsi a proprio agio) e sociale (essere accettati in un gruppo essere riconosciuti come individuare e ottenere sostegno, esercitare un senso di superficialità) (De Beni, Moé, 2000).

L'educatore, nel suo agire come tale, fa al contempo esperienza del proprio limite e della solidarietà con l'altro, rendendosi conto non solo di ciò di cui ha bisogno il particolare educando, ma anche di ciò che egli stesso è in grado di offrire alla persona che ha di fronte. La relazione educativa si compie come relazione di aiuto (Rogers, 1957, trad. it. 1970), cioè come un rapporto in cui una persona si attiva per facilitare la crescita e la maturità dell'altro. In un rapporto di reciprocità lo studente non si configura come soggetto da manipolare, ma come persona capace di autocompimento e di autorealizzazione,

Carl Rogers pensa all'uomo come a un fascio di potenzialità positive che all'educazione spetta sviluppare e alla terapia ripristinare nel caso qualche elemento negativo abbia interrotto la loro attualizzazione. Il compito di chi si fa cura dell'altro (il cosiddetto «professionista delle relazioni» (*Ibidem, passim*): genitore, insegnante, educatore, terapeuta, ecc.) è perciò quello di rafforzare gli aspetti positivi costitutivi l'individuo. Questo è possibile solo quando le relazioni interpersonali si svolgono senza la pretesa dell'essere forte di decidere per l'essere debole, ma nella logica della relazione d'aiuto, che costituisce uno dei concetti chiave nella teoria rogersiana. La relazione d'aiuto si compie ogni qualvolta si cerca di favorire nell'altro la crescita, lo sviluppo, la maturità, un miglior funzionamento e una più salda capacità di affrontare la vita.

Per essere efficace, la relazione ha bisogno di svolgersi in un clima di accettazione incondizionata dell'altro (senza la pretesa, per esempio, di giudicarlo o di orientarlo direttiva mente), di relazione empatica (mediata cui si verifica la reciproca condivisione), di autenticità e di congruenza e cioè senza maschere, facciate, doppia verità e cioè, in una parola, in un contesto non direttivo. La fiducia nel potenziale dell'altro, in particolare, rappresenta la base fondamentale per qualsiasi relazione interpersonale costruttiva in campo sia terapeutico sia educativo.

La relazione di aiuto poggia dunque su tre condizioni fondamentali: la congruenza, l'accettazione positiva incondizionata e l'empatia. L'educatore può sostenere la consapevolezza negli studenti dei propri sentimenti e vissuti, promuovendo il riconoscimento della persona umana come unica e originale, nella sua totalità, con difetti e qualità, senza critiche o valutazioni. Nella prassi educativa bisogna, allora, avviare

una comprensione autentica che si esplica nella capacità di mettersi nei panni dell'altro, di coglierne con sincerità e rispetto il mondo interiore, contenuti emozionali e cognitivi. Sicuramente il motivo della dimensione emotiva e delle emozioni nell'esperienza educativa e di insegnamento-apprendimento rappresenta una nuova emergenza educativa dato il nesso tra mondo interiore, vissuti, affetti e educazione.

L'allievo acquista responsabilità se è inserito in un contesto educativo favorevole, in cui i bisogni vengono soddisfatti. Il docente attraverso una gestione del gruppo classe che privilegia un approccio educativo capace di coinvolge gli studenti, li sollecita ad esprimersi, propone attività personalizzate, insiste sull'autovalutazione, favorisce la qualità delle relazioni, usa metodi persuasivi e non repressivi. La costruzione di un ambiente di apprendimento si fonda sulla qualità delle relazioni interpersonali e sulla creazione di un clima sociale positivo, caratterizzato da accoglienza, sicurezza, fiducia, autonomia, autostima, aiuto e collaborazione. L'OMS, nel 1993, nel report intitolato *Life skills education in school*, in merito all'individuazione e alla definizione delle abilità fondamentali personali e relazionali che servono per governare i rapporti con il resto del mondo e per affrontare positivamente la vita quotidiana fa un importante riferimento alla dimensione emotiva e corporea di tali abilità (*Ibidem*). L'importanza dell'educazione, e nei diversi contesti/opportunità, che rendono possibile lo sviluppo di questa dimensione. Si tratta di aiutare l'individuo a maturare la competenza emotiva e le abilità emozionali, che secondo Goleman, comprendono l'autoconsapevolezza, la capacità di identificare, esprimere e controllare i sentimenti, frenare gli impulsi e rimandare la gratificazione, controllare la tensione e l'ansia (1995, trad. it. 1997). Diventano pertanto importanti fattori per il docente: il *controllo prossimale* (la vicinanza del docente blocca la volontà di infrangere le regole); il *contatto oculare* (per esprimere direttive e scoraggiare condotte non idonee); la *postura* (per sottolineare l'importanza di un momento didattico e dissuadere comportamenti inadeguati); la *gestualità* (per rinforzare le direttive, trasmettere agli alunni difficili la propria calma e il controllo della situazione); il *tono della voce* (per comunicare i propri stati d'animo).

Entrare in contatto con il mondo affettivo degli alunni (sia nell'atto di apprendere sia quando vogliamo dare loro aiuto, o quando li ascoltiamo), ci permette di incontrare e capire le loro emozioni e gli stati d'animo, i sentimenti e gli atteggiamenti. Nelle *Indicazioni Nazionali per il primo ciclo di studi del 2012* viene sottolineato quanto la scuola, intesa come comunità educante, debba diffondere la cosiddetta convivialità

relazionale. Si tratta di intessere la vita scolastica di linguaggi affettivi ed emotivi in grado di promuovere le condivisioni di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria. L'intelligenza emotiva è considerata da Salovey e Mayer come la capacità di monitorare e dominare le emozioni proprie e altrui e usarle per guidare il pensiero e l'azione. Goleman riprende questo concetto definendo l'intelligenza emotiva la capacità di motivare se stessi, di perseguire un obiettivo nonostante le frustrazioni, controllare gli impulsi e modulare i propri stati d'animo, evitando che le sofferenze ci impediscano di pensare. La competenza emotiva si esplica attraverso elementi quali: la consapevolezza del sé, l'autocontrollo, la motivazione, l'empatia e l'abilità sociale. Gli studenti che hanno maggiori competenze interpersonali ed intrapersonali mostrano capacità di adattamento e gestione dello stress in situazioni difficili. Il processo *alterocentrico* rappresenta il presupposto per la negoziazione dei reciproci punti di vista e, di conseguenza, per la prevenzione dei conflitti. La professione docente non è fatta solo di competenze disciplinari, ma si basa anche sulla capacità di gestire efficacemente la comunicazione con gli alunni.

La cura e la promozione del clima di classe dipende dall'intrecciarsi di molti fattori tra loro continuamente interagenti e, in particolare, dal modo in cui vengono gestite variabili complesse come: il potere, l'autorità e la leadership, l'equilibrio tra bisogno di struttura e bisogno di autonomia negli studenti, la formulazione di norme di comportamento, dei criteri di comportamento e dei criteri di valutazione, l'uso di modalità di lavoro cooperative e la quantità, la qualità e i formati della comunicazione.

Per "clima di classe" s'intende la percezione soggettiva che gli studenti hanno dei docenti, delle discipline e dei compiti di apprendimento. L'impegno ad apprendere, l'entusiasmo per il compito da svolgere, l'attivazione delle risorse personali sono destinati e sostenuti non poco da un clima relazionale in cui il soggetto in formazione si percepisce riconosciuto, amato, stimato, importante, di valore, adeguato, efficace. In virtù di una buona gestione delle dinamiche e degli eventi affettivi. Vivere una relazione con i compagni caratterizzata da un clima di conoscenza e fiducia reciproca, rappresenta uno dei fattori fondamentali nell'acquisizione delle competenze; sperimentare un clima di classe positivo significa percepire un ambiente in cui le proprie opinioni e i propri interessi vengono presi sul serio e nel quale la propria partecipazione viene accolta come risorsa e come valore per tutta la comunità-classe (Bruner, 1986, trad. it. 1988).

Nel processo educativo e didattico è importante promuovere la creazione di efficaci ambienti di apprendimento, in cui si alimentano rapporti personali con ciascun allievo, una condotta equa e leale nei confronti di tutto il gruppo di alunni, attraverso una comunicazione interpersonale docente discente. La comunicazione interpersonale assume, nel contesto educativo, una rilevanza fondamentale per sostenere le attività. Esiste una stretta relazione tra una “comunicazione positiva” e i processi di apprendimento.

Il docente ha il compito della gestione della classe e delle relazioni, che si rivela uno dei più delicati e complessi. Rogers definisce la figura dell'insegnante «facilitatore della comunicazione» (1957, trad. it. 1970, *passim*). Il docente è chiamato a curare il livello relazionale e comunicativo, a promuovere relazioni pro-sociali, anche fra gli allievi stessi. È dunque essenziale una comunicazione efficace evitando atteggiamenti aggressivi, sanzionatori e polemici.

### *Conclusioni*

Il valore della relazione in ambito educativo, non riguarda solo quello docente studente ma anche quello con i colleghi, con i genitori, con l'intera comunità scolastica. Un percorso dinamico che si traduce in possibilità perennemente aperte ad una molteplicità infinita di altre relazioni. La complessità intrinseca all'atto educativo, il ruolo svolto dagli habitus di ciascuno degli attori coinvolti, la mancata formazione di questi ultimi alla collaborazione, i frame socio-culturali in cui l'incontro si svolge, rendono le relazioni faticose.

Il ruolo dei genitori nella vita scolastica risulta sempre più determinante, trasformandosi da mera partecipazione ad autentica cooperazione alla progettualità e ai processi formativi. Il rapporto scuola famiglia evolve nel tempo verso una relazione sempre più interattiva. L'obbligo per le istituzioni scolastiche, in linea con le disposizioni normative è di investire la famiglia di corresponsabilità educativa. L'oggetto del rapporto famiglia scuola, la formazione delle giovani generazioni, convoca gli adulti di una comunità alla condivisione della responsabilità (D.P.R. n. 235/2007; Nota Ministeriale n. 3602/2008). La progettualità educativa diventa il fulcro della corresponsabilità scuola famiglia, che si traduce in un agire di concerto, nel rispetto di un principio pedagogico basilare: la coerenza. Le dichiarazioni di principio desunte dal quadro normativo, trovano con difficoltà il pieno compimento.

L'incontro tra scuola e famiglia si regge su un anello fragile, pronto a spezzarsi al primo ostacolo. La scuola, nell'attuale scenario, entra in contatto continuo con una controversa realtà familiare che appare frammentata, stratificata, di un nucleo fondante, non sempre capace di offrire il senso di una comunità e in grado di supportare e di rappresentare ancora una differenza generazionale (Recalcati, 2011).

L'incontro tra scuola e famiglia ha luogo all'insegna di una molteplicità di prospettive. La letteratura internazionale e diverse ricerche empiriche (Dusi, 2012) condotte nell'ambito delle scienze umane, richiedono a queste due agenzie educative di tessere proficue alleanze educative e una partnership efficace al fine di influire positivamente sulle performance degli studenti nel rispetto delle reciproche competenze. Il processo di costruzione dell'alleanza educativa tra la scuola e la famiglia non può prescindere dalla parallela tessitura di proficue relazioni interistituzionali. Nell'ambito della relazione scuola famiglia prendono forma le mediazioni possibili tra il formale \istituzionale e l'informale.

Le istituzioni scolastiche sono chiamate a promuovere in tal senso attività di informazione e di comunicazione, funzione essenziale per garantire un sistema di comunicazione organizzativa adeguato sia interno, sia esterno, per la comunità educante (docenti, personale ATA, genitori, alunni, *stakeholders*). A partire dagli anni Novanta, infatti, in corrispondenza con il processo di decentramento amministrativo, la spinta alla comunicazione della pubblica amministrazione si è fatta sempre più forte: il processo ha avuto inizio con la L. 241/1990 per concludersi con la L. n. 150/2000. Quest'ultima, in particolare, insieme alla Direttiva Ministeriale che ne ha chiarito l'applicazione, definisce le attività di informazione e comunicazione istituzionale proprie delle P.A. e stabilisce che devono essere volte a conseguire l'informazione (è la funzione che svolge il sito della scuola); comunicazione esterna rivolta ai cittadini (in questo caso alla rete di *stakeholders* della scuola e alle famiglie) e comunicazione interna.

Nella scuola la comunicazione è strumento essenziale per la gestione dei processi di sviluppo dell'autonomia, della qualità dei risultati e delle risorse umane nella realizzazione di una partecipazione più ampia al progetto educativo di Istituto. La comunicazione organizzativa, (Invernizzi, 2000), in tal senso, può rappresentare uno strumento operativo per la creazione di scambio e di condivisione di messaggi informativi e valoriali all'interno delle diverse reti di relazioni (docenti/docenti, docenti\genitori, docenti\alunni) che costituiscono l'essenza dell'organizzazione e della sua collocazione nell'ambiente. La comunicazione, sia interna sia



esterna, insieme all'informazione e alla condivisione, stimola l'identificazione e il senso appartenenza. Diffondere una cultura comunicativa può avvicinare le famiglie e gli studenti alla scuola per farli evolvere e crescere insieme, per condividere un'unica missione.

Lo scambio comunicativo non è un semplice elenco delle attività svolte dalla scuola. Piuttosto, attraverso la rendicontazione, la scuola valuta con approccio critico e comunica in modo trasparente con approccio fiduciario il ritorno educativo che essa è stata capace di assicurare alla comunità utilizzando le risorse di cui dispone. In questo modo vengono coinvolti tutti gli *stakeholders* (non solo le famiglie) nella comprensione dei bisogni educativi e formativi a cui la scuola deve fare fronte nella sua azione. Le Linee di indirizzo lo considerano uno strumento fortemente aggregante, attraverso il quale le famiglie, coinvolte sin dall'inizio in questo processo e individuate quali interlocutori privilegiati, potranno esercitare il loro ruolo propositivo realizzando una progettazione partecipata.

L'atmosfera si pone come vero e proprio medium educativo. Spazio, tempo e linguaggio sono le forme che mediano la relazione con il mondo. L'atmosfera è la condizione educativa che consente l'apertura alla comprensione dell'estraneo e dell'improprio ed essa è pedagogicamente promossa mediante quella tonalità emotiva ineludibile che per Bollnow è la fiducia (1956, trad. it. 2008). La complessità del sistema comunicativo scolastico richiede agli insegnanti flessibilità e capacità di riconoscere le variabili che costituiscono la situazione comunicativa di un evento: contesto, argomento, ruolo dei partecipanti, scopi dichiarati e non, atteggiamenti psicologici, uso adeguato di tutte le funzioni della comunicazione.

Parallelamente, le attuali normative ministeriali richiedono il rispetto dei tempi di insegnamento, al fine di garantire l'appropriatezza del programma. Ciò tuttavia potrebbe incidere sulla qualità della relazione educativa. In questa ultima, il docente che utilizza opportune modalità comunicative verbali e non verbali, come incoraggiare, sollecitare, accompagnare, può favorire nei propri studenti una migliore maturazione di diverse competenze, che si esprime non solo nello sviluppo delle conoscenze e delle abilità, ma anche nello sviluppo di abilità relazionali e vissuti emozionali positivi nell'apprendimento che contrastino l'impotenza appresa, (Seligman, 1990, trad.it 1996) ovvero quella particolare percezione delle proprie abilità quali insufficienti o inefficaci nel risolvere una situazione problematica o un compito, che il soggetto può sviluppare a seguito di ripetuti fallimenti o nel contesto di una scarsa autostima

(Bandura, 1996, trad. it. 2000), che in alcuni casi può diventare causa di abbandono o rifiuto della scuola. Il vissuto emozionale negativo in contesti di apprendimento può creare vissuti di disagio, frustrazione o di blocco, piuttosto presenti tra gli studenti delle scuole, fino a casi di vera e propria fobia scolare.

La principale potenzialità dell'essere umano, compresi bambini anche molto piccoli, si manifesta nell'attitudine a comunicare, a entrare in rapporti simbolici con gli altri. Nessuno può costruire la propria esperienza e il proprio sapere da solo e va dunque posto nelle condizioni di farlo: questo è possibile solo se «qualcuno comunica qualcosa». Il soggetto che cresce ha bisogno di relazioni che attivino la sua coscienza, che lo introducano nel mondo e lo aiutino a farne un'esperienza sensata, il ricorso della parola e del dialogo per una relazione cosiddetta generativa (Ducci, 1983). La relazione «tra uomo-e-uomo» è posta da Martin Buber in termini di salvezza dell'uomo contemporaneo ormai senza casa, e cioè senza un'immagine stabile del mondo. Solo nella relazione con l'altro l'uomo ritrova se stesso e supera la solitudine e l'isolamento. Un altro fondamentale elemento della relazione umana diviene il Noi, che comprende l'Io e il Tu, e si realizza soltanto quando si consuma appunto la relazione «Io-Tu» (1923, trad. it. 1993, *passim*). L'incontro costituisce l'occasione educativa per eccellenza per uscire da sé e vincere la tentazione dell'individualismo egocentrico, condizione fondamentale perché questo avvenga è l'esercizio della libertà da parte di entrambi i protagonisti dell'incontro (Romano Guardini, 1987). Il male dell'uomo consiste nella *solitarietà*, nella mancanza del "tu". La malattia dell'uomo è ridicibile all'essere chiuso al tu e la parola umana ha la funzione propria del risanamento della malattia/chiusura dell'Io (Ebner, 1921, trad. it. 1998).

Sarebbe opportuno, piuttosto che affidarsi alle prassi consuete ("*abbiamo sempre fatto così...*"), avviare l'elaborazione di un vero e proprio piano di comunicazione interna: in tal modo si avrebbe un passaggio rilevante da una comunicazione interna a una comunicazione organizzativa. Il piano dovrebbe contenere la definizione di obiettivi, la scelta degli strumenti di attuazione, la previsione dei tempi di realizzazione, monitoraggio e revisione del piano stesso. In termini esemplificativi è possibile pensare al macro obiettivo, previsto per altro dall' art. 13 del D.P.R. n. 62/2013, di favorire l'instaurarsi di rapporti cordiali e rispettosi tra i collaboratori, che impegna le istituzioni scolastiche ad assumere iniziative finalizzate alla circolazione delle informazioni, alla formazione e all'aggiornamento del personale, all'inclusione e alla valorizzazione delle differenze di genere, di età e di condizioni personali; per quanto riguar-

da gli strumenti è oggi semplice e a costi contenuti la possibilità di creazione di caselle di posta personalizzate, attraverso le quali far circolare le informazioni in maniera diffusa (facendo attenzione a non esagerare: in tal senso in contrattazione sarà discusso il diritto alla disconnessione).

La comunicazione viene studiata anche dal ruolo che ricopre nella vita interna delle organizzazioni scolastiche. In questo senso la comunicazione è un elemento necessario per la gestione delle relazioni sociali e la regolazione dei conflitti. La comunicazione interna negli anni della qualità totale dell'efficacia e dell'efficienza del servizio si è ritagliata un ruolo di collante culturale, di veicolo di identità comune, di orientamento univoco, di condivisione di missione, di visioni e strategie. La comunicazione è legata al concetto di fiducia e di reputazione. La comunicazione (comportamenti, segni, relazioni) si configura come un decisivo strumento per conferire stabilità ed efficacia al sistema educativo, un'area della professionalità su cui intensificare gli sforzi di ricerca e formazione.

La capacità di ascoltare e ascoltarsi insieme alla capacità di osservare il proprio contesto avvia un confronto autentico. La riflessione allora porta a ripensare le pratiche professionali affidando un maggiore spazio a quelle che sono le interazioni con i colleghi promuovendo quelle pratiche di *instructional leadership* e *knowledge transfer*. Una leadership distribuita (Paletta, 2013) capace di generare una cultura collaborativa in un clima scolastico produttivo teso all'orientamento e al miglioramento dell'intero processo di insegnamento apprendimento con un focus sulla centralità dello studente visto come individuo all'interno della scuola.

### *Riferimenti bibliografici*

- Bandura A. (1996): *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Trad. it. Trento: Erickson, 2000.
- Boffo V. (2011): *Relazioni educative: tra comunicazione e cura*. Milano: Apogeo.
- Bollnow O.F. (1956): *Le tonalità emotive*. Trad. it. Milano: Vita e Pensiero, 2008.
- Bronfenbrenner U. (1979): *Ecologia dello sviluppo umano*. Trad. it. Bologna: il Mulino, 1986.
- Buber M. (1923): *Io e Tu*. In Id.: *Il principio dialogico e altri saggi*. Trad. it. Cini-sello Balsamo (Mi): Edizioni San Paolo, 1993, pp. 5-66.
- Clarizia L. (2017): *Lo specifico pedagogico nella professionalità docente*. Roma: Edizioni Studium.
- Coleman P., Collinge J., Seifert T. (1993): *Seeking the Levers of Change: Participant Attitudes and School Improvement*. In *School Effectiveness and School Improvement*, 4(1), pp. 59-83.

- De Beni R., Moé A. (2000): *Motivazione e apprendimento*. Bologna: il Mulino.
- Dewey J. (1916), *Democrazia e educazione*. Trad. it. Scandicci (Fi): La Nuova Italia, 2004.
- Ducci E. (1983): *La parola nell'uomo. Spunti per una filosofia dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Dusi P. (2012): *La comunicazione docenti-genitori: riflessioni e strumenti per tessere alleanze educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Epstein J.L. (2009): *School, Family, and Community Partnerships. Your Handbook for Action*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press.
- Eurydice (2008): *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Eurydice (2016): *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Brussels: Eurydice.
- Eurydice (2020a): *Equity in School Education in Europe: Structures, Policies and Student Performance*. Brussels: Eurydice.
- Eurydice (2020b): *The European Higher Education Area in 2020. Bologna Process Implementation Report*. Brussels-Luxembourg: Eurydice.
- Fabbri L., Striano M., Melacarne C. (2008): *L'insegnante riflessivo: coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Goleman D. (1995): *Intelligenza emotiva*. Trad. it. Milano: Rizzoli, 1997.
- Giorgi A., Lo Verso G. (2008): *Mente-corpo-relazione: l'unitarietà del vivente*. *Rivista di Psicologia Clinica*, n. 3, p. 285.
- Invernizzi E. (2000): *La comunicazione organizzativa: teorie, modelli e metodi*. Milano: Giuffrè Editore.
- Mari G. (2009): *La relazione educativa*. Brescia: La Scuola.
- Mariani L. (2006): *La motivazione a scuola. Prospettive teoriche e interventi strategici*. Roma: Carocci.
- McLuhan M. (1989): *The Global Village*. Oxford: Oxford University Press.
- Mortari L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- OECD (2018): *Programme for International Student Assessment*. Paris: OECD Publishing.
- Paletta A. (2013): *Valutazione dell'istruzione e miglioramento: il contributo degli studi di management*. Torino: Fondazione Agnelli.
- Recalcati M. (2011): *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2006): *So quel che fai. I neuroni specchio e il cervello che agisce*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rogers C. (1957): *La terapia-centrata-sul-cliente. Teoria e ricerca*. Trad. it. Firenze: Martinelli, 1970.
- Seligman M.E. (1990): *Imparare l'ottimismo. Come cambiare vita cambiando il pensiero*. Firenze: Giunti, 1996.
- Striano M. (2001): *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.

- Trotman M.F. (2001, Autumn): *Involving the African American Parent: Recommendation to Increase the Level of Parent Involvement within African American Families*. The Journal of Negro Education – Special Number, 70(4), pp. 275-285.
- Turnaturi G. (2000). *Tradimenti. L'imprevedibilità nelle relazioni umane*. Milano: Feltrinelli.
- Vygotskij L.S. (1930): *Il processo cognitivo*. Trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 1987.
- Ebner F. (1921). *La parola e le realtà spirituali. Frammenti pneumatologici*. Trad. it. Cinisello Balsamo (Mi): Edizioni San Paolo, 1998.

### *Riferimenti normativi nazionali*

- DECRETO LEGISLATIVO 13 aprile 2017, n. 66: *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107 (17G00074) (GU Serie Generale n. 112 del 16-05-2017 - Suppl. Ordinario n. 23).*
- DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 24 giugno 1998, n. 249: *Regolamento recante lo statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria (GU Serie Generale n. 175 del 29-07-1998).*
- DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 21 novembre 2007, n. 235: *Regolamento recante modifiche ed integrazioni al decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, concernente lo statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria (GU Serie Generale n. 293 del 18-12-2007).*
- DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 16 novembre 2012, n. 254: *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89 (13G00034) (GU Serie Generale n. 30 del 05-02-2013).*
- DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 16 aprile 2013, n. 62: *Regolamento recante codice di comportamento dei dipendenti pubblici, a norma dell'articolo 54 del decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165 (13G00104) (GU Serie Generale n. 129 del 04-06-2013).*
- LEGGE 7 agosto 1990, n. 241: *Nuove norme in materia di procedimento amministrativo e di diritto di accesso ai documenti amministrativi (GU Serie Generale n. 192 del 18-08-1990).*
- LEGGE 7 giugno 2000, n. 150: *Disciplina delle attività di informazione e di comunicazione delle pubbliche amministrazioni (GU Serie Generale n. 136 del 13-06-2000).*
- LEGGE 13 luglio 2015, n. 107: *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti (15G00122) (GU Serie Generale n. 162 del 15-07-2015).*

LEGGE COSTITUZIONALE 18 ottobre 2001, n. 3: *Modifiche al Titolo V della parte seconda della Costituzione* (GU Serie Generale n. 248 del 24-10-2001).

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA – DIPARTIMENTO PER L'ISTRUZIONE – DIREZIONE GENERALE PER LO STUDENTE, L'INTEGRAZIONE, LA PARTECIPAZIONE E LA COMUNICAZIONE: *Nota 31 luglio 2008. Prot. n. 3602/P0. Oggetto: D.P.R. n. 235 del 21 novembre 2007 – Regolamento recante modifiche ed integrazioni al D.P.R. 24 giugno 1998, n. 249, concernente lo Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria.*

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA: *Nota MIUR 22.11.2012. Prot. n. 3214. Trasmissione Linee di indirizzo "Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa".*

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA: *Linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio degli alunni adottati, e relativa Nota ministeriale, Prot. N. 7443.*



# **Associazione Internazionale di Formazione e di Ricerca in Educazione Familiare (A.I.F.R.E.F.)**

## **Costituzione di A.I.F.R.E.F. Italia**

L'Associazione Internazionale di Formazione e di Ricerca in Educazione Familiare (A.I.F.R.E.F.) raggruppa ricercatori e professionisti dell'educazione provenienti da differenti Paesi, interessati al campo della ricerca e degli interventi in educazione familiare. A.I.F.R.E.F. ha organizzato diversi convegni dedicati ai temi della pedagogia della famiglia e all'educazione familiare e ognuno di essi ha dato luogo a pubblicazioni di uno o due opere di rilevanza internazionale, contrassegnando così la determinazione dell'A.I.F.R.E.F. di sviluppare e qualificare questo settore di ricerca. Oltre alla pubblicazione dei volumi, degli atti dei diversi congressi, l'A.I.F.R.E.F. pubblica la «Revue internationale de l'éducation familiale», il Bollettino «Les Nouvelles de A.I.F.R.E.F.» e gestisce un sito Internet.

L'A.I.F.R.E.F. ha fissato alcune direttive fra le quali:

- Sviluppare la ricerca e la formazione in educazione familiare.
- Permettere ai ricercatori e ai professionisti della formazione di tutti i paesi di scambiare le loro produzioni, i loro orientamenti di ricerca e le loro rispettive pratiche.
- Favorire la diffusione della ricerca e dei modelli di produzioni in educazione familiare.
- Incrementare il partenariato tra l'università e i diversi contesti professionali che hanno come finalità lo sviluppo dell'insegnamento, della ricerca e di azioni in educazione familiare.

Alla luce di questi principi generali nasce A.I.F.R.E.F. Italia, con l'obiettivo prioritario di inserire anche il nostro Paese nel circuito internazionale degli studiosi e dei professionisti di educazione familiare.

Le finalità di A.I.F.R.E.F. Italia sono, ovviamente, le medesime dell'Associazione Internazionale, ponendosi con forza l'obiettivo di promuovere la collaborazione tra il mondo della ricerca ed il mondo dei servizi educativi e sociali.

L'iscrizione a A.I.F.R.E.F. Italia – con il pagamento della somma di € 30 – consente di ricevere i due fascicoli annuali della «Rivista Italiana di Educazione Familiare».

**Per informazioni: [clara.silva@unifi.it](mailto:clara.silva@unifi.it)**



Finito di stampare presso:  
Logo s.r.l. Borgoricco (PD)

## INDICE

NUMERO I · GENNAIO – GIUGNO 2021

- 5 *Il "virus rivelatore". Nuovi scenari, emergenze e prospettive di ricerca sulle relazioni educative e familiari*, Clara Silva, Alessandra Gigli

**Dossier***Le relazioni familiari e la genitorialità al tempo del COVID-19*

- 19 *Il dopo delle famiglie: disagi, quasi certezze e speranze*, Michele Corsi
- 29 *Despite the Virus. A Survey with Parents on Early Childhood Education Services and Families, in Covid-19*, Alessandra Gigli, Marco Trentini
- 61 *Parents' view on distance learning during lockdown. A national survey*, Giulia Pastori, Valentina Pagani, Andrea Mangiatordi, Alessandro Pepe
- 97 *Parents under Lockdown: the Impacts of the COVID-19 Pandemic on Families*, Elisabetta Biffi, Maria Benedetta Gambacorti-Passerini, Daniela Bianchi
- 113 *Confinati nell'Eden. L'esperienza dei genitori tahitiani durante la pandemia*, Matairea Cadousteau, Emilie Guy, Rodica Ailincăi, Maurizio Ali
- 153 *Insieme a distanza. Alleanze educative tra servizi per l'infanzia e famiglie durante il lockdown*, Maja Antonietti, Monica Guerra, Elena Luciano
- 171 *Vita in famiglia e responsabilità genitoriali nel lockdown della primavera 2020. Racconti e rappresentazioni di alunneli di scuola secondaria di primo grado di Bologna*, Stefania Lorenzini
- 193 *I genitori, educatori naturali*, Agnese Infantino
- 209 *Donne, famiglie e pandemia. Tra vecchie e nuove discriminazioni al femminile*, Francesca Dello Preite
- 225 *La relazione educativa in epoca di Covid-19. Una riflessione pedagogica sul ruolo della famiglia e sul senso di cittadinanza*, Vito Balzano
- 243 *Relazioni familiari al tempo del Covid-19 e buone prassi derivanti dal mondo dell'adozione*, Alessia Tabacchi
- 263 *DAD e LEAD. Nuove forme di partenariato tra sistema educativo-formativo e famiglie*, Grazia Romanazzi

**Saggi**

- 273 *La vicinanza solidale in contesti di vulnerabilità familiare. La partecipazione nella comunità come strada per ricostruire i tessuti sociali*, Sara Serbati, Andrea Petrella
- 301 *Falsi miti genitoriali e cattive eredità dis-educative*, Francesco Paolo Romeo
- 317 *Come nasce un lettore. Ricordi di lettura e memorie di educazione familiare a partire dal progetto Madeleine in biblioteca*, Monica Dati
- 337 *Relazione educativa e comunicazione nella comunità di apprendimento*, Anna Russo

€ 20,00